

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LETÍCIA ALVAREZ YAMAGUCHI DE MORAES

O TRABALHO COM PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SÃO CARLOS - SP

2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O TRABALHO COM PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Leticia Alvarez Yamaguchi de Moraes

Orientadora: Maria Aparecida Mello

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção título de Mestre em Educação, área de concentração: Metodologia de Ensino.

SÃO CARLOS-SP

2005

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

M827tp

Moraes, Leticia Alvarez Yamaguchi de.

O trabalho com projetos na educação infantil / Leticia Alvarez Yamaguchi de Moraes. -- São Carlos : UFSCar, 2006.

82 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2005.

1. Educação infantil. 2. Projetos. 3. Crianças. 4. Atividade lúdica. 5. Mediação. I. Título.

CDD: 372 (20^a)

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Maria Aparecida Mello: _____

Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Raimundo Reyes: _____

UFSCar

Prof^ª. Dr^ª. Suely Amaral Mello: _____

UNESP - Marília

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a minha filha Eduarda,
fonte de energia, amor e esperança.

AGRADECIMENTOS

- A Deus, pela minha vida, pela vida de pessoas tão queridas e por todas as oportunidades que me dá;
- Aos meus pais, por todo carinho, paciência, compreensão e educação, exemplos de vida;
- Ao meu marido Marcelo, pois sem sua confiança e apoio não teria chegado até aqui. Obrigada pela paciência, por me ouvir e compartilhar momentos tão importantes para nossas vidas;
- A minha filha Eduarda, com quem eu aprendo a viver melhor a cada dia;
- A minha orientadora Mare, que com muita paciência me auxiliou mostrando os caminhos da pesquisa. Fez com que eu acreditasse em mim e me orgulhasse desse trabalho;
- Aos meus irmãos, Dani e Daniel, que muitas vezes se passaram por “mãe”, cuidando da Duda com muito carinho, deixando-me tranqüila nos momentos de dedicação exclusiva ao trabalho e por todos os momentos que passamos juntos, pois sempre aprendo muito com vocês;
- Ao Marcelo e a Carol (meus cunhados) que já fazem parte da nossa família;
- Aos meus sogros, seu Elizeu e Terezinha, a Andréia e ao Paulinho, que gentilmente se disponibilizaram em me ajudar;
- As professoras Cláudia e Suely participantes da minha banca de qualificação pelas valiosas críticas e comentários sobre esse trabalho;
- A minha tia Maria Antônia, que muitas vezes teve que brincar de vendinha enquanto eu estudava, e a todos os meus familiares;
- À escola Educativa e, especialmente, a minha coordenadora Patrícia M. Fragelli, que possibilitou uma flexibilidade em meus horários;
- Aos meus queridos amigos pelas conversas sobre “como está indo o mestrado...”;
- A Juliana Santini, por fazer a revisão;
- A todos que contribuíram para realização desse trabalho, muito obrigada!

SUMÁRIO

1. Introdução: A origem da pesquisa	09
1.1 Breve Histórico	10
1.2 Estrutura do Trabalho	16
2. O trabalho com projetos na Educação Infantil	18
3. A atividade com projetos na perspectiva Histórico-Cultural ..	29
3.1 O conceito de atividade	29
3.2 A atividade principal.....	36
3.3 As formas produtivas de atividade.....	43
4. Procedimentos Metodológicos.....	48
4.1 Procedimento de análise de dados.....	49
5. Discussão e análise de dados.....	51
6. Considerações finais.....	73
7. Referências Bibliográficas	76
8. Anexo	81

RESUMO

O trabalho com projetos é uma prática cada vez mais presente nas escolas de Educação Infantil. Considerando a atividade da criança no trabalho com projetos e a importância dessa prática na sua aprendizagem e desenvolvimento, esse estudo tem como objetivo compreender como as professoras de crianças pré-escolares concebem e desenvolvem os projetos com suas turmas. Esse tipo de estratégia é uma alternativa didática em que o centro é a criança, pois ela deve participar de todo processo, da escolha do tema à avaliação do trabalho. O papel do professor é de extrema importância, uma vez que ele mediará as relações da criança com o conhecimento e com as outras pessoas. A interação professor-crianças deve ser uma preocupação constante, de forma que essa comunicação possibilite descobrir os interesses e desejos das crianças. O professor deve definir os objetivos que pretende atingir tendo como foco principal o desenvolvimento das crianças, indo além do que elas já conhecem ou sabem fazer sem o auxílio de um adulto. É pela atividade que o homem aprende a ser homem, nas suas relações. Para a concepção Histórico-Cultural a atividade do indivíduo é essencial no seu processo de educação. Portanto, essa atividade não pode ser uma ação mecânica e irrefletida, mas consciente de seu objetivo, que deve coincidir com o motivo que impulsiona a realização dessa atividade. Realizamos um questionário com professoras de Educação Infantil do município de São Carlos a fim de analisarmos como elas concebem o trabalho com projetos. Os dados revelaram uma concepção contraditória no discurso das professoras com as crianças, pois em um momento afirmaram que a participação da criança é essencial ao trabalho, já, em outro momento, averiguamos que a criança não tem, de fato, um lugar central no processo, pois não participam do planejamento, da escolha dos temas ou da avaliação dos projetos. Portanto, é fundamental que as profissionais de Educação Infantil procurem conhecimentos e embasamentos teóricos para que suas práticas sejam cada vez mais coerentes com o que pensam sobre educação e infância, em uma busca por uma melhor qualidade no ensino de crianças pré-escolares.

ABSTRACT

To work with projects is a practice presents more often in schools of Childish Education. Considering the child's activity in the work with plans and its importance for the development, this study has an objective: to understand how teachers of elementary school children accept and develop the plans with their groups. This kind of strategy is a didactic alternative and its center of the search is the child, because the child must participate the entire process such as: choosing the subject for the work evaluation. The teacher's role has an extreme importance, teachers must mediate the children's relation with the knowledge and with the other people. The interaction among teachers and children ought to be a preoccupation and the communication makes possible to find out the interests and desires of the children. The teacher needs to establish the objectives that intends to achieve like the principal focus the children's development more then they know or do by themselves. Man learns how to be man because of the activity in his relations. For the Historical and Cultural conception the person's activity is essential in its process of education. Therefore this activity can't be a mechanics and thoughtless action, but it must de conscious of its goal. This objective must concur with the reason that impels the accomplishment of this activity. We accomplished a questionnaire with Childish Education teachers from São Carlos city to analyze how they accept the work with projects. The statistics revealed a contradictory conception between the teacher' speech with the children, in a moment affirm the child's participation is essential for the work, in another moment we investigated the child doesn't have a central place in the process, then they don't participate the planning of the choices of the subjects or the evolution of the projects. Consequently it's fundamental the professional of Childish Education search for theoretical knowledge and basis for their practices become more consistent with they think about education and childhood to achieve a better quality in teaching of elementary school children.

1. Introdução: A Origem da Pesquisa

A Educação Infantil sempre me causou bastante fascínio, pois faz parte de uma etapa da vida das crianças das mais importantes e admiráveis. Ao entrar para a escola, elas trazem toda sua vitalidade e energia, sua história e seus interesses. Isso gerou preocupação em compreender como as professoras de Educação Infantil trabalham.

Durante o meu curso de graduação em Pedagogia, na Universidade Federal de São Carlos, poucas vezes tratamos de questões específicas à Educação Infantil, e essa carência foi sentida apenas quando comecei a trabalhar em uma escola, com crianças pequenas. Após minha formação inicial, muitas foram as angústias e mudanças pelas quais passei, e acredito que não são só minhas. A primeira e adorável mudança foi a chegada de minha filha, Eduarda, e a angústia é aquela velha e conhecida questão do que se fazer após o término de anos de estudo.

Depois desse período, comecei a trabalhar em uma escola, no núcleo de Educação Infantil, pois se trata de uma Instituição que tem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Quando iniciei meu trabalho, acompanhava o que as professoras realizavam junto às crianças e ajudava no que era necessário. Foi um momento muito importante, pois aprendi bastante com elas, além de ter a oportunidade de conhecer o trabalho que era feito em todas as salas. Hoje, trabalho com uma sala com crianças de quatro anos. Foi onde tive o primeiro contato com o trabalho com projetos e a possibilidade de vivenciar essa prática. A partir dessa experiência, comecei a me interessar por essas atividades, encantando-me por muitas e questionando outras.

Essa experiência me trouxe a vontade - e diria que até a necessidade - de voltar a estudar e pesquisar. A volta à Universidade foi muitíssimo interessante, pois misturou a saudade de estar lá, com um recomeço marcado pelos meus caminhos, pessoal e profissional.

Vejo o trabalho com projetos como uma alternativa interessante para as professoras de crianças pré-escolares, no qual é possível desenvolver diferentes atividades, enfatizando o lúdico e, buscando significado naquilo que é realizado com as crianças. A partir da experiência como professora de Educação Infantil e

atrelado a isso a necessidade de voltar a estudar e pesquisar questões relacionadas a essa prática surgiram questionamentos tais como: o trabalho com projetos é desenvolvido na Educação Infantil? Como ele é efetivado na prática e quais são as dificuldades deste tipo de atividade com crianças pré-escolares? Qual o lugar da criança na elaboração e execução desses projetos? Portanto, o objetivo desse trabalho foi o de compreender como trabalho com projetos era concebido pelas professoras de Educação Infantil, participantes da pesquisa, e quais indicativos elas forneceram sobre essa atividade com as crianças.

Segundo Mello, M. (2001), a Educação Infantil vem ganhando espaço nas discussões entre educadores e pesquisadores, pois essas instituições passaram a ser reconhecidas como locais capazes de propiciar uma educação de qualidade para as crianças pequenas. Porém, há muitos problemas a serem enfrentados na área da educação de crianças de zero a seis anos, desde estruturas físicas até à formação das suas profissionais. Referindo-se a questão da formação das professoras, Mello, M. (2001, p. 67), afirma que:

A falta de reflexão e discussão sobre a intencionalidade das ações das professoras nas escolas de educação infantil são fontes inesgotáveis de práticas que não levam em consideração a realidade e as necessidades atuais das crianças, contribuindo para a proliferação de concepções direcionadas à reprodução do senso comum e da sociedade, ao invés de transformá-los.

É de fundamental importância compreender que a Educação Infantil vem enfrentando muitas mudanças importantes e, para tanto, é necessário conhecermos alguns processos que desencadearam a realidade da qual nossas instituições fazem parte. É um breve olhar histórico que nos ajudará a contextualizar o trabalho com projetos, de forma a compreender sua importância na educação de crianças de 0 a 6 anos.

1.1 Breve Histórico

Kulhmann Jr. (1998) nos mostra a importância de valorizarmos também a história da Educação Infantil, pois dentro de inúmeras propostas atuais, o

conhecimento de um conjunto de temas já estudados nos fornece elementos para um entendimento mais claro do processo em que nos inserimos. O autor afirma que a história mais próxima é muito mais difícil de se compreender, já que participamos diretamente dela, o que interfere nas interpretações. Segundo esse autor, a história das instituições infantis está vinculada ao tempo e à sociedade da qual fazem parte. Para Kuhlmann (1998, p. 81),

O que se pretende mostrar é que a história das instituições pré-escolares não é sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influência de temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens.

Segundo Leal (2004), reconhecer a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, isto é, parte integrante de uma determinada sociedade, em um determinado tempo. Ao fazer um histórico da concepção de criança e do sentimento de infância, Leal (2004) fundamenta-se em Badinter, Ariès (1981), Postman, entre outros. A autora faz uma crítica de como, nos dias atuais, a criança vem perdendo sua infância, seja porque precisa trabalhar no corte de cana, na carvoaria, ou seja, por estar exposta à televisão, cheia de compromissos numa rotina apertada como a de um adulto, ou por já ser uma consumidora em potencial, vítima de apelos de propagandas.

Iza (2003) também se preocupou em seu trabalho de dissertação, em trazer um pouco sobre a história da infância. Baseada em Ariès (1981), Kuhlmann (1998), Badinter, entre outros, aponta que a concepção de criança foi mudando ao longo do tempo, de forma significativa.

Por isso, é importante compreendermos o processo pelo qual as creches e pré-escolas passaram até serem consideradas como parte da Educação Básica, e o que se espera, hoje, dessas instituições. Desse modo podemos entender a infância que a sociedade determina às crianças e, ainda, criar instrumentos de mudança.

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não a representava. Para Ariès (1981), na Idade Média, o sentimento de infância ainda não existia, entendendo como sentimento, não a afeição, mas a consciência da particularidade infantil, diferenciando a criança dos adultos. Até o fim do século

XIII, as crianças eram representadas como homens em miniaturas, sem qualquer característica ou fisionomia particular da criança.

Já Kuhlmann (1998) argumenta que havia esse sentimento, podendo ser comprovado por meio de registros paroquiais, cartas, literatura, etc. A imagem da criança era vista em cenas religiosas, limitando-se à infância do menino Jesus. Posteriormente houve um aumento no número de imagens que retratam crianças, procurando reunir grupos de crianças santas com ou sem suas mães.

No século XIII, as crianças, que até então se vestiam como os adultos, passaram a ter um traje próprio. A roupa do menino passou a mostrar as etapas de seu crescimento. Primeiro, o vestido de meninas; em seguida, o vestido com golas; depois as calças curtas, até se vestirem como homens. Para as meninas, não havia essa diferenciação, pois logo que deixavam os cueiros eram vestidas como mulherzinhas.

Nos séculos XV e XVI, a criança passou a ser uma das personagens mais freqüentes da arte: era retratada com seus companheiros, no colo da mãe, urinando, brincando, etc. O fato das crianças passarem a ser as protagonistas dos retratos, segundo Ariès (1981), mostra que as crianças estavam juntas aos adultos, além de retratar o sentimento da criança tida como “engraçadinha”, já anunciando o sentimento moderno de infância. Embora a elevada taxa de mortalidade infantil não tivesse sido superada, atribuiu-se um novo sentimento às crianças: a imortalidade de sua alma. Essa importância está relacionada com a cristianização dos costumes (Ariès, 1981).

O primeiro sentimento de infância de que se tem notícia é a paparicação, que surge quando o adulto passa a se distrair com a criança, a achar graça em seu jeito, em sua fala, dança, etc. Esse sentimento surgiu no meio familiar. Já o segundo sentimento apontado por Ariès (1981), aparece de fontes externas à família, de eclesiásticos, homens da lei ou moralistas. Para eles, a criança não é um brinquedo, mas um ser frágil, que exige cuidados e que precisa ser disciplinada e preservada. No século XVIII, encontramos na família esses dois sentimentos, além da preocupação com a higiene e a saúde. Essas mudanças, segundo o autor, fizeram com que se modificassem as relações com a criança, que passou a ser central na família.

As crianças permaneciam em seus lares até por volta dos sete anos e, depois, eram entregues a outras famílias ou a um mestre, a fim de aprenderem ofícios. Esse hábito era difundido em todas as condições sociais. “Não havia lugar para a escola nessa transmissão através da aprendizagem direta de uma geração a outra” (Ariès, 1981, p. 229).

A partir do século XV, a educação passou a ser responsabilidade, cada vez mais, da escola, que deixou de ser exclusiva aos clérigos. Isso se deu graças à necessidade de separar os jovens do mundo dos adultos e a uma preocupação dos pais em estar mais perto dos filhos. O fato de a educação passar a se localizar na escola fez com que os pais se aproximassem de seus filhos. Segundo Ariès (1981, p. 22),

O clima sentimental era agora completamente diferente, mais próximo do nosso, como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo que a escola, ou, ao menos, que o hábito geral de educar as crianças na escola.

A partir do século XVIII, as crianças de classe alta não mais se misturavam às pobres e seus pais passaram a colocá-las nas pensões ou classes elementares, não em escolas de caridade. Assim, os jogos e as escolas, antes comuns a todos, entram no sistema de divisão de classes (Ariès, 1981). Isso significa que passou a existir uma diferenciação entre a escola para os pobres, como sendo uma caridade, e a escola para os ricos, que mereciam um melhor atendimento. Essa diferenciação perdura até os dias atuais.

Foi somente com a valorização da mulher como mãe, no fim do século XVIII, que a sociedade passou a atribuir à mulher um papel e uma importância que até então não existiam, e a educação passou a ser um interesse da família, o que se deve às altas taxas de mortalidade infantil. Os médicos, entre o século XVIII e fim do XIX, também começaram a se interessar pela educação, criação e medicação das crianças: “A mulher, aliada ao médico, adquire autoridade e reconhecimento social. Por intermédio da mulher, a família passa a ter grande importância na educação das crianças” (Iza, 2003, p. 19).

No século XIX, já se falava sobre a importância das creches em não só guardarem as crianças, mas de haver uma educação, um projeto educativo: “São

inúmeras as referências ao caráter educacional das creches e pré-escolas assistencialistas” (Kuhlmann, 1998, p. 186).

Porém, a creche não era vista de forma uníssona, pois levantava questões de ordem social e moral, como a responsabilidade das mães na educação e criação dos filhos. Alguns autores utilizam-se do termo *mal necessário* para explicar a necessidade das instalações das creches (Kuhlmann, 1998, p. 187). Por um lado, havia os defensores de que as mães deveriam educar seus filhos. A mãe que procurasse a creche seria aquela incapaz de cumprir com o seu dever natural e biológico. Por outro lado, havia os que propunham essas instituições e defendiam que, nas creches, as crianças seriam mais bem educadas do que na família, desconfiando da educação maternal.

As instituições de educação populares no Brasil tiveram crescimento na segunda metade do século XIX. Entre elas, as creches e pré-escolas, sendo portadoras de preconceitos, já que eram instituições vistas e tidas somente para pobres, como forma de caridade. É marcante, na história da Educação Infantil, a divisão que havia entre os Jardins de Infância para ricos e as creches para os pobres. Para Kuhlmann (1998, p. 182),

O que cabe avaliar e analisar é que, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para este setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares.

Portanto, de acordo com esse autor, o fato de as creches destinadas à classe pobre serem assistencialistas não as exime de serem portadoras de uma concepção educativa: de que os pobres e seus filhos necessitam de uma educação que visa não à emancipação, seja cultural ou econômica, mas que essa classe acredite que é destinada a esse fim (a pobreza), e é preciso apaziguar as diferenças. Trata-se de uma pedagogia de submissão.

Kuhlmann (1998) afirma que, no Brasil, nos fins do século XIX, houve a primeira implantação de Jardim de Infância para atender famílias de classe alta. Havia preocupação em se utilizar o pedagógico a fim de atrair famílias abastadas, pois o setor privado preocupava-se com o desenvolvimento de suas escolas e fazia questão de diferenciar o Jardim de Infância (dos ricos) das creches ou asilos para

os pobres. Para isso, utilizava-se de orientações e baseava-se em Froebel, pois acreditava-se que suas idéias valorizavam o pedagógico.

Foi durante as duas primeiras décadas do século XX que surgiram as primeiras creches assistencialistas no Brasil. Elas eram difundidas em congressos e recomendadas às indústrias devido ao trabalho feminino. No entanto, ao invés de serem vistas como um direito dos trabalhadores e de seus filhos, eram consideradas uma caridade, uma “dádiva de filantropos. Era uma medida defendida no quadro da necessidade de criação de uma regulamentação das relações de trabalho, particularmente quanto ao feminino” (Kuhlmann, 1998, p. 85).

Froebel criou seu primeiro *kindergarten* em 1840, em Blankeburgo, e acreditava em uma educação que envolvesse as energias humanas, oferecendo à criança trabalhos manuais. Kuhlmann (1998), ao fazer uma análise da rotina do Jardim de Infância Caetano de Campos, criado em 1896, em São Paulo, afirma que o pensamento de Froebel foi apropriado e adaptado, segundo o interesse da classe burguesa, que aceitou tal educação de forma quase que generalizada.

A história da Educação Infantil no Brasil é marcada pela divisão social, pois, desde seu surgimento, havia as instituições que atendiam aos ricos e outras, aos pobres. Isso fez com que as creches e pré-escolas públicas fossem alvo de preconceitos vinculados à idéia de favor ou de assistência, não de educação. No entanto, de acordo com Kuhlmann (1998) o assistencialismo não deixa de ser uma proposta educacional para a classe popular, visando a não emancipação social e cultural dessa classe. Para esse autor (1998, p. 183),

... previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro que com maior probabilidade lhes esteja destinado, não a mesma educação dos outros, pois isto poderia levar essas crianças a pensarem mais sobre sua realidade e a não se sentirem resignadas em sua condição social. Por isso uma educação mais moral do que intelectual, voltada para a profissionalização.

Kuhlmann (1998) defende a idéia de que o foco de a educação nas creches e pré-escolas ser assistencialista não significa que não exista uma concepção de educação. Também não é verdade que uma educação de qualidade deve abrir mão dos cuidados e assistência que o trabalho com crianças pequenas exige. A questão

não é transformar as instituições infantis em educacionais, como se não tivessem sido até então. Para Kuhlmann (1998, p. 57),

Se a criança vem ao mundo e se desenvolve em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar em uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas.

Após todo um estudo do processo pelo qual a Educação Infantil passou até os dias atuais, o mesmo autor (1998) afirma que as creches também é resultado da luta das classes populares e reivindicações de feministas.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, que coloca as creches e pré-escolas como parte da Educação Básica, evidencia-se que esse período é tão importante como os demais e, ainda, que a Educação Infantil é um direito de toda criança. Apesar dos avanços que esta Lei traz, há muitos preconceitos e desafios que devem ser superados. O principal deles é a atribuição do sentido de creches para crianças das classes populares e de pré-escolas para as crianças de classes abastadas. É preciso que haja estudos e reflexões sobre a prática e as propostas educativas com crianças de 0 a 6 anos. A partir dessa problemática surge a questão de pesquisa: Como as professoras de Educação Infantil concebem o trabalho com projetos e de que forma ele é implementado com as crianças?

1.2 Estrutura do Trabalho

Após a introdução e a essa breve passagem pela história da Educação Infantil, trataremos no capítulo seguinte sobre o trabalho com projetos, compreendendo uma prática pedagógica importante na Educação Infantil, baseando-nos nas experiências das escolas italianas de Reggio Emilia.

No capítulo três, introduziremos nosso referencial teórico, pautando-nos nos estudos de Vigotski (2001), Leontiev (1978) e Mukhina (1996), importantes

representantes da perspectiva Histórico-Cultural. Nesse momento, abordaremos como o trabalho com projetos é considerado de acordo com esse referencial.

No capítulo quatro trataremos da metodologia e dos procedimentos metodológicos utilizados na coleta dos dados.

O capítulo cinco trata da tabulação e análise dos dados obtidos pelo questionário realizado com professoras de Educação Infantil do Município de São Carlos. Finalmente, o capítulo seis será destinado às considerações finais.

2. O trabalho com projetos na Educação Infantil

A imagem da criança é a de um ser competente, ativo e crítico, ou seja, um sujeito na vida, capaz de produzir mudanças. As creches e pré-escolas são lugares de vida para a criança, para as famílias e para suas professoras, lugares não só de transmissão de cultura, mas onde se cria cultura, a cultura da criança. (Rinaldi, 2002)

Para a realização desse trabalho, foi preciso, antes de tudo, compreender o que tem sido publicado sobre o assunto e como o trabalho com projetos está chegando às professoras de Educação Infantil. Só assim foi possível compreender sua prática com as crianças pequenas.

Durante a pesquisa bibliográfica, constatamos a falta de publicações sobre projetos, especificamente na Educação Infantil no Brasil. Encontramos trabalhos que se referiam ao Ensino Fundamental ou Médio, preocupados especialmente com uma mudança no currículo escolar.

Segundo Nogueira (2001), muitas escolas trabalham ou dizem trabalhar com projetos nos dias de hoje, e a falta de conhecimento sobre essa prática tem levado o professor a conduzir atividades que não podem ser consideradas como trabalho com projetos.

Acreditamos que isso pode ocorrer porque muitos professores preocupam-se em procurar manuais para copiar projetos, transpondo práticas feitas em realidades diversas, com crianças diferentes, com recursos e profissionais distintos.

Não é possível impor ou transpor uma prática tal qual uma receita, pois os pressupostos teóricos que baseiam a prática do professor dependem das suas concepções sobre Educação, mesmo que essas não sejam conscientes.

Para que uma determinada prática se realize de forma eficaz tanto para a criança como para o professor, é preciso ter consciência e clareza sobre ela, de modo que não seja um trabalho repleto de imprevistos (não que esses não aconteçam), mas um trabalho reflexivo que tenha sentido para o professor e para a criança, e que ele conheça seus objetivos e saiba como alcançá-los. Assim, de fato, a Educação Infantil contribuirá na formação da criança pequena, no

desenvolvimento de sua personalidade, das suas capacidades psíquicas e até de seus sentimentos.

A mediação, entendida como o processo de educação, de aprendizagem, é tão fundamental na vida do homem que, segundo Mello, S. (1997, p. 2):

A análise da natureza social do homem aponta que todas as formas de relação do homem com o mundo: a visão, a audição, o olfato, o paladar, o tato, o pensamento, a vontade, o sentimento, o amor... tudo é aprendido na vida em sociedade através da atividade do aprendiz.

Precisamos pensar em uma educação em que o centro seja a criança, pois o objetivo é fazer com que ela alcance ao máximo o desenvolvimento humano. Isso significa que a criança precisa aprender a lidar com objetos e instrumentos, a se relacionar com os amigos, a compreender as diferentes formas de linguagem, a respeitar costumes e regras distintas, a se comunicar de maneira que se faça entender, ouvir outras idéias, procurar respostas e saber questionar. Para que essa educação aconteça “é preciso buscar uma metodologia centrada na atividade que tenha sentido e significado para aquele que aprende”, ou seja, para a criança. É possível pensar em atividades integradas, não fragmentadas ou isoladas, que partam da vida, da realidade da criança. (Mello,S. , 1997, p. 3)

O trabalho com projetos é, portanto, uma alternativa pedagógica para a Educação Infantil, que precisa de uma constante reflexão por parte do professor para que os objetivos e preocupações contemplados acima possam se realizar na prática.

Hernández (1998) preocupou-se com a questão dos projetos de trabalho e afirma que sua primeira inquietação, na busca de encontrar sentido no trabalho da escola, era se os alunos (tratando-se do Ensino Médio) estavam aprendendo de forma significativa, estabelecendo relações entre o que aprendiam em diferentes disciplinas e suas realidades. Assim, o autor preocupou-se em comprovar que é possível organizar um currículo escolar por temas ou problemas, em que os alunos se sintam envolvidos e interessados em estudar e buscar informações.

A Educação Infantil, muitas vezes, preocupa-se com o ingresso das crianças no Ensino Fundamental e transforma este período pré-escolar, como o próprio termo antecipa, em um preparatório para a primeira série. Escolarizam-se,

cada vez mais cedo, crianças que necessitam experimentar, conhecer, explorar situações, objetos e conhecimentos pertinentes a esse período. Deixa-se de olhar para o presente da criança pela necessidade de transformá-la em aluno. (Hernández, 1998)

Hernandez (1998) afirmou preocupar-se com a questão da escolarização das crianças pequenas, mas seu trabalho foi voltado para o Ensino Fundamental.

O trabalho com projetos na Educação Infantil insere-se nesse contexto não com a finalidade de se preocupar apenas com o futuro escolar das crianças, mas traz a idéia de trabalhar com a criança temas de seu interesse, que partam de suas necessidades no presente ou que lhe sejam interessantes, como um espaço de aprendizagens, questionamentos e discussões significativas para o seu dia-a-dia, respeitando-a, colocando-a em constante pensamento sobre o mundo e a realidade.

Hernández (1998) preocupou-se em explicar a utilização do termo *projetos de trabalho*. Segundo o autor, o nome *projetos* remete-nos ao uso dos arquitetos ou *designers* que chamam de projetos uma idéia em que pretendem trabalhar. Mas essa idéia não é fixa ou acabada, pois permite modificações e diálogos com outros projetos. O termo *de trabalho* é utilizado a favor da idéia de aprender a conhecer, aprender a fazer com o outro.

Alguns princípios educativos que fundamentam o trabalho com projetos são idéias que estão vinculadas a propostas de grandes educadores que, muito antes, preocupavam-se com o interesse das crianças no trabalho escolar, na vinculação entre o que é estudado e a realidade. Portanto, o trabalho com projetos não é uma novidade, principalmente na Educação Infantil, pois é influenciado por idéias e práticas já conhecidas.

Freinet (1975) foi um educador já preocupado com um trabalho que tivesse vínculo com a vida das crianças. Segundo ele, seu método é o primeiro que partiu da base, isto é, do seu trabalho como professor, pois ele não era médico, psicólogo ou filósofo, mas conhecia o que acontecia dentro das salas de aula. Sua primeira preocupação foi a falta de participação dos professores nos instrumentos de trabalho, nos manuais escolares. Procurou proporcionar melhores condições de trabalho às crianças, criando meios mais eficientes.

As aulas-passeios foram os primeiros momentos em que Freinet experimentou ensinar às crianças de forma não escolarizante, mas em uma atmosfera viva, onde caminhavam, conversavam e aprendiam. Segundo Freinet (1975, p. 30),

Atingimos assim, de súbito, os fundamentos seguros e definidos da nossa pedagogia. Para o restabelecimento do circuito da vida, para a motivação permanente do trabalho, ultrapassávamos agora a escolástica para chegar a outra forma, ideal, de atividade que enriquece e reequilibra, preparando assim a verdadeira cultura.

Ele criticava o trabalho que não estimulasse as crianças, que não tivesse ligação com suas vidas. Para o autor, estar na escola não significa desligar-se da vida, do mundo, mas, sim, uma continuidade entre ambos. Por isso, para Freinet (1975), cada escola e cada sala de aula é única, na medida em que são diferentes as crianças, a comunidade, a cultura e a época vivida.

Segundo Almeida (2001), as escolas trabalham com os projetos como se fosse algo totalmente inovador, porém, esse discurso não é tão novo e já estava presente em Dewey (1979), teórico da Escola Nova que viveu entre 1859-1952. Segundo a autora, uma das contribuições de seu trabalho, hoje, pode ser encontrada em um grande número de escolas infantis.

Gandini; Edwards (2002) relatam experiências italianas na área da Educação Infantil não com o objetivo de transpor as experiências para outras realidades, mas a fim de compartilhar as idéias, discutir e aprofundar o entendimento, considerando que as escolas de Reggio Emília são tidas como parâmetros de qualidade na Educação Infantil.

Reggio Emilia é uma cidade que fica na região de Emila Romagna, no nordeste da Itália. Seu sistema de educação para crianças pequenas ficou conhecido e foi reconhecido como o melhor sistema de educação do mundo pela revista americana *Newsweek*, do dia 2 de dezembro de 1991.

Segundo as autoras, as crianças participam de atividades em que o significado é discutido com outras pessoas, elaborando projetos e escolhendo o que será realizado. A criança é concebida como ser ativo e participativo.

O papel da professora no trabalho com projetos é de fundamental importância, como nos demais trabalhos escolares. Além de ser alguém que vai

discutir o tema com as crianças, ela precisa estudar os conceitos envolvidos. Assim, abre-se o espaço para mostrar às crianças diversas formas de linguagem e de expressão, como a pintura, gráficos, desenhos, mapas, jogos, brincadeiras, música, movimentos corporais, etc., trabalhando com as diferentes áreas de conhecimento.

Nos programas italianos, de acordo com Rinaldi (2002), as crianças participam de repetidas experiências de negociação da aprendizagem, fundamentadas nas relações interpessoais e em uma rede de relacionamentos que envolvem tanto os adultos como outras crianças. Adquirem procedimentos de aprendizagem interativa, ou um estilo de aprendizagem em que são estimuladas a perguntar e a resolver problemas.

A autora argumenta que a implementação de políticas públicas e a preocupação com as práticas pedagógicas na educação de crianças pequenas estão relacionadas com o que a sociedade espera do seu próprio futuro. Do seu ponto de vista, a escola que organizamos reflete o nosso conceito sobre as potencialidades e sobre os direitos a criança, bem como o papel que esperamos que ela desempenhe, no futuro, na sociedade.

Em Reggio Emilia, os serviços prestados para as crianças de 0 a 6 anos são processos de educação. Uma educação que tem como foco a criança e o relacionamento com sua família, com os professores, com outras crianças e com o contexto social. São lugares para o diálogo, lugares de relações, de participação, de educação.

Um dos pontos fundamentais da filosofia de Reggio Emilia é a imagem da criança como alguém que experimenta o mundo, que sente uma parte do mundo desde o nascimento, uma criança cheia de curiosidade, de desejo de viver, com grande capacidade de se comunicar, capaz de criar, de se orientar e se desenvolver. Uma criança que pode reagir com um competente sistema de habilidades, estratégias de aprendizagem e formas de organizar seus relacionamentos. Portanto, a imagem da criança é a de um ser competente, ativo e crítico, ou seja, sujeito na vida, capaz de produzir mudanças. As creches e pré-escolas são lugares de vida para a criança, para as famílias e para suas professoras,

lugares não só de transmissão de cultura, mas onde se cria cultura, a cultura da criança. (Rinaldi, 2002)

De acordo com Katz; Chard (1997), um projeto é o estudo em profundidade de um determinado tema ou tópico. Esse tipo de trabalho deve ter espaço na Educação Infantil, pois promove “o desenvolvimento intelectual das crianças através do envolvimento das suas mentes” (Katz; Chard, 1997, p. 3).

Pelo projeto, a participação da criança é incentivada, pois o tema em discussão é de seu interesse, faz parte de sua vida, de seu mundo. Estudar questões que envolvem a realidade da criança ajuda na compreensão sobre essa realidade, sobre os fenômenos e experiências diversas. Projetos que investigam temas que são conhecidos pelas crianças, que fazem parte de suas vidas, oferecem à criança maior possibilidade de participação e decisão sobre o que desejam pesquisar, sendo profundamente interessante para elas.

A autora argumenta, ainda, que incluir os projetos na educação de crianças pequenas cria oportunidade para trabalhar outros conhecimentos, como a literatura, a matemática, o cálculo, a resolução de problemas, incluindo diferentes áreas, como história, ciências, artes, etc. Cabe ao professor ficar atento às diversas manifestações das crianças, às formas pelas quais as crianças representam o mundo e o interpretam.

Mello, S. (1997) argumenta, baseada na perspectiva Histórico-Cultural, que o conteúdo da pré-escola é tudo, ou seja, é o mundo que se abre para a criança, suas experiências, suas relações com os instrumentos e com outras pessoas, seu contato com a cultura humana e com os costumes, etc. Nesse “tudo” estão os temas que podem ser estudados, para isso, a participação efetiva da criança é fundamental. O professor só pode escolher um assunto que seja, de fato, significativo para a turma se as crianças tiverem um espaço para conversar, para discutir sobre suas experiências e mostrar o que é importante para elas. Partindo da escolha do tema, o professor poderá organizar seu trabalho. Ainda de acordo com a autora, as diretrizes para o desenvolvimento do projeto são:

- Garantir a participação das crianças sobre os objetos a serem conhecidos. Tanto as crianças quanto o professor envolvem-se com o progresso do trabalho, criando comunicações e diálogos sobre os rumos do projeto. Para Katz; Chard

(1997, p. 47), a comunicação entre as crianças e o professor é de extrema importância:

Esses relacionamentos representam vários benefícios. O primeiro é que as crianças são engajadas em um trabalho excitante, que inclui tomar decisões sobre o que representar, como coordenar esforços e resolver visões conflitantes dos vários colaboradores de um projeto, etc. Em segundo lugar, uma vez que a mente tanto dos professores quanto das crianças encontram-se em questões de real interesse para ambos, a mente dos professores também é engajada.

- Planejar com as crianças, executar com as crianças e avaliar com as crianças. No trabalho com projetos não há lições formais pré-determinadas que devem ser seguidas, mas criam-se atividades que contribuam para o desenvolvimento e entendimento sobre um tema com as crianças de forma contextualizada e significativa;

- Explorar com as crianças as diversas fontes de informação: livros, pessoas que conhecem determinado assunto, vídeos, revistas, jornais, músicas, etc.;

- Garantir que a criança avance no seu desenvolvimento. Para isso, as atividades a serem realizadas e pensadas partindo do que a criança pode ser capaz de fazer, e não se basear sempre naquilo que a criança já faz. A aprendizagem precede o desenvolvimento, ou seja, deve-se permitir que a criança avance nas suas potencialidades, capacidades, aptidões e interesses, “Ou seja, devemos trabalhar sobre o futuro, sobre o desenvolvimento possível da criança e não sobre o nível já alcançado que não apresentaria desafio para a criança” (Mello, S., 1997, p. 4).

- Registrar todo o processo. Isso faz com que a criança interprete sobre o que está conhecendo, que pense sobre o tema desenvolvido. Por esses registros a criança é capaz de entender o valor da escrita e sua função social, seja por meio de um texto coletivo, um desenho ou uma escultura, por exemplo.

Esses registros são o produto do projeto e são tão importantes como todo o processo, pois são uma forma de compartilhar o conhecimento e demonstram o desenvolvimento das crianças em relação ao tema estudado. Para Rabitti (1999, p.

131), “o produto é importante pelas suas capacidades comunicativas, ou seja, as capacidades que tornam visível o pensamento da criança”.

Outro aspecto importante no trabalho com projetos é a avaliação, que deve ter a participação das crianças. Para que a avaliação possa ser feita, o professor precisa ter claro os objetivos do projeto. Avalia-se não somente o desempenho das crianças, mas o próprio trabalho do professor, os meios que escolheu para atingir seus objetivos, a forma como discutiu o conteúdo e os materiais que utilizou, em um processo de reflexão, a fim de superar as dificuldades e valorizar e compartilhar as experiências positivas.

O trabalho com projetos, segundo Rinaldi (2002) é um método de trabalho no qual os professores apresentam objetivos educacionais gerais, porém, os objetivos específicos de cada projeto não são predeterminados, pois as crianças participam ativamente desse processo. Esse planejamento é chamado de *currículo emergente*.

Cabe ao professor ser o guia do projeto, alguém que mediará as relações da criança com o conhecimento e com o grupo. Esse papel é fundamental e o professor deve ter clareza da sua responsabilidade. Ao iniciar o projeto, ele precisa fazer perguntas, questionar as crianças, além de saber ouvir-las atentamente, pois é o momento de descobrir o que as crianças desejam descobrir. Fazer anotações, gravar e transcrever as falas das crianças durante as discussões, procurar onde está a dúvida, o desejo de querer conhecer. “(...) quando as crianças trabalham em um projeto de interesse para elas, encontrarão naturalmente problemas que desejarão investigar. O papel dos professores é ajudá-las a descobrir (...)” (Edwards, 1999, p. 164).

Depois de determinado o tema de estudo com as crianças são planejadas atividades com elas que permitam avançar com o projeto, na busca pelas respostas, por informações, explicações dos fenômenos e verificação de hipóteses. De acordo com Edwards (1999), é comum e de extrema importância nas pré-escolas de Reggio Emilia, que os professores, após descoberto o tema a ser investigado, sentarem com o grupo de professores para discutir esse tema. Eles escutam as fitas com as gravações das falas das crianças, lêem suas idéias, seus desenhos, e, juntos, refletem sobre como podem caminhar com o projeto. É uma

troca de sugestões entre os professores e o pedagogo da pré-escola sobre o projeto de uma turma. É um tempo reservado para discutir a respeito de cada trabalho que está em andamento.

À medida que o projeto avança, os professores refletem, exploram, estudam e planejam com as crianças modos de elaborar e estender o tema por meio de materiais, atividades, visitas, tudo que possa contribuir para enriquecer o trabalho. De modo concomitante a todo processo, a documentação e o registro são realizados, para que, posteriormente, as próprias crianças tenham acesso, reflitam e reelaborem suas posições. Essa documentação inclui diálogos gravados, vídeos, fotografias, desenhos, todos os produtos e construções feitas pelas crianças. Essas produções não somente auxiliam no momento de rever com as crianças suas idéias como também podem ser levadas aos outros grupos para discussão, ou mesmo para exposição e divulgação.

Cada professor, nas pré-escolas de Reggio Emilia, durante e após cada projeto, faz suas próprias anotações sobre seu trabalho com as crianças, uma crítica e auto-avaliação constante, considerando os objetivos do projeto e em como ele pode contribuir no desenvolvimento do conhecimento e das potencialidades de cada criança. Isso é levado ao grupo para discussão com os outros professores e com o pedagogo. Para Edwards (1999, p. 164) essas atividades analíticas e críticas são vitais para o desenvolvimento individual do professor,

A documentação sistemática permite que cada professor se torne um produtor de pesquisas, isto é, alguém que gera novas idéias sobre o currículo e sobre a aprendizagem, em vez de ser meramente um consumidor de certeza e tradição.

Nesses momentos de discussões, há tanto incentivos quanto críticas, e os professores estão abertos e preparados para recebê-las como uma forma de crescimento. Edwards (1999, p. 165) cita uma afirmação de uma das professoras de Reggio Emilia: “Nós temos sempre dois bolsos: um para a satisfação e outro para a insatisfação”. Essa atitude frente aos conflitos e diferentes opiniões está de acordo com o que os professores esperam também das crianças, o respeito pelas diversas opiniões, pela diversidade, sendo esse um modelo de coerência.

Não existe um tempo determinado para cada projeto. Tudo depende do tema que está sendo explorado, do interesse da turma, das atividades que são realizadas. Para Katz (1997), o interesse de uma turma sobre um projeto que demande mais tempo deve-se ao fato de as atividades que duram um período longo reforçarem a disposição de se deixar absorver e envolver no trabalho. Os próprios projetos também têm suas histórias e seus problemas, que cada turma deseja desvendar, descobrir.

O projeto é um dos meios para se trabalhar os conhecimentos, a cultura humana, as habilidades, uso de objetos e instrumentos com as crianças, e não para as crianças, nem pelas crianças. Elas são as protagonistas, como as educadoras em Reggio Emilia se referem, o centro do trabalho. O professor precisa saber ouvi-las e questioná-las para entender suas afirmações e pensamentos sobre o mundo, em um processo de comunicação permanente. Não podemos pensar que, em um projeto, as crianças simplesmente fazem o que querem, mas são trabalhadas atividades significativas, preparadas de acordo com a turma, voltadas ao desenvolvimento de muitas potencialidades e conhecimentos. Nesse caminho, as crianças aprendem a desejar conhecer, a questionar, a considerar diferentes pontos de vista, a trabalhar em grupo, respeitar a diversidade, a rever conceitos..., tornando-se cada vez mais humanas, entendendo o processo de humanização como percurso de educação e socialização, em que a criança se apropria do conhecimento adquirido pelas gerações precedentes.

No próximo capítulo introduziremos o referencial teórico, no qual a pesquisa está fundamentada, relacionando-a a atividade com projetos na educação Infantil.

3. A atividade com projetos na perspectiva Histórico-Cultural

3.1 O conceito de atividade:

Para a realização deste trabalho nos basearemos na perspectiva Histórico-Cultural, nos estudos de Vigotski (2001), Leontiev (1978), Mukhina (1996), entre outros pesquisadores que também fundamentam seus trabalhos nesta base teórica. Para compreender o papel da atividade com projetos nesta perspectiva, precisamos entender o conceito de atividade.

O desenvolvimento psíquico depende de muitas condições. Essas condições são tanto as propriedades naturais herdadas hereditariamente (estrutura e funcionamento do cérebro) como as propriedades culturais, sociais. “Ou seja, para ser homem são necessárias uma constituição do cérebro, condições de vida e educação bem definidas” (Mukhina, 1996, p. 39). Porém, essas condições têm um valor diferente. O homem, diferente do animal, precisa ser educado para aprender a ser homem.

Se o homem herdasse todas as suas qualidades psíquicas estaríamos vivendo ainda como os homens da caverna. Mas as modificações no cérebro humano aconteceram graças ao trabalho e ao fabrico e uso de instrumentos. Cada geração se apropria do conhecimento elaborado pela geração precedente, seja algo material, como as máquinas, construções, aparelhos, como também o conhecimento, as músicas, a arte, a dança, a linguagem. Esses conhecimentos só podem ser adquiridos no processo de educação entre os homens.

A infância é uma fase fundamental nesse processo de desenvolvimento das qualidades psíquicas, pois é nos primeiros anos de vida que o cérebro mais aumenta, modifica-se e aperfeiçoa suas funções. Essa maturação do cérebro deve-se às estimulações externas e à educação recebida. Portanto, “o organismo em processo de maturação é o mais propício para um trabalho educacional” (Mukhina, 1996, p. 43).

O papel do adulto como mediador é de fundamental importância para que a criança desenvolva suas qualidades psíquicas, uma vez que essas dependem das

relações e experiências sociais. A Educação Infantil e as profissionais que diretamente lidam com as crianças têm como responsabilidade se preocuparem com o desenvolvimento psíquico das crianças.

Enfocar a abordagem histórica de Vigotski (2001) implica trazer a dimensão social ao primeiro plano do debate, partindo do princípio de que o indivíduo constitui-se no meio social em que vive, sendo um sujeito social. As interações sociais possuem um lugar central no processo de aquisição de conhecimento. Para esse autor, o homem, diferente do animal, tem história, cultura acumulada, e isso não pode ser transmitido hereditariamente, mas sim socialmente. O homem pode também se apropriar de um saber coletivo, e não necessariamente ter que o vivenciar para conhecê-lo. Um exemplo é que sabemos sobre a lua, no entanto, pouquíssimas pessoas estiveram lá presentes. Outro traço que, para Vigotski (2001), diferencia o homem do animal é a adaptação, pois o autor argumenta que o animal adapta-se passivamente às mudanças, já o homem apropria-se do conhecimento, transformando a natureza e o meio social.

Leontiev (1978) argumenta que o homem não se adapta, como os animais, ao meio, mas se apropria ativamente da cultura humana, e isso se dá pela atividade do homem (prática ou cognitiva). Também os sentidos e sentimentos formam-se por meio da interação dos homens com outros homens e com o meio. O processo de apropriação realiza a principal necessidade do desenvolvimento ontogenético humano, isto é, a reprodução e reelaboração das aptidões e das propriedades do homem historicamente formadas.

Além desses aspectos, temos a consciência, considerada por Leontiev (1978) como sendo a forma mais complexa de organização do comportamento, um desdobramento da experiência, que permite prever os resultados do trabalho e encaminhar respostas.

Para que o homem seja capaz de adquirir o conhecimento elaborado pelas várias gerações, é preciso que essas aquisições se fixem, não sendo transmitidas hereditariamente, mas sob a forma de cultura humana, material e intelectual.

O trabalho é a atividade fundamental do homem, por meio da qual ele produz, fixa e transmite cultura, sendo uma atividade criadora e produtiva. Assim,

os homens apropriam-se da natureza e criam instrumentos portadores de significados. Para Leontiev (1978, p. 266),

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo, assim, as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram neste mundo.

Portanto, as características essencialmente humanas não são transmitidas biologicamente, mas são apreendidas, adquiri-se ao longo da vida por meio da educação. O que a natureza oferece ao nascer não basta ao homem para que ele venha a se tornar humanizado.

A comunicação tem um papel importante na apropriação dos saberes culturalmente acumulados, pois a criança está em permanente contato e relação com o adulto, com a sociedade; a sua atividade está inserida na comunicação. A criança não se apropria sozinha de um saber, é preciso entrar em relação com os fenômenos por intermédio de outros homens, em um processo de comunicação, de mediação. “Assim a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação” (Leontiev, 1978, p. 272).

Leontiev (1978) preocupou-se em estudar as diversas condições que engendram a consciência humana, pois, para o autor, a passagem para a consciência “é o início de uma etapa superior do desenvolvimento psíquico” (Leontiev, 1978, p. 69).

De acordo com esse autor, o aparecimento do trabalho acarretou o processo de hominização, criando a consciência humana. O desenvolvimento dos reflexos psíquicos também permitiu o surgimento e a evolução do trabalho. Para Leontiev (1978, p. 70),

O aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretaram a transformação e hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos. Primeiro o trabalho, escreve Engels, depois dele, e ao mesmo tempo em que ele, a linguagem: tais são os dois estímulos essenciais sob a influência dos quais o cérebro de um macaco se transformou pouco a pouco num cérebro humano, que mau grado toda semelhança o supera de longe em tamanho e em perfeição.

Para explicar o que é trabalho, o autor também se baseia em Engels e Marx. O trabalho, segundo esses autores, seria a transformação da natureza, a ação do homem sobre a natureza, a fim de transformar suas matérias em utilidades para vida humana. Ao mesmo tempo em que o homem age sobre a natureza, o trabalho age sobre o homem, ajudando-o no desenvolvimento de suas faculdades mentais e motoras. Assim, o trabalho é caracterizado pela fabricação de instrumentos e pela vida em comum dos homens (coletividade). “O trabalho é, portanto, desde a origem, um processo mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade” (Leontiev, 1978, p. 74).

O homem apropria-se de todo desenvolvimento psíquico que ocorreu na história da humanidade, pelo trabalho manual e intelectual, pois o trabalho leva a um produto, e esse detém em sua forma exterior as aquisições do desenvolvimento das capacidades humanas.

O instrumento - seu fabrico e uso - é fator importante no desenvolvimento da consciência humana. Na fabricação e uso de um instrumento, deve-se considerar o objetivo a que foi destinado, e sua utilização social. “Assim, é o instrumento que é de certa maneira portador da primeira verdadeira abstração consciente e racional, da primeira generalização consciente e racional” (Leontiev, 1978, p. 82). O animal utiliza-se do instrumento para satisfazer apenas suas necessidades biológicas, de modo que não há um caráter social. O homem, no entanto, utiliza-se dos instrumentos e objetos não somente por suas necessidades biológicas, mas se criam motivos e objetivos sociais para o uso dos objetos, e isso é passado de geração a geração.

O trabalho humano é uma atividade originariamente coletiva e fez com que houvesse uma mudança no desenvolvimento do psiquismo humano, na estrutura da atividade dos homens, pois o trabalho que era individual (um único homem realizando todo processo) passou a ser dividido com outros homens. A caça, a conservação do fogo, o cozinhar, cada membro da sociedade passou a ser responsável por uma tarefa. A atividade começou a ser dividida em ações. O homem que assusta a caça não mais será o responsável por tirar a pele do animal para se esquentar. (Leontiev, 1978)

É a relação do homem com os outros membros da coletividade que liga a ação de um indivíduo ao resultado final, ao objetivo. “Esta é a causa imediata que dá origem à forma especificamente humana do reflexo de realidade, a consciência humana” (Leontiev, 1978, p. 79). Somente na relação há um sentido na ação do sujeito. No exemplo anterior da caça de um animal, os homens dividem essa atividade em várias ações. Um indivíduo tem como objetivo assustar a caça e essa ação só terá sentido porque tem ligação com as ações dos outros homens, e ele tem consciência do resultado final: o consumo da caça. Leontiev (1978, p. 79) argumenta que,

Com a ação, esta unidade principal da atividade humana, surge assim a unidade fundamental, social por natureza do psiquismo humano, o sentido racional para o homem daquilo para que sua atividade se orienta.

Ainda segundo esse autor, a consciência humana não é algo imutável, mas se desenvolve de maneira qualitativa no decurso do desenvolvimento histórico e social. “Portanto, devemos considerar a consciência (o psiquismo) no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial com o modo de vida...” (Leontiev, 1978, p. 89).

A realidade está presente no homem na sua consciência, pois há uma relação do homem com o mundo, que resulta nos reflexos psíquicos. Esses não acontecem fora da realidade, mas dependem da atividade do homem. O reflexo consciente é formado pela relação entre o sentido subjetivo e o significado.

Assim, o ser humano apropria-se do conhecimento elaborado pelas gerações precedentes pela via da significação, podendo ter acesso a diferentes realidades sem ter que vivenciá-las, na medida em que são fixadas e determinadas socialmente, e criam uma generalização. O significado mediatiza o reflexo do mundo, no momento em que o homem está se relacionando com a prática social. Para Leontiev (1978, p. 95),

Assim, psicologicamente, a significação é a entrada na minha consciência (mais ou menos plenamente e sob todos os seus aspectos), o reflexo generalizado da realidade elaborado pela humanidade e fixado sob a forma de conceitos, de um saber ou mesmo de um saber-fazer (modo de ação generalizado, norma de comportamento, etc.).

É o sentido subjetivo que faz com que um significado tenha mais ou menos importância na vida do homem, não modificando seu conteúdo. O sentido é a relação que acontece dentro da atividade do sujeito. Leontiev (1978, p. 97), discute que,

O sentido consciente é criado pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim.

Para distinguir significado e sentido o mesmo autor apresenta o exemplo de um acontecimento histórico. O conhecimento sobre essa data histórica, sua importância para a nação e suas conseqüências permanecerão sendo iguais, isso é, mantém-se o significado. O que muda é o sentido que cada pessoa atribui de acordo com sua vida. Um homem que vivenciou esse momento se reportará a ele de uma maneira diferente da de um estudante que aprende sobre esse fato histórico na escola.

Podemos afirmar, então, a importância de trabalharmos com as crianças de forma envolvente e desafiadora, para que elas tenham um motivo, para que a atividade tenha sentido para suas vidas. O motivo é o grande motor para a criança aprender e a professora precisa descobrir como “ligar” esse motor, para que a criança sintam-se estimulada a aprender mais. Esse é o grande desafio das educadoras.

Leontiev (1978) enfatiza a importância do sentido na atividade humana. Se uma pessoa (professora, criança ou qualquer outra) não tem consciência do motivo de seu trabalho, esse fica desprovido de sentido, alienado, podendo ser uma ação desvinculada de significado, descontextualizada. Por isso, o trabalho com projetos precisa ter um sentido tanto para as professoras, que devem saber o que as leva a trabalhar de uma determinada forma, como para as crianças, pois, caso contrário, esse trabalho se tornará mecânico para ambas. Ainda de acordo com Leontiev (1978, p. 122),

A alienação na vida do homem tem por conseqüência a discordância entre o resultado objetivo da atividade humana e o seu motivo. Dito

por outras palavras, o conteúdo objetivo da atividade não concorda agora com o seu conteúdo subjetivo, isto é, com aquilo que ela é para o próprio homem.

Pensando no trabalho do professor, Basso (2005) argumenta que para esse trabalho não ser alienado, temos que descobrir o que o motiva, o que incita o docente a realizar seu trabalho, entender qual o sentido dessa atividade para o professor. Ainda de acordo com a autora, o trabalho do professor será alienado quando seu sentido não corresponder ao significado, quando o sentido pessoal do trabalho desintegrar-se de sua significação historicamente construída. Caso o professor tenha o seu trabalho apenas como uma forma de sobrevivência, garantindo seu salário, esse sentido não corresponderá ao significado do trabalho docente, que vai muito além do salário e que possui importância social e cultural. Essa alienação compromete a qualidade da prática docente.

Mukhina (1996) argumenta que o ensino não deve ser espontâneo, pois o papel do adulto, sua conduta e mediação são valiosos na formação da criança. O professor precisa ter consciência da importância de seu papel no desenvolvimento infantil e compreender os objetivos dos trabalhos que realiza. A autora completa que um ensino intelectual corretamente organizado permite superar o pensamento concreto da criança ensina-lhe a compreender os fenômenos, a pensar sobre objetos, a captar a lógica, a buscar soluções e resolver problemas. Nesse sentido, o trabalho com projetos é importante na Educação Infantil na medida em que pelo estudo de um determinado tema ou na busca por uma resposta, a criança é capaz de desenvolver essas habilidades, adquirir um conhecimento sistematizado sobre o que lhe é interessante.

A atividade humana tem, portanto, um papel fundamental no desenvolvimento da consciência, pois é na atividade do homem que se desenvolvem as funções superiores humanas. Nesse processo, a atividade principal é de grande importância, já que ela é responsável pelas principais modificações na psique humana. A seguir, iremos discorrer sobre o papel da atividade principal no desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos.

3.2 A atividade principal:

É de fundamental importância para esse trabalho esclarecermos o papel da atividade principal das crianças pré-escolares, pois é por meio dessa atividade que ocorrerão as principais mudanças psíquicas que formam e caracterizam a criança. Entender as relações que a criança estabelece com o mundo é imprescindível para entendermos seu desenvolvimento psíquico.

Algumas atividades são consideradas como principais em determinada fase do desenvolvimento da criança, tendo uma importância maior para o desenvolvimento da personalidade.

A atividade principal, afirma Leontiev (1978), não se reduz a índices quantitativos, e nem é aquela atividade que a criança mais executa durante o dia, mas ela é caracterizada da seguinte forma:

- É aquela sob a qual aparecem novos tipos de atividades;
- Forma e reorganiza os processos psíquicos particulares;
- Acontecem as principais mudanças psicológicas da personalidade da criança numa determinada etapa de desenvolvimento.

São as condições histórico-culturais que determinam qual será a atividade principal da criança.

Ao tratarmos sobre a Educação Infantil, falamos sobre crianças de diferentes faixas etárias e que, portanto, têm atividades principais diferentes. Mukhina (1996), afirma que para as crianças de 0 a 1 ano, a principal atividade é a relação da criança com o adulto, a relação emocional. De 1 a 3 anos, a atividade principal é a relação da criança com o objeto. Dos 3 aos 6 anos, a brincadeira torna-se a atividade principal.

A brincadeira é, antes de tudo, segundo Vigotski (2001), uma necessidade biológica dos seres vivos, pois está presente tanto nos animais como no homem. Porém, sua função está muito além de ser somente biológica, pois pela brincadeira se aprende e se prepara para atividades futuras. Para Leontiev (1978), a brincadeira da criança é humana, não instintiva, e constrói a base perceptiva que a criança tem do mundo, constituindo o seu conteúdo.

Na atividade principal, a criança manifesta suas necessidades e interesses, formando as qualidades psíquicas e as particularidades de cada idade. No entanto, ao mesmo tempo em que temos a atividade principal, outros tipos de atividade desenvolvem-se, ajudando no desenvolvimento das qualidades psíquicas. Mukhina (1996) afirma que na idade entre 3 e 7 anos, a criança, ao mesmo tempo em que brinca (atividade principal) desenvolve e assimila atividades do tipo produtivo, como o desenho, modelagem, construção, etc. Leontiev (1978, p. 293) afirma que,

(...) Não poderíamos daqui concluir que a formação ou a reorganização de todos os processos psíquicos só se faz no interior da atividade dominante. Certos processos psíquicos formam-se e reorganizam-se não diretamente na atividade dominante, mas noutros tipos de atividade geneticamente ligados a ela.

A atividade produtiva também é extremamente importante no desenvolvimento da orientação espacial, das operações perceptivas e dos padrões sensoriais da criança. Quando a criança constrói, desenha ou modela, é capaz, com a ajuda do adulto, de perceber e distinguir cada vez melhor ou mais rapidamente as formas, as cores, as linhas, o peso ou o espaço que ocupa um determinado objeto, comparando-o com outros. A atividade produtiva está relacionada com a atividade lúdica da criança.

As necessidades e interesses da criança estão diretamente ligados às suas experiências e a mediação do adulto nesse processo é de fundamental importância. Conforme a criança cresce, suas ações modificam-se, dando lugar a uma nova atividade principal. “A passagem para uma nova atividade principal depende de todas as condições de vida da criança na sociedade, não apenas do que o adulto lhe ensina” (Mukhina, 1996, p. 48).

Leontiev (1978) argumenta que a criança, no momento em que seus conhecimentos ampliam-se, que suas capacidades desenvolvem-se, suas forças crescem, o sentido de uma atividade que antes lhe era atraente perde-se, esvazia-se. O autor chama de crise dos sete anos quando a criança deixa de se interessar pela atividade do Jardim de Infância e passa a desejar a atividade de trabalho escolar. “Surge uma contradição aberta entre o modo de vida da criança e as suas

possibilidades que já superam este modo de vida. É por isso que sua atividade se reorganiza” (Leontiev, 1978, p. 295).

As crises dos três anos, dos sete, da adolescência e da juventude sempre estão ligadas a uma mudança de estágio. Porém, nem sempre as mudanças acontecem como crises, sendo apenas saltos qualitativos no desenvolvimento.

Para entendermos como acontece a mudança de uma atividade principal para outra, precisamos retomar os conceitos de atividade e ação.

A atividade é a relação do homem com o mundo satisfazendo a uma necessidade particular própria, quando o motivo coincide com o fim. Um estudante, por exemplo, lê um livro com o objetivo de adquirir conhecimento, saber, pelo simples fato de desejar ler o livro. Já na ação o fim não coincide com o motivo. Utilizando o mesmo exemplo acima, o estudante lê o livro (este é o fim de sua ação), mas seu objetivo (o motivo) é passar na prova.

Novas atividades surgem quando uma ação se transforma em atividade. Para que isso ocorra é preciso que surjam novos motivos. “Estas passagens exigem, portanto, uma longa preparação para que a esfera destas relações novas para ela se abra à consciência da criança com satisfatória plenitude” (Leontiev, 1978, p. 300).

A atividade principal da criança pré-escolar é a brincadeira. É importante compreendermos como essa atividade influencia as qualidades psíquicas infantil, tendo seu lugar valorizado na educação de crianças pequenas.

A criança tem necessidade de agir sobre um objeto, de guiar um carro, de remar um barco ou mexer uma panela. E isso ela consegue pela brincadeira, pelo lúdico, o que importa não é o produto, mas o processo.

Enquanto uma criança brinca, há a imagem do real (por exemplo, um objeto como o pau) e não existe nada de fantástico nesse objeto. O que ocorre é que uma ação sobre esse objeto, uma ação imaginária, faz com que a criança imagine que o pau é um cavalo, por exemplo. A ação determina a imaginação, e não o contrário, e é a motivação que leva à ação.

Numa situação de brincadeira, o significado de um objeto permanece o mesmo, isto é, um pedaço de pau é um pedaço de pau, e a criança sabe disso. O

que muda é o sentido do objeto que, partindo de uma ação, torna-se especial, lúdico.

Além da brincadeira da criança com certos objetos, para Vigotski (2001) também existe um outro grupo de brincadeiras, que ele chamou de superiores, pois surgem regras e as ações das crianças estão vinculadas a essas regras. Essas brincadeiras organizam formas superiores de comportamento e exigem a atenção dos participantes e envolvimento com as outras crianças.

É pela brincadeira que a criança aprende a ter um comportamento racional e consistente, sendo uma “escola de pensamento” (Vigotski, 2001, p. 124). Durante uma brincadeira, acontecem situações inusitadas e a criança precisa escolher formas para resolver problemas, aprende a cumprir determinadas tarefas e a organizar e orientar seu comportamento.

Mukhina (1996) também se preocupou em estudar o desenvolvimento psicológico das crianças, destacando a fase pré-escolar. Segundo essa autora, a brincadeira é a principal atividade na idade pré-escolar porque, além de fazer com que a criança divirta-se, a brincadeira dá origem a mudanças qualitativas na psique infantil. É na primeira infância que surgem e se desenvolvem na criança os elementos do jogo dramático, e é por ele que a criança satisfaz o seu desejo de conviver com os adultos, pois na brincadeira ela reproduz as relações e as atividades de trabalho dos adultos de forma lúdica.

Durante a atividade lúdica, a criança assume um papel determinado e age conforme esse papel. Assim, a criança tenta cumprir com as suas obrigações (como mãe, médico, vendedor, etc.) e procura entender como acontecem essas relações, representando-as e vivenciando-as. Por essa atividade, a criança pode mostrar como vê, entende e reflete sobre a realidade em que vive, já que demonstra pelas brincadeiras as relações que tem com os adultos, as relações entre os próprios adultos e com outras crianças. Ela reproduz, inventa e cria as relações sociais. Uma criança que presencia e vive situações em que os pais ou professoras são autoritários, no momento em que estiver no papel de mãe ou pai demonstrará autoritarismo na relação com seus “filhos” durante a brincadeira, porque é assim que acontece com ela dentro de casa. Essa, porém, não é uma regra fixa, pois a criança pode brincar de jogar papéis diferentes.

No jogo dramático, a criança tem a possibilidade de refletir e tentar compreender a diversidade da realidade, no momento em que reproduz cenas de seu cotidiano, da família, do trabalho. A realidade, ao ser representada nos jogos infantis, converte-se no argumento do jogo dramático.

Pela brincadeira, a criança também aprende a observar a existência de regras nas relações humanas. Os pré-escolares mais velhos cumprem rigorosamente as regras e o conteúdo de seus jogos dramáticos fundamenta-se no respeito às regras resultantes do papel que assumiram. Durante a brincadeira, insistem em representar a realidade, por isso, há muitas discussões entre as crianças, uma vez que elas vivem realidades diferentes.

Na brincadeira, as crianças mantêm relações de dois tipos: lúdicas e reais, sendo as lúdicas as que se estabelecem de acordo com o argumento e o papel que assumem no jogo. As relações reais são as que ocorrem entre as crianças. Nessa relação, crianças de 3 a 6 anos precisam estabelecer uma comunicação para que possam chegar a um acordo sobre o argumento do jogo, a distribuição de papéis e resolução de possíveis conflitos que surgem durante as brincadeiras. As crianças percebem a necessidade e a importância da comunicação, da linguagem, e aprendem a coordenar suas ações com as dos companheiros. É essa colaboração conjunta que torna o jogo mais rico e complexo, uma vez que o contato com outras experiências e realidades ajudam-na a aprender a se relacionar com essa diversidade, a entrar em acordos e estipular regras, a coordenar as ações entre elas para que o jogo aconteça. Nesse trabalho, o papel da professora é essencial, pois é ela quem mediará e problematizará as conversas entre as crianças e ajudará a resolver os conflitos. A criança sempre vai interagir com outras crianças, com os objetos e informações, mas é a professora quem mediará essas interações e por intermédio dessa mediação ocorrem as aprendizagens e os desenvolvimentos da criança.

Ainda de acordo com Mukhina (1996), na atividade lúdica, as qualidades psíquicas e individuais da criança desenvolvem-se com uma intensidade especial, fazendo com que ela desenvolva a atenção e a memória ativa da criança. Enquanto brinca, a criança concentra-se melhor e lembra de mais coisas do que em outros

momentos. As próprias condições do jogo obrigam a criança a se concentrar em seu papel, nas regras e no conteúdo das ações.

Leontiev (1978) dá um exemplo em que as crianças precisavam guardar uma determinada informação para passar para outras pessoas. Numa situação real, muitas crianças esqueciam-se do que devia ser repetido, não guardando a informação, mas, no momento em que as crianças brincaram e fingiam ser mensageiras importantes, recordavam-se da mensagem e se preocupavam muito em cumprir a função, repetindo várias vezes a mensagem durante o caminho para não se esquecerem.

Podemos afirmar, então, que a brincadeira tem uma importância fundamental no desenvolvimento infantil. Pela brincadeira, as crianças são introduzidas no mundo das idéias, aprendem a se colocar no lugar e no papel de outras pessoas, entendem e produzem regras, desenvolvem a linguagem - pois a comunicação é essencial para o andamento da brincadeira - desenvolvem a imaginação e a personalidade. Portanto, os jogos e brincadeiras devem ter espaço na Educação Infantil, garantindo esse direito das crianças pequenas.

Para Leal (2004), é preciso rever o vínculo entre a criança e o brincar considerado como “natural”. De acordo com a perspectiva Histórico-Cultural, a brincadeira é uma atividade essencialmente humana e não é de natureza instintiva, pois a criança copia o conteúdo de seus jogos da vida adulta. Por meio da brincadeira, a criança elabora conceitos, constrói conhecimentos, produz e reproduz modelos historicamente datados. Os conhecimentos produzidos e repassados para as crianças, assimilados por meio do brincar, podem auxiliá-las a aumentar seu repertório de conhecimentos, como os corporais, os cognitivos, os sociais, entre outros. A necessidade da criança de brincar não é de ordem biológica, mas, antes, relaciona-se à ordem social, necessidade de se comunicar e interagir com outras pessoas. O brincar e a brincadeira são aprendidos pelas crianças nas relações que mantêm com os adultos. Para Leal (2004, p. 40),

Em síntese, sob a perspectiva histórico-cultural, afirma-se que o jogo é a atividade que mais proporciona desenvolvimento à psique da criança na idade pré-escolar, ocasionando uma formação e uma aprendizagem que criam, por sua vez, novas estruturas mentais para novas aquisições e para a maturidade.

Segundo a mesma autora, é preciso garantir às crianças pré-escolares um tempo em que elas estejam livres para desenvolver as atividades que quiserem. O adulto tem como funções orientar e estimular o brincar para o desenvolvimento infantil e para o desempenho das atividades pelas crianças. Assim, é importante que as professoras de Educação Infantil compreendam o valor das brincadeiras e dos jogos para a criança.

Na obra **Psicologia Pedagógica**, de Vigotski (2001), o professor Bezerra (tradutor da obra de Vigotski) em nota, na página 119, explica que em russo as palavras “brincadeira” e “jogo” são representadas por uma mesma palavra, *igrá*. No momento da tradução, utilizou-se ora da palavra brincadeira e ora da palavra jogo, conforme o contexto. No entanto, de acordo com Kishimoto (1999), o jogo tem diferentes especificidades. Enquanto a criança brinca, está preocupada com o processo em si, e não com o resultado final. Para a autora, muitas vezes a escola desvirtua a função do jogo, pois passa a visualizar somente a aprendizagem de habilidades.

O jogo com finalidade pedagógica visa o desenvolvimento infantil, em uma dimensão educativa, porém, a professora deve procurar trabalhar de forma prazerosa com as crianças. Para Kishimoto (1999, p. 37),

Utilizar o jogo na Educação Infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora.

Já a função lúdica do jogo propicia diversão, prazer e desprazer voluntariamente. A função educativa visa ensinar. É possível que essas duas funções estejam presentes ao mesmo tempo (Kishimoto, 1999).

3.3 As formas produtivas de atividade

Mukhina (1996) afirma que o jogo, mesmo sendo a principal atividade pré-escolar, não é a única que influi no desenvolvimento psíquico das crianças. Segundo a autora (1996, p. 167),

A criança desenha, modela, constrói, recorta: todas essas atividades têm como propósito criar um produto, quer seja um desenho, uma colagem, etc. Cada uma dessas atividades tem suas particularidades próprias, requer certas formas de ação e exerce sua influência específica no desenvolvimento da criança.

As atividades de desenho e de construção estão relacionadas com os jogos e brincadeiras, pois quando a criança desenha, geralmente, “dá vida” ao que produz, fazendo animais, pessoas relacionando-se, príncipes matando dragões, montando uma história sobre aquilo que desenharam. Durante a construção de blocos, a criança também incorpora jogos, já que constrói pessoas dirigindo caminhões, bruxas em seus castelos, casas, etc. Portanto, o interesse pela construção e pelo desenho tem, inicialmente, um caráter lúdico, pois essas atividades fazem parte de uma brincadeira. A criança entre 3 e 6 anos começa a transitar seu interesse pelo processo também para o produto. Somente as crianças maiores desenharam e centram seus interesses no resultado, não mais relacionando-o com o jogo. (Mukhina, 1996)

As atividades plásticas começam na primeira infância e podem ser consideradas uma atividade produtiva da criança, pois há um resultado final, um produto.

Segundo Mukhina (1996), desde pequena a criança possui uma bagagem de imagens gráficas que lhe permite desenhar alguns objetos. A capacidade de reconhecer algumas figuras em seu desenho estimula a criança a aperfeiçoar, cada vez mais, seus desenhos. Porém, esse aperfeiçoamento passa por um longo processo.

O desenho infantil reúne distintas experiências que a criança adquire por meio da manipulação e observação dos objetos, de sua própria atividade plástica e dos ensinamentos que o adulto lhe transmite. Quando desenha, a criança recorre a todas as experiências, não somente visuais ou gráficas, mas expressa também o que foi capaz de perceber pelo tato.

É importante esclarecer que entendemos como atividades plásticas não somente o desenho, mas modelagens, montagens, colagens e pinturas em seus diferentes estilos, etc.

A criança em idade pré-escolar é capaz de reconhecer o que as outras crianças desenharam, mesmo quando não há muitos detalhes da figura desenhada.

O desenho infantil tenta refletir a realidade, considerando o que é mais importante para a criança no objeto que desenha.

Lentamente, o desenho da criança evolui no sentido aceitável pela cultura do adulto, orientando-se cada vez mais para as impressões visuais. Isso é motivado pelos adultos que, muitas vezes, rejeitam um desenho que julgam mal feito e propõem e ensinam a criança a desenhar melhor. Nesse processo do ensino, a professora deve criar condições para que a criança melhore suas imagens gráficas, chegando cada vez mais perto da imagem real de forma lúdica e prazerosa, sem estereótipos.

É preciso tomar cuidado para que não se criem clichês gráficos, estagnando o desenvolvimento do desenho infantil. Um exemplo citado por Mukhina (1996) é o desenho da casinha com uma árvore, flores e o sol. Esse é um desenho muito valorizado pelas educadoras e que passa de uma geração a outra. A criança acostuma-se com esse clichê e acaba sempre o transpondo, sem tentar aperfeiçoá-lo. Isso representa o verdadeiro perigo para o progresso do desenho infantil. O ensino do desenho baseado na cópia de modelos ajuda na formação de clichês. O ensino que se propõe a aperfeiçoar um desenho pelas propriedades do objeto evita o clichê. O papel da professora é fundamental.

Uma característica essencial do desenho infantil é que, por meio dele, a criança demonstra sua atitude e suas emoções. Geralmente a criança pinta tudo o que acha bonito com cores vivas e alegres, e o que não gosta desenha com cores escuras e faz mal feito de propósito. Podemos considerar, portanto, a atividade plástica como uma atividade essencial no desenvolvimento da criança, pois, pelo desenho e todas as atividades que envolvem as plásticas (pintura, colagens, modelagens, etc.), a criança expressa seus pensamentos e emoções, demonstrando o que entende do mundo e de sua realidade. É uma atividade que deve ser explorada e valorizada pelas professoras de Educação Infantil. (Mukhina, 1996)

Gobbi (2002) afirma que o desenho infantil é uma importante fonte de documentação, que nos permite conhecer mais sobre as crianças, conhecer suas percepções acerca da realidade vivida por elas; podem ser olhados, sentidos e lidos. Para Gobbi (2002, p. 81),

Aquele que olha, que frui, que observa os desenhos necessita de um tempo maior do que o despendido comumente aos desenhos, às demais produções infantis e às próprias crianças, um tempo de reflexão, do diálogo da socialização do que fora visto, do que fora compreendido acerca disto entre os adultos, entre esses e as crianças e entre essas e as outras com as quais convive num espaço que não escolarize ou didatize o desenho.

O processo de construir é orientado para a obtenção de um produto real, tendo semelhanças com o desenho e a modelagem, constituindo-se como uma atividade produtiva. Algumas atividades dessa natureza, fazem com que a criança imagine, planeje de antemão o que vai realizar, ajudando-a a adquirir habilidade de planejamento. A construção é uma atividade importante porque por meio dela a criança passa a perceber que, para construir não basta unir peças, mas que existem uma ordem e peças essenciais para evitar o desmoronamento do objeto em construção. A atividade de construção faz com que a criança perceba que, para compor um objeto, não basta reproduzi-lo, com base em suas características externas, mas é preciso compreender sua lógica interna. A atividade construtora requer certas formas próprias de análise e planejamento, pois desenvolve na criança a capacidade de examinar o objeto, a fim de entender seu funcionamento, obtendo uma impressão muito mais completa das propriedades que formam o objeto (Mukhina, 1996).

A brincadeira faz parte da atividade de construir, pois a criança, geralmente, gosta de construir casinhas onde possa brincar, carros que possa dirigir, barcos para navegar, etc. Além disso, torna a criança mais solidária com seus companheiros, pois em uma atividade em conjunto, eles precisam trabalhar juntos, defender idéias, discutir planos e ajudar os amigos.

A atividade de construção exige uma organização diferente daquela empregada no desenho. “A atividade construtora requer certas formas próprias de análise e de planejamento” (Mukhina, 1996, p. 174). Pela construção, a criança é capaz de perceber os vários aspectos de uma peça, seu peso, formato, tamanho, posição, etc., e desenvolve a capacidade de examinar os objetos.

Existem 3 tipos de atividades com construção:

1. Construção de acordo com um modelo;
2. Construção de acordo com condições prévias;
3. Construção segundo idéias próprias.

Na construção de acordo com um modelo à criança deve construir um objeto igual ao que lhe é apresentado. Pode-se tanto mostrar à criança como se constrói, como apenas apresentar o modelo já pronto. Para que a criança seja capaz de recriar uma peça é preciso que faça uma análise do modelo, entendendo como se dão as relações que o compõe. Outra atividade proposta por Mukhina (1996) é a construção baseada em um desenho, para que a criança passe da imagem plana para uma construção tridimensional.

A construção com base em certas condições faz com que a criança resolva problemas, considerando o que é imposto pelo jogo ou pela educadora, o que a obriga a organizar o processo, desenvolvendo sua capacidade criadora e iniciativa. A criança é levada a buscar diferentes soluções, introduzindo variações em um mesmo tipo de construção.

Na construção a partir de uma idéia, a criança, geralmente, preocupa-se em querer brincar com aquilo que está construindo, seja uma casa, um barco, um trem, etc. Isso faz com que a criança planeje de acordo com a brincadeira. Esse tipo de construção, de acordo com Mukhina (1996) desenvolve nas crianças a cooperação, o trabalho em grupo, pois é preciso que elas construam juntas, que uma ajude a outra e que decidam como irão construir.

Na idade pré-escolar, apenas nasce na criança a consciência de que as tarefas escolares e de trabalho devem ser cumpridas, pois ela, muitas vezes, não percebe o sentido que o adulto pretende dar a uma determinada atividade (seus objetivos, os conhecimentos que pode adquirir). O que interessa para a criança é o processo, o parecer-se com o adulto, obter a sua aprovação, sem atentar para os resultados e conhecimentos que pode obter. Essa tomada de consciência sobre a importância de determinadas atividades é indispensável para a aprendizagem e o trabalho sistematizado.

Por isso, a aprendizagem precisa ser significativa, estimulando a criança a desejar adquirir novos conhecimentos. O trabalho com projetos é interessante para as crianças pré-escolares, pois é preciso que a professora estude assuntos significativos para elas, que façam parte de suas vidas. Nessa perspectiva, por exemplo, as atividades produtivas, como os desenhos, artes, culinária, modelagem, que, usualmente, nas escolas, são desenvolvidas de forma isolada,

devem ser integradas e relacionadas aos interesses das crianças e ao estudo de um determinado tema.

A criança em idade pré-escolar não pode ser subestimada. A aprendizagem deve preceder o desenvolvimento da criança. Não precisamos esperar que a criança tenha uma determinada idade para propor desafios ou resoluções de pequenos problemas, pois a partir do momento em que a criança aprende algo novo, ou que passa a fazer sozinha algo que realizava com a ajuda de um adulto, ela se desenvolve. (Vigotski, 2001)

Quando falamos no trabalho com projetos na Educação Infantil, não é nosso objetivo enfatizar a pré-escolarização das crianças, mas tratamos de um trabalho consciente, que valorize o lúdico, forma pela qual a criança pré-escolar aprende. Um trabalho em que as professoras estejam envolvidas, que tenham condições de desenvolver seu trabalho, e não desvalorizem a participação das crianças. Podemos tratar de diversos assuntos com as crianças, apreciando seus conhecimentos e entendimentos sobre a realidade, buscando e selecionando informações, criando expectativas e interesses nas crianças por conhecer mais.

4. Procedimentos Metodológicos

Inicialmente, fizemos um estudo piloto, em uma escola privada de São Carlos, no Núcleo de Educação Infantil. Enviamos questionários para todas as professoras, 12 no total, mas somente 8 responderam. Nesse momento, sentimos a dificuldade de coletar os dados, pois nem sempre as professoras estavam disponíveis ou concordavam em colaborar com a pesquisa, alegando que, geralmente, não há um retorno dos dados e dos resultados da pesquisa.

O questionário do estudo piloto era formado por 8 questões fechadas e 3 abertas. Após a primeira análise desse material, foram feitas algumas mudanças no questionário, pois constatamos que havia a necessidade de reformular algumas questões que possuíam duplo sentido de interpretação, gerando dúvida no momento em que as professoras responderam. Também introduzimos outra questão aberta no questionário final de forma a contemplar diferentes pontos de vista das professoras. Procuramos identificar as atividades que são trabalhadas nos projetos, o que as professoras consideraram importante durante a realização dos projetos, suas principais dificuldades, etc.

Após esse primeiro estudo piloto, enviamos um total de 200 questionários para professoras de 21 Escolas Municipais de Educação Infantil de São Carlos. 122 questionários foram devolvidos e desses, 17 estavam em branco. Portanto, 115 questionários foram devolvidos e respondidos. Algumas diretoras alegaram que muitas professoras trabalham como efetivas em uma escola e como substitutas em outra, e, por isso, alguns questionários estavam sem respostas ou não foram devolvidos.

As diretoras das escolas também alegaram que muitas professoras resistem em participar de pesquisas pela falta de retorno dos resultados, além da falta de tempo. Esse é um problema que as universidades e as escolas públicas e privadas precisam discutir e buscar soluções, pois a pesquisa, para se realizar, precisa das escolas, como estas também precisam das universidades para uma continuação nos estudos, cursos, formações e aperfeiçoamentos. Um pesquisador tem muito a aprender com os professores, como estes também podem aprender, participando e contribuindo com uma pesquisa. É preciso que as professoras compreendam, que

uma pesquisa tem um tempo necessário para se realizar, e que as pesquisas não irão trazer respostas imediatas aos problemas enfrentados nas escolas.

A coleta de dados foi uma etapa demorada, pois em cada escola era preciso conversar com a direção, explicar os objetivos da pesquisa, entregar os questionários e, algumas vezes, conversar com as próprias professoras. Foram 21 EMEIs visitada, e muitos momentos de retorno às escolas para a devolução dos questionários. Constatamos, logo de início, que as professoras não têm muito tempo disponível para, por exemplo, responder questionários. Na maioria das escolas, as diretoras verbalizaram que é muito difícil as professoras terem tempo para responder os questionários, mesmo com reuniões pedagógicas semanais e Horário de Trabalho Pedagógico, pois, nesses momentos, são discutidos temas ou problemas da escola, ou as professoras preparam suas atividades. Durante esse período de coleta de dados, as professoras também ensaiavam danças para as Festas Juninas, o que despendia de muito tempo para ensaios e preparações da festa, segundo a direção das escolas.

As diretoras afirmaram interesse na pesquisa, alegando que há muito tempo trabalha-se com projetos e que nunca houve uma preocupação em saber o que as professoras acham desse trabalho, como os projetos vêm sendo desenvolvidos.

4.1. Procedimento de análise dos dados:

A fim de analisarmos os questionários realizamos várias leituras, pois se tratava de um número elevado de dados e havia questões abertas, em que a professora teria liberdade para expressar seus pensamentos e argumentar sobre o trabalho que desenvolve. Após as leituras, averiguamos que muitas respostas das professoras eram parecidas ou idênticas, assim, selecionamos algumas respostas que correspondem ao que a maioria das professoras respondeu, e também abordamos as respostas que, de alguma forma, se diferenciaram das outras. Fizemos, ainda, uma separação das respostas, colocando juntas aquelas que abordavam uma mesma questão e, sempre que possível, comparamos as respostas abertas com os dados estatísticos das questões fechadas.

No momento em que as professoras responderam às questões abertas encontramos vários aspectos, criticados ou evidenciados como importantes no trabalho com crianças por meio dos projetos. Daí, a importância de compreender o que elas pensam sobre esse trabalho, como tem sido feito ou como poderia melhorar.

5. Discussão e Análise dos Dados

Para analisarmos os dados, organizamos o questionário na forma de uma tabela (Tabela 1), três quadros (Quadros 1, 2, e 3), nos quais dois deles (Quadros 1 e 3) quantificamos as respostas das professoras, e ainda, as agrupamos em seis aspectos principais:

1. O sentido das atividades;
2. A obrigação de se trabalhar com projetos;
3. Clareza na elaboração dos projetos;
4. Participação da comunidade, escola e famílias;
5. Trabalho individual e coletivo;
6. Condições objetivas de trabalho.

A primeira parte do questionário referente aos aspectos gerais do trabalho com projetos está apresentada na tabela abaixo:

Tabela 1: (Caracterização dos questionários):

categoria Trabalho com projetos	Direção	Professora	Direção e professoras	Secretaria da Educação	Crianças e professora
Quem escolhe trabalhar com projetos	2 (1%)	5 (4%)	102 (87%)	7 (4%)	
Quem escolhe os temas	2 (1%)	54 (35%)		3 (2%)	93 (62%)
Quem planeja as atividades	18 (15%)	54 (47%)			42 (36%)
Quem avalia o trabalho	7 (5%)	41 (33%)			74 (62%)

De acordo com os dados do questionário, a maioria das professoras (52%) já trabalha com projetos há mais de cinco anos, o que podemos afirmar ser um tempo considerável de prática com projetos.

No momento em que as professoras responderam, no questionário, a respeito da escolha de se trabalhar com projetos na Educação Infantil, elas afirmaram que foi uma decisão que partiu da direção e das próprias professoras. No entanto, sete professoras responderam que foi a Secretaria da Educação quem introduziu o trabalho com projetos.

Podemos constatar, pelos números da Tabela 1, que há forte presença da direção da escola no momento de decidir como as professoras devem trabalhar com as crianças e o método que devem escolher. Uma das professoras escreveu no questionário que em 1997 a direção escolheu trabalhar com projetos e apenas comunicou o grupo.

A avaliação do trabalho também é um ponto que 38% das professoras (Tabela 1) afirmaram ser feita somente por elas ou pela direção da escola. Mais uma vez, questionamos sobre a participação efetiva da criança em processos importantes como a avaliação de um trabalho. Considerar a criança como um ser atuante é dar oportunidade para ela expressar suas opiniões e sentimentos, discutir com ela e com outras crianças o que está sendo trabalhado e desejar que ela se coloque, respeitando-a e não subestimando suas idéias.

Para compreendermos a concepção do que é o trabalho com projetos, de acordo com as professoras de Educação Infantil, perguntamos quando essa prática não é eficiente. Seguem algumas das repostas que mais apareceram no questionário ou que se diferenciaram do que a maioria afirmou, as quais separamos em seis elementos relevantes identificados nas repostas das professoras e que agrupamos nos seguintes aspectos:

1. O sentido das atividades:

- *Quando é trabalhado sem qualquer objetivo, tornando sem importância.*
- *Quando é trabalhado de forma superficial (fazer por fazer), porque perde o sentido.*
- *O tema não é de interessante da criança porque não haverá sentido para a criança participar de algo que não conhece ou vive.*

- *O tema escolhido não é do interesse da criança.*
- *Quando não há envolvimento e interesse, porque se torna cansativo e desinteressante.*
- *Não está de acordo com a realidade dos alunos, porque é um mundo que não é deles.*

Pelos depoimentos das professoras podemos dizer que elas sabem da importância de se trabalhar atividades que seja de interesse da turma. Se for a professora quem escolhe o tema que irá trabalhar com as crianças, ela deve ter subsídios para essa escolha, pois é ela que permanece com as crianças grande parte do tempo, quem as ouve e quem irá saber o que é de interesse das crianças e quais as conseqüências da adoção de uma ou outra atividade tanto para as crianças como para elas.

Nessa perspectiva, Mello, M. (2001 p. 225) corrobora nossas análises, afirmando que:

(...) coloca-se a cada momento a necessidade de termos claras as nossas intenções pessoais e profissionais em relação ao nosso papel como professoras. Não podemos adotar como objetivo geral: formar cidadãos críticos – presente em quase todos os planejamentos de creches e pré-escolas – sem refletirmos o que concebemos como criticidade, quais as conseqüências dela, ou quais ações deveriam ser implementadas para isso, etc.

Ressaltamos que também encontramos esse tipo de afirmação no momento em que invertemos a pergunta, ou seja, quando um trabalho com projetos é eficiente:

-Quando resultará na formação de atitudes. Um cidadão consciente e crítico.

No momento em que a professora toma para si as decisões do que pode realizar com as crianças ela cresce profissionalmente e as crianças aprendem e se desenvolvem, uma vez que as atividades estão repletas de significado e sentido para todos.

2. A escolha de se trabalhar com projetos:

- *Quando o tema é imposto porque foge da realidade do aluno e do professor.*
- *Quando a proposta é imposta, porque nada que não me interessa eu não aprendo.*
- *Quando o tema é imposto pela coordenação ou professores sem a participação das crianças, por não haver um envolvimento necessário para a realização do mesmo.*
- *Quando o tema a ser trabalhado é proposto por outros que não as crianças (coordenação, por exemplo) porque via de regra não desperta o interesse nas crianças.*

De acordo com as respostas, um trabalho com projetos não é eficiente quando não parte do interesse das crianças, quando é imposto pela coordenação, quando é repetido de um ano para o outro.

O papel da professora é fundamental, pois ela está presente com as crianças e realizará as atividades com elas. No momento em que a direção impõe um tema, o professor perde sua autonomia. Os dados mostram que isso ocorre, pois foi afirmado que nem sempre as professoras levam em consideração o interesse das crianças quando decidem o tema que irão estudar, ou mesmo quando planejam as atividades. Isso pode ser visualizado na Tabela 1. No discurso as professoras valorizam a participação da criança, mas quando aprofundamos a sua análise o trabalho é realizado principalmente pela professora e direção da escola.

3. Clareza na elaboração dos projetos:

- *A pessoa, ou melhor, as pessoas que o planejaram não tiveram claro a importância de um projeto. Não tiveram claro como é o trabalho através de projetos. Simplesmente dizer que trabalha com projetos não é eficiente.*
- *Se repete algo trabalhado no ano anterior pelo simples fato de ter dado resultados, porque nem sempre o que foi produtivo num ano será no outro com outra turma.*
- *Os projetos não são bem elaborados e aplicados, perdendo-se nas atividades propostas, porque o trabalho com projetos envolve muito mais pesquisa, dedicação e trabalho por parte do professor e alunos.*

Se não há clareza ou entendimento sobre o que é um trabalho com projetos, ocorre a perda do sentido do trabalho, a alienação. É importante que a professora entenda o que é, de fato, trabalhar com projetos na Educação Infantil, saiba o significado dessa prática e como pode contribuir na formação das crianças.

A importância da conscientização dessa prática estava presente nas respostas das professoras, pois sem entender o que é o trabalho não há o desenvolvimento de um projeto.

Octaviani (2003), em sua tese de doutorado, observou e relatou que muitas professoras utilizam-se de um livro, intitulado *Livro dos projetos*. Neste livro as professoras encontram projetos prontos e atividades já montadas para serem realizadas com as crianças. Os projetos baseiam-se nas datas festivas: Dia das Mães, Dia dos Pais, Festa Junina, folclore, Natal, etc. Esses tipos de atividades podem ser interessantes trabalhar com as crianças, porém, precisamos considerar a realidade da sala de aula e preparar atividades que venham ao encontro do como as crianças entendem tais atividades, qual o sentido para cada uma e como podemos ampliar suas compreensões. Para isso, é preciso que haja uma contextualização do que vai ser estudado. Não há a necessidade de “comprar” temas prontos, haja vista a riqueza da diversidade cultural que encontramos em nossas crianças se nos dispusermos a ouvi-las.

Podemos notar fortemente a crítica à repetição de atividades do ano anterior, pelo fato delas apresentarem bons resultados na avaliação dos professores. Esse tipo de atitude não leva em consideração as expectativas, experiências e a participação nas decisões advindas das crianças, que serão os sujeitos do processo de aprendizagem nessas atividades. Além disso, esse aspecto revela a complexidade do trabalho com projetos, que pressupõe atividades de estudo, pesquisa, elaboração de materiais, etc., cujas práticas das professoras com falta dessa clareza e dos objetivos propostos produzem atividades desorganizadas e sem sentido para ambos, professora e criança.

4. Participação da comunidade, escola e famílias:

- *Quando não abrange toda comunidade e a Escola.*
- *Quando não há envolvimento da família e da Escola como um todo.*
- *Quando se trabalha isolado. Muitas atividades dependem da colaboração dos colegas e familiares.*

Foi amplamente afirmado pelas professoras que não há um trabalho com projetos eficiente se não houver um trabalho em grupo na escola, entre os profissionais e a comunidade. Segundo as experiências das escolas de Educação Infantil italiana um dos fatores mais importantes na realização de um trabalho de qualidade, é o envolvimento de toda comunidade escolar. Entendemos como comunidade escolar as professoras, funcionários, pais e a comunidade ao redor da instituição. Para isso, lá é dispensado um tempo em reuniões para troca de experiências e avaliações dos trabalhos, o que contribui efetivamente para a melhoria da prática com as crianças. Além disso, ocorrem reuniões com os pais e comunidade para discutir questões e buscar soluções democráticas (Gandini; Edwards, 2002). Precisamos avançar muito nesse sentido para que a escola esteja presente na sociedade de forma que a comunidade sintá-se, de fato, parte dela.

O grau de participação familiar é alto em vários sistemas educacionais municipais na Itália. O princípio organizacional é chamado de “gestione sociale”, cuja prática se resume em dividir responsabilidades na administração da instituição entre os professores, pais e representantes da comunidade. Esse tipo de organização originou-se com o objetivo de garantir o controle democrático dos serviços públicos por parte dos usuários. Em função da administração com base na comunidade, pais, professores e membros da comunidade têm adquirido o hábito da participação, no sentido de ter o direito e a obrigação de participar. Esse tipo de administração oferece aos pais uma maneira efetiva de atuarem, compartilhando responsabilidades nas decisões.

A região de Reggio Emilia é famosa por participar da criação, do desenvolvimento e disseminação dessas práticas. É importante destacar, de acordo com Gandini; Edwards (2002), que esse processo não aconteceu sem dificuldades e desafios. O desenvolvimento da participação não é sempre ou completamente bem sucedido. Porém, para as autoras, devemos rever e ajustar nossas noções de participação, enfrentando o desafio de transmitir para as novas gerações o entendimento e o apreço pela prática de participação social democrática.

É importante que a escola e as professoras construam suas relações com os pais e com a comunidade, aproximando a família daquilo que vem sendo

trabalhado na escola, não para que apenas tenham conhecimento, mas para que possam participar e se envolver efetivamente no que é possível.

5. Trabalho individual e coletivo:

- *Quando não há tempo para refletir sobre as atividades propostas e discutir em grupo com os colegas, porque é necessário socializar todas as práticas (entre o grupo de professores envolvidos) para enriquecer o trabalho.*
- *O corpo docente não realiza no coletivo, ocorre o individualismo e não permite troca de idéias entre os professores.*
- *Quando cada um trabalha de acordo com sua concepção individual, porque não troca idéias e experiências e o conteúdo fica limitado e pobre.*

A relação entre os professores e a equipe de trabalho é outra questão de fundamental importância. Na Itália, há um tempo suficiente reservado à discussão, à supervisão e à reflexão dos trabalhos. A supervisão é amplamente valorizada por sua utilidade, pois todos os participantes aprendem e crescem juntos. Isso ajuda na identidade do profissional, que é marcada pela comunicação e relação com a criança, família e colegas. Existe um significado comum a todos esses relacionamentos, que cria uma atmosfera de atenção a múltiplos olhares, incluindo experiência de conflito, discussões, soluções e esforço para construção de novos pontos de vista. Há uma atmosfera de respeito, na qual todos são envolvidos em um aprendizado, em uma reflexão (Gandini; Edwards, 2002).

Esse aspecto levantado pelas professoras revela a abrangência que o trabalho com projetos pode e necessita contemplar que é o envolvimento de todos que lidam diretamente com a criança na escola; a comunidade em que a escola está inserida e, principalmente, os familiares, cujos vínculos com a criança são as bases de apoio das professoras para a efetivação das aprendizagens das crianças.

6. Condições objetivas de trabalho:

- *Quando não tenho tempo e material para a pesquisa, dinheiro, vídeos, livros, etc. Sinto-me frustrada frente às possibilidades e às realizações do que se idealiza.*
- *A classe é numerosa e o professor não consegue trabalhar com todos.*

- *Quando não há a possibilidade realizar passeios, pesquisas ou mesmo quando há insuficiência de materiais, porque tal realidade limita a aprendizagem dos alunos.*
- *O trabalho com projetos não é eficiente quando dentro do projeto existir atividades como passeios e não houver transporte.*

Aulas-passeio podem ser interessantes, no entanto, a falta de um passeio não deve ser o motivo para que um projeto não seja bem trabalhado. Sabemos que nem sempre temos as condições de trabalho que necessitamos em nossas escolas, verbas suficientes para realizar nossos planos, mas esse fato, apesar de ser desmotivador, não deve ser a razão de eliminarmos o projeto.

Como seres humanos, temos a capacidade de nos apropriar do conhecimento, mesmo não tendo um contato direto com ele. Já argumentamos no referencial teórico que sabemos sobre a lua, embora pouquíssimas pessoas tenham estado lá. Temos que aproximar as crianças das informações, trabalhar com o que já sabem, trazer novidades, buscar meios para que elas se apropriem de novos conhecimentos, mesmo que não seja possível levá-las a passear.

Além disso, quando estamos motivadas para realizar algo temos as possibilidades aumentadas de modificar as condições objetivas de trabalho.

Octaviani (2003), afirma que a rotina das creches está mais voltada às próprias necessidades e à falta de condições de trabalho das professoras do que às necessidades e interesses das crianças. Isso faz com que ocorra uma perda na qualidade do ensino das instituições infantis.

As condições objetivas do cotidiano são dificuldades enfrentadas pelas professoras de Educação Infantil na realidade brasileira, pelas quais devemos lutar para modificá-las. A educação de crianças de 0 a 6 anos, por ser ainda muito recente no país, na perspectiva de cuidar e educar, enfrenta dificuldades objetivas relativas à carga horária da trabalho, que nas creches são elevadas, à própria profissionalização de quem trabalha na área, às rotinas diárias muito cansativas tanto para a professora quanto à criança, entre outros aspectos.

As experiências italianas mostraram como é imprescindível o trabalho em grupo dos profissionais ligados à Educação Infantil, em uma discussão permanente sobre os projetos, sobre as práticas das professoras e sobre as aprendizagens e desenvolvimentos das crianças. Isso acontece devido às

condições objetivas de trabalho, que permitem o crescimento dos profissionais que diretamente se relacionam com as crianças.

No momento em que perguntamos às professoras quando o trabalho com projetos é eficiente e por quê, as afirmações das professoras nos indicam o que pensam sobre essa prática:

1. O sentido das atividades:

- *Desperta o interesse das crianças, deixando-as motivadas para realizar as atividades.*
- *Quando há o interesse da criança, pois assim aprende melhor.*
- *O conhecimento é construído juntamente com o universo infantil, porque é necessário que a aprendizagem seja significativa.*
- *Todos participam, porque é um trabalho que resultará na formação de atitudes.*
- *Resultará na formação de um cidadão consciente e atuante, pois todos participam.*

Apesar das professoras afirmarem que para um trabalho efetivo com projetos é preciso a participação da criança, identificamos uma contradição com a Tabela 1, na qual as professoras responderam que os temas dos projetos são também sugeridos somente pelas professoras, pela direção e coordenação ou mesmo pela Secretaria de Educação. Esse fato desconsidera que trabalhar com projetos é trazer temas importantes e significativos para as crianças, pois são elas as principais participantes de todo o processo. Conforme a referida tabela, 38% das professoras responderam que as crianças não participam da escolha dos temas do projeto (para 35% é somente o professor, para 1% é a direção e de acordo com 2% é a Secretaria de Educação quem escolhe os temas).

Essa contradição revela que, no discurso das professoras, o sentido das atividades para a criança é o foco do trabalho com projetos, no entanto, não explicam porquê a participação das crianças é tão essencial e como articulam os interesses com as aprendizagens que devem adquirir. Esse é um indicador que as práticas com projetos podem não ser tão claras como o discurso. Preocupa-nos o fato de utilizarem frases “prontas”, porém sem sentido em suas atuações como professoras, demonstrando que a avaliação de seu trabalho é bastante superficial.

Teria sido importante para nosso trabalho se as professoras argumentassem melhor sobre a importância da participação e quais os interesses da criança no trabalho com projetos, pois assim, teríamos mais elementos para a análise desse fator. Havia, no questionário, espaço para que pudessem explicitar suas respostas, porém, isso não aconteceu. Essa falta de argumentos por parte das professoras pode mostrar, além da falta de disponibilidade em responder profundamente às questões, falta de clareza sobre a importância da participação da criança, de levarmos em consideração seus interesses e o fato de serem crianças pequenas, valorizando o brincar na Educação Infantil. Dessa maneira, os projetos parecem ser desenvolvidos apenas como conteúdos a mais, um assunto à parte.

3. Clareza na elaboração dos projetos:

- *Quando ocorre uma seleção adequada da temática a ser trabalhada, contemplando as necessidades e interesses das crianças além de novos conhecimentos, ou seja, propiciar o contato a esses novos conhecimentos. Também atividades desafiadoras e motivantes no processo de construção de novos saberes.*
- *Um projeto pode ser interessante em um ano letivo e em outro não. Deve ser sempre mudado.*

É interessante perceber que ao colocar a pergunta no modo afirmativo os aspectos 1 e 3 foram evidenciados como os mais efetivos, ou seja, o sentido das atividades e a clareza na elaboração dos projetos. Isso nos leva a levantar a hipótese de que as professoras reconhecem a importância de trabalhar atividades significativas para as crianças, que, ao mesmo tempo, sejam também significativas para elas.

Esses elementos são o foco da teoria Histórico-Cultural na qual a atividade é a principal impulsionadora de aprendizagens e desenvolvimento psíquico da criança e também do adulto.

Aqui também identificamos outra contradição com a Tabela 1, na qual as professoras afirmaram que o planejamento das atividades é feito somente pela professora (de acordo com 47% das respostas), uma porcentagem elevada se considerarmos que a participação da criança é fundamental no trabalho com

projetos. Outra afirmação preocupante é de que para 15% das professoras o planejamento é feito pela direção.

Isso nos revela talvez um desejo de que realmente o planejamento seja elaborado por elas, com objetivos claros e atividades significativas que as motivem a continuar com essa metodologia de trabalho.

Nesse momento em que as professoras falam sobre quando um trabalho com projetos é eficiente, apenas uma resposta se diferenciou das demais:

- O tema desenvolvido pode atingir objetivos de aprendizagem de valores como: cooperação, solidariedade, respeito e outros.

Entretanto, não é diferente do que a escola normalmente se coloca como objetivos a serem atingidos, ou seja, desenvolver valores, tais como: cooperação, solidariedade, o respeito aos outros, muito comuns nos planos de ensino.

Reservamo-nos apenas a comentar a posição da professora, uma vez que ela não nos ofereceu indicativos de como isso é realizado dentro das atividades dos projetos, como esses valores se articulam com as demais aprendizagens da criança.

É importante que o trabalho com projetos não seja uma prática que vise a escolarização das crianças, mas que tenha espaço para o lúdico, para as brincadeiras, pois essa é a principal atividade das crianças pré-escolares.

Leal (2004) preocupou-se com o brincar da criança pré-escolar. Pôde constatar que são várias as idéias de brincar das professoras de Educação Infantil, porém, “elas não se sentem seguras para apostar na possibilidade do brincar como atividade principal do desenvolvimento e a aprendizagem das crianças” (Leal, 2004, p. 196). Priorizam as atividades que culminem num produto visível, entretanto, para a criança, nas atividades de brincadeira, o processo é mais importante que o produto. Da mesma forma, não encontramos nas respostas das professoras a inclusão da brincadeira em projetos com as crianças.

Podemos nos projetos, também, trabalhar com questões de interação social, ética, valores, cooperação, o respeito às diferenças, a integração, etc., seja pela leitura de um livro ou de uma situação que ocorra com as crianças. Isso

também faz parte do conteúdo de um projeto, pois tudo aquilo que é trabalhado e discutido com as crianças, ou mesmo, o que fica em silêncio, é conteúdo. Se o objetivo maior do trabalho com projetos é fazer com que as crianças apropriem-se do conhecimento humano, trabalha-se também com as relações humanas, com as interações que acontecem, e as crianças também aprendem a lidar com os relacionamentos e sentimentos.

A escolha de como trabalhamos com a criança está relacionada com a concepção que temos de criança, de infância, de homem, de sociedade e de conhecimento. Portanto, quando ouvimos a criança, quando damos a ela a oportunidade de participar, de tomar decisões, de falar, de escutar e respeitar seus amigos, a concebemos como um ser atuante, não passivo, mas fruto das interações sociais, com culturas e histórias que devem ser valorizadas e respeitadas e que mudam constantemente.

É importante ressaltar a resposta de uma das professoras sobre o trabalho com projetos, a qual nos dá indícios de que a padronização das atividades, como forma de organização do trabalho do professor, ainda pode estar presente na Educação Infantil:

-Devíamos desenvolver um trabalho por faixa etária, o mesmo em todas as escolas.

Essa afirmação denota concepções cristalizadas de criança como um ser universal, que aprende e se desenvolve de uma única maneira. Nessa frase há duas questões a serem analisadas. Primeira: um dos grandes desafios e riquezas do trabalho com projetos é, justamente, valorizar a diversidade de temas que podemos explorar. A divisão por faixa etária é importante para compreendermos as especificidades das necessidades da criança sem, contudo, subestimar suas potencialidades de aprendizagens e desenvolvimentos. Crianças de uma mesma faixa etária não possuem o mesmo interesse por terem a mesma idade. Os interesses são, também, construídos socialmente, de acordo com as relações da criança com os adultos e com as outras crianças. Daí a importância de não pré-determinarmos temas e interesses. Ao fazermos isso, estamos exacerbando o que é mais nefasto na escolarização: a padronização, a “receita”.

Segunda, porém não em importância, é fundamental o papel do professor apresentar “coisas” que não sejam só dos referenciais das crianças, mostrando diferentes formas de manifestações culturais, de expressões, de linguagem, indo além do que as crianças já conhecem, gerando novas necessidades de aprendizagens.

Um dos objetivos do trabalho com projetos, e de acordo com a perspectiva Histórico-Cultural, é priorizar o desenvolvimento da criança, não só considerando o que ela já é capaz de realizar sozinha, mas, também, o que o adulto pode ensiná-la. Isso contribui para a aprendizagem e apropriação da cultura humana, e, acontece durante as atividades e nas interações e intervenções que o adulto estabelece com a criança.

Os resultados revelaram, ainda, que as professoras demonstram importância significativa a trabalhos do tipo produtivo, além de se preocuparem com um número elevado de atividades que devem ser trabalhadas em um único projeto. Afirmaram que durante um projeto, podem trabalhar com artes, elaboração de cartazes, jogos e brincadeiras, pesquisas, passeios, experiências, discussões e debates, visitas, culinária, entre outras atividades apontadas pelas próprias professoras. Para 50% das professoras, é possível realizar todos esses trabalhos em um único projeto.

As atividades citadas pelas professoras estão quantificadas no Quadro 1, pelo número de vezes que elas aparecem nas respostas das participantes da pesquisa.

Quadro 1: Atividades que podem ser desenvolvidas durante um projeto:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Artes (100%)- Elaboração de cartazes (100%)- Brincadeiras e jogos (100%)- Pesquisas (90%)- Passeios (90%)- Experiências (90%)- Discussões e debates (80%)- Visitas de pessoas envolvidas ou especialistas no tema estudado (70%)- Culinária (70%) |
|---|

Também foram mencionadas as seguintes atividades: vídeos, músicas, dramatizações, textos coletivos, gráficos, danças, leituras, construções, divulgação do trabalho à comunidade.

Segundo Mukhina (1996), as atividades do tipo produtivas também influenciam no desenvolvimento psíquico infantil. Portanto, é fundamental que a professora tenha consciência de que “cada uma dessas atividades tem suas particularidades próprias, requer certas formas de ação e exerce sua influência específica no desenvolvimento da criança” (Mukhina, 1996, p. 167). Assim, essas atividades não podem ser realizadas como forma de escolarização ou desprovidas de sentido, e os motivos e objetivos de cada atividade devem ser refletidos e estar claros para a professora.

Na mesma perspectiva, Mello, S. (1997, p. 9) argumenta que:

Um projeto não é composto por um conjunto de atividades que se justapõem apenas para que o projeto se torne interdisciplinar. A interdisciplinaridade já estará garantida se estivermos planejando juntos, buscando as mais variadas informações possíveis sobre o tema, estudando essas informações, registrando através do desenho e da escrita (...)

Toda atividade deve ser voltada para a criança, tendo em vista sua aprendizagem e desenvolvimento e, nem sempre, um projeto precisa contemplar várias atividades distintas para ser rico ou importante para a criança. Um projeto pode ser a busca por uma resposta, pode ser uma pesquisa por um tema que as crianças queiram investigar e, talvez, não seja possível englobar atividades de diferentes tipos ou áreas do conhecimento. É importante que o projeto possa abranger o que é mais significativo para as crianças, pois, caso contrário, deixa-se de considerar o que é de interesse para as crianças a fim de obter resultados objetivos para os adultos. É o tipo de atividades escolarizantes, sem sentido para a criança, cansativas e que não contribuem efetivamente para sua aprendizagem.

Dessas atividades, apontadas pelas professoras, 62% são elaboradas sem a participação da criança (para 15% o planejamento é feito pela direção e para 47% é realizado somente pelo professor -Tabela 1). Dessa forma, o trabalho com projetos corre o risco de conter apenas ações desprovidas de objetivos claros, o que não contribui às aprendizagens com sentido para as crianças.

A importância do processo da realização de atividades repletas de motivos para as crianças, nas quais elas participam das decisões de como desenvolvê-las, ampliam suas chances de desenvolverem habilidades de atenção a aspectos importantes dos conhecimentos gerados na atividade, os quais impulsionam o desenvolvimento do psiquismo. A mediação da professora nesse processo é fundamental para que a criança possa, efetivamente, apropriar-se desses conhecimentos.

Segundo Octaviani (2003 p. 197), o critério fundamental para assegurarmos a qualidade de ensino nas Instituições Infantis é considerar a criança como o centro do trabalho e tê-la como um sujeito concreto, que se forma nas interações com os adultos. Para isso, os profissionais que trabalham com as crianças devem ser capazes de garantir que a educação e o cuidado sejam “indissociáveis e permeados pelo caráter lúdico, constituindo-se em ações intencionais que tenham como base os processos de desenvolvimento infantil”.

A importância de ações de formação continuada dessas professoras insere-se neste contexto se tais iniciativas centrarem suas preocupações nas relações entre os que propõem a formação continuada e as professoras de Educação Infantil.

Sobre este assunto, Mello, M. (2001 p. 228 - 229), em pesquisa realizada com professora de creche e pré-escolas, nos oferece caminhos de como deveria ser este processo de formação continuada dessas profissionais:

(...) é fundamental demonstrarmos às professoras que não podemos resolver tudo sozinhas, pois não dominamos tudo. Foi importante elas perceberem que as situações que ocorriam durante as aulas, não deixavam ninguém incólume. Ou seja, tanto elas, como eu ou as crianças éramos afetadas e tínhamos reações de incertezas. Mas, também, era imprescindível elas perceberem a possibilidade de adoção de alguns procedimentos, os quais poderiam ser importantes para resolver essas situações. Um deles era relatar por escrito o acontecido, analisá-lo, tentando identificar os procedimentos possíveis e discutir com outras pessoas.

Perguntamos para as professoras o que elas consideram como mais importante no trabalho com projetos. As respostas estão no seguinte quadro:

Quadro 2: O que é mais importante no trabalho com projetos:

- 1º - A participação da criança;
- 2º - A pesquisa do tema que vai ser estudado;
- 3º - O trabalho da professora;
- 4º - A relação que a criança faz entre o que é estudado e sua realidade;
- 5º - A possibilidade de trabalhar um conteúdo de diversas formas;
- 6º - Que a criança aprenda a respeitar diferentes concepções;
- 7º - Envolver jogos e brincadeiras no trabalho com projetos;
- 8º - Trabalhar somente temas que sejam interessantes para as crianças;

Podemos perceber que as professoras consideraram o brincar em sétimo lugar por ordem de importância no trabalho com projetos. Primeiramente, assinalaram a participação da criança, seguida da pesquisa, do trabalho da professora, da relação que a criança faz entre o que é estudado e sua realidade, da possibilidade de trabalhar um conteúdo de diversas formas e, em sexto lugar, está que a criança aprenda a respeitar diferentes concepções.

É preocupante é o fato de, no discurso, as professoras saberem da importância do lúdico para as crianças pequenas, entretanto, quando aprofundamos esse discurso, o brincar não é prioridade nas pré-escolas e, também, não é concebido como um conteúdo que deve permear todas as atividades da criança.

Leal (2004) evidenciou em sua pesquisa que as professoras não diferenciam o brincar e o adquirir conteúdos escolares pela brincadeira. Fica patente a primazia dos conteúdos de escrita e leitura, utilizando o brincar apenas como simples estratégia, “*é o açúcar que adoça o remédio*” (Leal, 2004, p. 122).

O brincar pode ser utilizado com o objetivo de trabalhar algum conteúdo específico, entretanto, essa estratégia não deve substituir a brincadeira livre da criança. É preciso que haja espaço para ambos na Educação Infantil.

Com a finalidade, ainda, de compreendermos as concepções das professoras sobre projetos, perguntamos o que é preciso para o desenvolvimento de um trabalho efetivo com projetos na Educação Infantil. Retomaremos os seis aspectos já explicitados para a análise das respostas:

1. O sentido das atividades:

- *É importante o trabalho de reflexão e de investigação para que o professor possa perceber manifestações importantes das crianças. Saber o que as crianças sabem, o que pensam a respeito; o interesse das crianças que também indica os caminhos para selecionar conteúdos e propor desafios, a partir dos objetivos que se pretende alcançar por meio deles.*
- *Levar em conta os interesses da turma e faixa etária.*
- *Temas interessantes que estimulem a curiosidade das crianças.*
- *Que ele parta do interesse do educando e faça parte de sua realidade.*
- *Atividades motivantes e desafiadoras.*
- *Ter claro que devemos proporcionar situações que envolvam mais nossos alunos, levando em conta a realidade e o contexto a qual está inserido.*
- *A concepção de aprendizagem e ensino pelo professor que considere o aluno como um ser ativo para construção de conhecimentos, proporcionando atividades e situações motivantes e desafiadoras que propiciem a construção de novos saberes.*

2. A escolha de se trabalhar com projetos:

- *Boa vontade, criatividade, o professor querer.*
- *Empenho do profissional que irá trabalhar com o projeto.*

3. Clareza na elaboração dos projetos:

- *Um bom planejamento.*
- *Definir: objetivos, procedimentos, avaliação.*
- *Conscientização do professor de sua importância e compreensão do mesmo para melhorar sua prática.*
- *Ter objetivos bem definidos do que se pretende atingir, planejar atividades que levem em conta a realidade das crianças.*

4. Participação da comunidade, escola e famílias:

- *Envolvimento do grupo, da criança, do professor, participação da família,*
- *Trabalhando com projetos, trabalhamos com uma diversidade de conteúdos e isso enriquece nossa prática e nos oferece experiências ótimas. Existe muita troca com o envolvimento de todos, professor-criança-família.*

5. Trabalho individual e coletivo:

- *Organização e envolvimento de todos para que haja seqüência nas atividades e os objetivos sejam atingidos.*
- *Reflexão em grupo com todos os professores envolvidos para planejar, avaliar, preparar atividades.*
- *Precisa de uma equipe de professores que saiba trabalhar realmente com projetos.*

6. Condições objetivas de trabalho:

- *Muito material teórico e prático. Também internet livre para que os professores pesquisarem.*
- *É preciso muito material para pesquisa, jogos, brincadeiras, entre outros.*
- *Material, tempo pesquisa, transporte, aulas práticas fora da EMEI (campo).*
- *Muita pesquisa pelo professor, disponibilidade de tempo.*
- *Uma escola bem estruturada, bem montada e organizada. Às vezes o professor põe do bolso para não frustrar seu objetivo.*
- *Tempo para o preparo das atividades e o trabalho em grupo dos professores, porque o trabalho reflexivo é fundamental e sem tempo isto torna-se impossível.*

A partir dessa pergunta podemos perceber que no aprofundamento das concepções das professoras sobre o trabalho com projetos aparecerem aspectos relacionados à importância da reflexão sobre o que propõem e realizam com as crianças, a necessidade de planejamento desse trabalho.

O planejamento é imprescindível para um trabalho crítico e não imprevisto com as crianças. Basso (2005) afirma que a criticidade é um modo de relação com a informação que supera o modo espontâneo e irrefletido de conhecer.

A perda do motivo faz com que a atividade transforme-se em ação às vezes mecânica e irrefletida (Leontiev, 1978).

Vale a pena ressaltar as respostas de algumas professoras que revelam a necessidade de processos de formação continuada para que possam compreender a importância do trabalho com projetos na Educação Infantil:

- *Cursos de aperfeiçoamento para os professores envolvendo “Como realizar um projeto?”.*
- *Competência, estudo (formação continuada) e um olhar voltado no objetivo principal: o desenvolvimento integral da criança.*

- *Eu acho que era preciso maior informação sobre o trabalho em si e seu desenvolvimento.*

- *Desejo que haja reuniões com troca de experiências sobre o assunto. Eu acho que era preciso maior informação sobre o trabalho em si e seu desenvolvimento.*

Essas respostas das professoras enfatizam a busca pela aprendizagem, por informações, por cursos, para que haja um crescimento profissional.

A formação continuada tem uma importância fundamental no trabalho das professoras, ao criar espaços em que elas socializam experiências, trocam idéias, estudam, buscam técnicas diferentes com o objetivo de melhorar o que já vem sendo feito com as crianças. Também é o momento de refletir, avaliar e criticar o próprio trabalho, por intermédio de um olhar mais distanciado. Nesse percurso, é preciso sempre nos perguntar, para quem vamos ensinar e porquê vamos ensinar, pensando na criança e no homem que queremos formar.

Mello, S. (1997, p. 1) argumenta que é perigoso absorvermos informações com postura de obviedade, como se já soubéssemos e não mudar em nada nossa prática: “Os novos conhecimentos devem necessariamente desencadear uma reflexão por parte de todos os pais e educadores em relação ao que têm feito e como têm educado suas crianças”.

O perigo da imposição de uma prática ou de uma escolha sem criticidade por parte do professor é capaz de desencadear em um trabalho alienado e sem sentido, tanto para a criança como para o adulto.

Basso (2005, p. 8) afirma a importância dessas intervenções,

Nossa atuação, como profissionais preocupados com a formação inicial e continuada de professores, deveria privilegiar, de um lado, a construção de novas relações de trabalho na escola, possibilitando o enfrentamento coletivo das condições objetivas e subjetivas que obstaculizam o aprendizado escolar. De outro, um aprofundamento teórico-metodológico que favoreça a criação, pelos membros da equipe escolar, de novas relações entre teoria e prática cotidiana da sala de aula e possibilitando a ampliação do conhecimento através de estudo e reflexão, na busca coletiva de novos fundamentos para a prática.

A responsabilidade de garantir a melhoria do trabalho docente passa pela questão de políticas públicas, que dever propiciar tal desenvolvimento para as professoras, passa também pelas relações que existem dentro da escola ou pré-

escola, e uma busca em conjunto por soluções e estudos, além de ser pessoal, com o objetivo de crescer profissionalmente. Essas questões estão interligadas e dependem umas das outras para que haja uma melhor formação de nossas profissionais.

Mello; Basso (2002, p. 311) discutem a formação continuada em uma perspectiva Histórico-Cultural:

O dia-a-dia das professoras na creche era estruturado de forma a não favorecer o desenvolvimento de sua autonomia. A auto-estima tornava-se problemática a ponto de elas renegarem o que tinham aprendido durante tanto tempo como educadoras. O ponto central da mediação, que procuramos exercer nas atividades diárias dessas professoras, foi tentar desenvolver nelas uma postura de discussão, de reflexão, de pesquisa, entre outras, frente às suas ações pedagógicas. Na medida em que percebiam o que realizam e como o faziam, desenvolvia-se uma intencionalidade em torno dessas atividades, acabando por gerar uma postura mais consciente sobre elas. E as professoras passavam a acreditar no que estavam fazendo com as crianças.

Percebemos, ainda, que novamente o trabalho em grupo aparece como importante para as professoras, e de fato ele contribui para a formação continuada, por intermédio de um esforço conjunto de estudo teórico capaz de embasar e auxiliar a prática pedagógica de cada um dos integrantes do grupo. Esse trabalho coletivo nem sempre necessita trazer respostas imediatas, mas questionamentos, reflexões, visões diferentes e ampliação do olhar sobre o trabalho docente são elementos importantes que impulsionam o crescimento profissional. Além disso, a troca de experiências favorece a cooperação entre as professoras, podendo contribuir na busca de algumas soluções dos inúmeros problemas enfrentados no dia-a-dia com as crianças, como a falta de recursos, as jornadas duplas ou triplas, baixos salários, etc.

As respostas das professoras sobre as suas principais dificuldades durante o trabalho com projetos estão apresentadas no Quadro 3 abaixo.

Esses dados corroboram os anteriores nos quais as condições objetivas de trabalho das professoras foram evidenciadas como um aspecto fundamental na prática pedagógica com crianças pequenas.

Quadro 3: Principais dificuldades no trabalho com projetos:

- 1º – O elevado número de crianças por sala (60%)
- 2º – A falta de envolvimento de pais ou responsáveis pelas crianças (50%)
- 3º – A falta de tempo para se estudar sobre o tema estudado (26%)
- 4º – A falta de preparo do professor (10%)
- 5º - Falta de materiais (10%)

Basso (2005) argumenta que pela falta de recursos, financeiros ou materiais, o professor pode se negar, ao invés de se afirmar na profissão docente. Esse fato também leva à alienação do trabalho, pois o sentido passa a não ter correspondência com o significado do que é ser professor.

Dentre os problemas relacionados às condições objetivas de trabalho das professoras participantes da pesquisa, encontramos referências à falta de tempo para estudo em geral, que se reflete na falta de preparo das professoras para trabalhar com projetos, e ainda, a falta de tempo para estudar sobre os temas a serem trabalhados com as crianças. Esse é um aspecto na Educação Infantil brasileira que se relaciona intimamente à qualidade de educação oferecida as crianças se 0 a 6 anos. É fundamental que as professoras tenham tempo suficiente para estudar e aprofundar seus conhecimentos acerca de suas práticas.

Outra afirmação que devemos ressaltar é sobre a concepção de uma das professoras a respeito de pesquisa:

- Ensino não é pesquisa. Seríamos ingênuos se pensássemos que por meio dos projetos a criança produz conhecimento. Somente as Universidades e Instituições de pesquisa o podem fazer.

Vemos pela afirmação dessa professora, uma concepção de pesquisa cristalizada, na qual a pesquisa cabe somente a profissionais especializados, a cientistas que passam horas em seus laboratórios de grandes instituições. Essa concepção de pesquisa denota uma concepção de ciência também cristaliza em uma única verdade.

A concepção de pesquisa fundamentada no referencial Histórico-Cultural e necessária ao trabalho com projetos se processa nas atividades com as crianças, no

parque, no recreio, no momento em que elas questionam algo, levantam hipóteses e procuram respondê-las. Tal concepção, subjaz à de ciência dinâmica que cada um de nós pode e deve produzir. A investigação, reflexão por parte da professora, capaz de perceber as manifestações das crianças, de perguntar sobre o que já sabem, faz com que a aprendizagem esteja presente nos projetos.

O trabalho com projetos permite que haja flexibilidade no planejamento. Nem sempre tudo que pensamos sobre um tema teremos oportunidade de abordar, como também muitas atividades que não foram planejadas no início podem ser feitas e pensadas no decorrer do trabalho. Esse é um aspecto diferencial no trabalho com projetos e precisamos aprender a lidar com essa flexibilidade, pois ela contribui para uma melhora na qualidade da educação que oferecemos às crianças. Tal flexibilidade deve ser a favor das crianças, dos seus interesses, e não decorrente das nossas dificuldades, pois, como professoras podemos e devemos tentar buscar soluções, sempre que possível.

Os dados revelaram que, mesmo as professoras trabalhando com projetos há mais de cinco anos (para a maioria), muitas questões relacionadas a essa prática e à Educação Infantil em geral merecem atenção, aprofundamento teórico e mudanças. Essas considerações serão apresentadas no capítulo seguinte.

6. Considerações Finais

O trabalho com projetos é uma atividade e, como tal, deve ter fins e objetivos coincidentes. A professora precisa compreender o que é essa prática para realizá-la com qualidade junto às crianças, pois o inverso pode fazer com que os projetos se transformem em atividades escolarizantes, cansativas para as crianças pequenas, um conteúdo à parte para elas, gerando ações desvinculadas de significados e sentidos.

Esse trabalho discutiu que durante a realização de um projeto muitas são as atividades desenvolvidas pelas professoras. Os dados mostraram que as crianças não participam efetivamente do planejamento dessas atividades, porém, no discurso, as professoras consideram que a criança deve estar envolvida nesse processo. É importante, portanto, que as profissionais de Educação Infantil compreendam que a criança é o centro desse trabalho, e isso deve acontecer na prática cotidiana. O projeto se desenvolve com as crianças, não para as crianças e nem pelas crianças, pois o papel da professora como mediadora é fundamental para garantir o que é de mais importante neste trabalho, a apropriação do conhecimento humano, das experiências, dos costumes, culturas, habilidades, etc.

Atividades produtivas como desenhos, construções, trabalhos artísticos, modelagem, e também as pesquisas, passeios, visitas podem fazer parte de um projeto, desde que tenham seus objetivos definidos e relacionados às expectativas das crianças. É importante destacar que, pelas elaborações e discussões das crianças, podemos ter acesso ao que elas pensam e até sentem sobre o assunto, e podem e devem auxiliar as professoras a rever sua prática.

O trabalho em grupo e a formação continuada foram aspectos levantados pelas professoras como importantes para a realização de qualidade dos projetos. Essas reivindicações precisam urgentemente ser viabilizadas nas escolas de Educação Infantil, de forma que as professoras possam ter o tempo necessário para desenvolverem uma prática de melhor qualidade no ensino das crianças pequenas.

As concepções das professoras sobre o que é o trabalho com projetos revelou-se contraditória, quando aprofundamos o seu discurso. Enfatizam a

participação da criança, o interesse infantil, mas, os temas podem não ser escolhidos junto com as crianças, o planejamento das atividades não as envolve em nenhuma etapa do projeto e a avaliação, também, nem sempre inclui suas opiniões.

A maioria das professoras de Educação Infantil acredita que é interessante trabalhar com projetos com as crianças pequenas. Argumentam a favor dessa prática pedagógica e, ao mesmo tempo, explicitaram suas críticas para a melhoria de seu trabalho, as quais não são exclusivas dessa metodologia, mas problemas enfrentados cotidianamente pelas Instituições de Educação Infantil, como a falta de recursos, o número elevado de crianças por sala, falta de materiais, dificuldade de se trabalhar em grupo, entre outras.

A criança e o trabalho da professora são o centro do trabalho com projetos, pois essa prática é realizada em conjunto. Não que as crianças farão tudo ou somente o que desejarem, pois isso negligenciaria o papel da professora e a aprendizagem das crianças. E é a professora quem irá propor atividades, visando o desenvolvimento da criança, apresentando novos desafios.

Por intermédio do trabalho com projetos podemos estimular as crianças a desejar conhecer, quando essa prática está voltada a atividades que tenham significado e sentido para as crianças. Nesse processo, é importante vincular o que se aprende com suas realidades, com o meio que elas conhecem (Mello, S., 1997).

Para um trabalho eficiente, é preciso também um planejamento em equipe, exigindo criatividade e troca de idéias. Essa troca e socialização enriquecem o trabalho. Para tanto, é necessário que haja envolvimento de toda escola, bem como apoio pedagógico e participação dos pais. A união do grupo também ajuda na busca de diferentes técnicas que auxiliam a aperfeiçoar o projeto e estudos que possam ampliar, complementar e enriquecer a formação teórica das professoras, sem desvinculá-la da prática.

Portanto, é de suma importância que as atividades desenvolvidas não sejam frutos de improvisos, mas planejadas e com seus objetivos coerentes com a prática e, é fundamental, que a professora tenha autonomia para esse planejamento, para decidir e escolher o que considera ser mais importante para sua turma.

É papel da escola contribuir para que as crianças, desde cedo, aprendam a ter atitudes críticas frente à sociedade e a situações que vivem cotidianamente. (Mello, M., 2001)

Mesmo com crianças pré-escolares, é possível o trabalho com pesquisa, o estudo sério sobre um determinado tema, auxiliado pela professora. Nesse processo, todos aprendem e a professora vai mediando a relação da criança com o conhecimento, questionando-a, valorizando a argumentação de suas idéias e testando suas hipóteses. Conceber que é possível trabalhar questões interessantes é compreender que a criança tem infinitas possibilidades de aprendizagens, de atuar como ser crítico ao expor suas idéias e entendimentos do mundo. É ver a criança não mais como um ser frágil e inocente, mas como alguém disposto a descobrir o mundo e que deseja aprender mais.

Trabalhar com projetos, em uma perspectiva Histórico-Cultural, é valorizar e enfatizar o papel da professora, entendendo que a aprendizagem é fruto das relações sociais. Assim, é pela atividade da criança que essa se forma, pela mediação com o adulto e com outras crianças. A atividade é entendida não como um fazer mecânico, mas com significado, com sentido para aquele que executa, conhecendo o objetivo que está de acordo com o que motiva a criança a realizar a atividade e, também, a professora a adotar essa metodologia de trabalho.

7. Referências:

ABRAMOWICZ, Anete. **Educação Infantil: atividades para crianças de zero a seis anos**. 2º ed. São Paulo:Moderna, 1999.

ALMEIDA, Ordália Alves de. **Educação Infantil: uma análise das políticas para a pré-escola**. São Carlos : Departamento de Fundamentos da Educação, 2001. Trabalho de Dissertação de Mestrado.

ANTUNES, Celso. **Um método para o ensino fundamental: o projeto**. Editora Vozes: Rio de Janeiro, 2001.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da Família**. 2º edição. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BASSO, Itacy Salgado. **Significado e Sentido do Trabalho Docente**. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em 2 de Abril de 2005.

BARBIER, Jean Marie. **Elaboração de Projetos de acção e Planificação**. Porto editora, Portugal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, M. et al. **Creches e pré - escolas no Brasil**. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMARTINE; FARIA; PRADO (Orgs.) **Por uma cultura de infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. 4ª edição. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DUPAS, M. **Pesquisando e Normalizando: noções básicas e recomendações úteis para elaboração de trabalhos científicos**. São Carlos, UFSCar, 1997.

EDWARDS, Carolyn. Parceiro, Promotor do Crescimento e Guia – os papéis dos professores de Reggio em ação. In: **As Cem Linguagens da Criança**. EDWARDS; GANDINI; FORMAN. Porto Alegre, Artmed, 1999. p. 160-193.

EDWARDS; GANDINI; FORMAN. **As Cem Linguagens da Criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

FARIA; PALHARES (Orgs.) **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999.

FREINET, C. **As técnicas Freinet na Escola Moderna**. 4ª edição. São Paulo: Editorial Estampa, 1975.

GANDINI; EDWARDS. **Bambini: A Abordagem Italiana à Educação Infantil**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: DEMARTINI, FARIA, PRADO. (Orgs.) **Por uma cultura de infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea)

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto. **Quietas e caladas: reflexões sobre as atividades de movimento com crianças na Educação Infantil.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2003.

KATZ, LÍlian & CHARD, Sylvia. **A abordagem de projeto na educação de infância.** Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.) **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** Cortez: São Paulo, 1999. 3º edição.

KRAMER, S. et al. **Com a pré - escola nas mãos – uma alternativa curricular para a Educação Infantil.** São Paulo: Ática, 1992.

KRAMER, Sonia (Org). **Infância e Educação Infantil.** Campinas, SP: Papirus, 1999.

KUHLMANN JUNIOR. **Infância e Educação Infantil- uma abordagem histórica.** Porto Alegre, editora Mediação, 1998.

LEAL, Leila. **O brincar da criança pré-escolar: um estudo de caso em uma escola municipal de educação infantil.** São Carlos: UFSCar, 2004. Tese (Doutorado).

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** Portugal: Livros Horizonte, 1978.

MELLO, Maria Aparecida. **A atividade Mediadora nos Processos de Educação Continuada de Professores: Educação Infantil e Educação Física.** Tese de Doutorado apresentada no Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2001.

MELLO, M.; BASSO, I. Formação Continuada de Professoras de Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural. In: REALI; MIZUKAMI (Orgs.) **Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Escola**. São Carlos, EdUFSCar, 2002.

MELLO, Suely Amaral. **Trabalho com projetos na pré-escola: uma alternativa metodológica**. Palestra proferida no Encontro de Professores da Secretaria Municipal de Educação de Marília, 1997, 12p.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos – uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das Inteligências Múltiplas**. 3º edição. São Paulo, Editora Ética, 2001.

OCTAVIANI, Maria Inês C. **As concepções de educar das profissionais de Educação Infantil: um ponto de partida para a formação continuada na perspectiva histórico-cultural**. 2003. Tese de Doutorado em Educação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2003

OLIVEIRA, Z et al. **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo, Cortez, 1994.

RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida. Uma escola de infância de Reggio Emilia**. Porto Alegre, Artmed., 1999.

RINALDI, Carlina. Reggio Emilai: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI; EDWARDS. **Bambini: A abordagem italiana à Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SMOLE, Kátia. **A matemática na Educação Infantil: A Teoria das Inteligências Múltiplas na Prática Escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

UNESCO. **Fontes para a Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2003

VIGOTSKI, L.S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 2000. Psicologia e Pedagogia.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica.** Martins Fontes, São Paulo, 2001.

YAMIN, Giana Amaral. **A evolução do atendimento pré-escolar do estado do Mato Grosso do Sul a partir de uma análise do histórico das propostas governamentais.** São Carlos: 2001. Dissertação de Mestrado, UFSCar.

ZACHLOD, Michelle G. Espaço para crescer. **Educational Leadership**, no 1 , p. 51-53, v. 54, 1996.

8. Anexo

Questionário

Esse questionário faz parte da coleta de dados para uma pesquisa que tem por objetivo procurar compreender como pensam os professores de Educação Infantil sobre o trabalho com projetos. Para tanto, é de suma importância a honestidade das respostas, bem como o sigilo das pessoas envolvidas. Obrigada.

1. Há quanto tempo você trabalha com os projetos?

- (a) menos de dois anos
- (b) entre dois e cinco anos
- (c) mais de cinco anos

2. Trabalhar com projetos foi uma escolha...

- (a) da diretoria da Escola
- (b) pessoal
- (c) que partiu do grupo (direção, coordenação e professores juntos)

3. Como surgem os temas que são trabalhados com os alunos?

- (a) é o professor quem sugere
- (b) das necessidades e interesses das crianças
- (c) da direção ou coordenação
- (d) de outros interesses.

Quais? _____

4. O planejamento das atividades que serão realizadas é feito...

- (a) somente pelo professor
- (b) pelo professor e alunos
- (c) pela coordenação e professores
- (d) pela coordenação e direção

5. Quais atividades são desenvolvidas durante um projeto? (marque um x para quantas alternativas forem necessárias)

- () pesquisas;
- () passeios;
- () visitas de pessoas envolvidas ou especialistas no tema do projeto;
- () artes;
- () culinária;
- () experiências;
- () discussões e debates;
- () cartazes;
- () brincadeiras e jogos;
- () outras: _____

6. Enumere de 1 a 10 de acordo com a ordem de importância que você atribui ao trabalho:

- a participação da criança;
- o trabalho do professor;
- a aprendizagem de conteúdos;
- a possibilidade de trabalhar um conteúdo de diversas maneiras, utilizando técnicas diferentes;
- que a criança aprenda a respeitar diferentes concepções;
- trabalhar somente temas que sejam interessantes para as crianças;
- a relação que a criança faz entre o conteúdo estudado e sua realidade;
- que a criança possa aprender conteúdos de português e matemática durante o trabalho com projetos;
- envolver jogos e brincadeiras durante o trabalho com projetos;
- a pesquisa dos temas.

7. A avaliação do projeto desenvolvido é feita por quem?

- (a) pelo professor
- (b) pela coordenação
- (c) pelas crianças e pelo professor

8. Quais as principais dificuldades no trabalho com projetos? (marque um x em quantas alternativas forem necessárias)

- envolver as crianças;
- envolver pais ou responsáveis;
- apoio da coordenação da escola;
- procurar temas que sejam interessantes;
- pesquisar sobre o tema estudado;
- desenvolver atividades que sejam interessantes para as crianças;
- avaliar o trabalho;
- trabalhar com jogos ou brincadeiras;
- o número de crianças por sala;
- falta de preparo do professor;
- nenhuma das anteriores. Quais?

9. Trabalhar com projetos é eficiente quando

10. O trabalho com projetos não é eficiente quando

Porque

11. O que você acha que precisa para o desenvolvimento efetivo de um trabalho com projetos?
com projetos?
Justifique. _____

12. Observações (se caso sua resposta não foi contemplada nas questões, escreva neste espaço o que desejar)
