



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

LUCIANA ADÁRIO BRANDÃO

**PROJETOS TRANSDISCIPLINARES E VIVÊNCIAS
LÚDICAS: DESAFIOS, CAMINHOS E CONTRIBUIÇÕES À
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Londrina
2006

LUCIANA ADÁRIO BRANDÃO

**PROJETOS TRANSDISCIPLINARES E VIVÊNCIAS
LÚDICAS: DESAFIOS, CAMINHOS E CONTRIBUIÇÕES À
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Olga Ribeiro de Aquino

Londrina
2006

LUCIANA ADÁRIO BRANDÃO

**PROJETOS TRANSDISCIPLINARES E VIVÊNCIAS
LÚDICAS: DESAFIOS, CAMINHOS E CONTRIBUIÇÕES À
EDUCAÇÃO INFANTIL**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi

Profa. Dra. Maria Ap. Trevisan Zamberlan

Profa. Dra. Olga Ribeiro de Aquino -
Orientadora

Londrina, 14 de dezembro de 2006.

DEDICATÓRIA

A todos os professores para que possam refletir incessantemente sobre sua prática docente e oferecer às crianças uma educação de qualidade e às crianças a fim de que, no contexto escolar, desfrutem sua infância plenamente, exercitando ativamente a curiosidade e a ludicidade vinculando-a ao aprender.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que colaboraram, direta ou indiretamente, para que este trabalho se concretizasse, em especial:

A Deus, pela oportunidade e força divina confiada a mim;

Ao meu marido Giancarlo que sempre esteve presente apoiando-me no percurso deste trabalho e colaborando com muita dedicação, como parceiro e colaborador indispensável e especial. Seu carinho, compreensão e amor foram fundamentais para a concretização desta etapa;

À minha família pelo apoio, incentivo e ajuda durante esse caminhar. Em especial, meu obrigada a minha mãe, irmãs e sobrinha por tudo que aprendo e aprendi com cada uma de vocês;

Ao meu pai e avó que mesmo “distantes” continuam presentes em minha vida pelos ensinamentos cultivados em meu coração;

À minha orientadora, professora Dra. Olga Ribeiro de Aquino por acreditar em mim, no projeto de pesquisa e por partilhar comigo sua paixão pela educação. Olga, foi através do seu respeito, confiança, ensinamentos e colaboração que o projeto/sonho tornou-se real;

À professora Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi e à professora Dra. Maria Aparecida Trevisan Zamberlan cujas contribuições nos deram apoio e incentivo no aperfeiçoamento deste trabalho. Foi um grande prazer contar com a colaboração de vocês!;

A todos os professores do Projeto de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina que nos prepararam para a pesquisa e torceram juntos na concretização desse objetivo;

A todos os companheiros de turma, em especial à Ana Tereza e Eromi, amigas de toda hora;

À escola particular que, nos possibilitou com sua colaboração a realização desta pesquisa;

À Secretaria Municipal de Educação pelo incentivo e apoio à pesquisa;

Aos professores e crianças, sujeitos desta pesquisa, com quem muito aprendi;

Ao diretor geral do Caic, Amauri e aos amigos, professores e funcionários do C.M.E.I. Marina Sabóia Nascimento que na minha “ausência” souberam com muita responsabilidade conduzir a rotina do nosso trabalho;

Aos amigos que torceram e compartilharam comigo esse desafio, em especial à amiga Janete por me escutar e compreender todas as minhas angústias, incentivando-me sempre;

A todos vocês, muito obrigada.

Essa vitória é nossa !

BRANDÃO, Luciana Adário. **Projetos transdisciplinares e vivências lúdicas: desafios, caminhos e contribuições à educação infantil.** 2006. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

RESUMO

Escolarizar cada vez mais cedo, alfabetizar como imperativo necessário às crianças de Educação Infantil e ter o professor como único responsável pela aprendizagem no processo educacional, são discursos “antigos”, mas ainda presentes no cotidiano de muitas escolas infantis. Mostrar que a brincadeira, a instrução acadêmica, a formação social e a participação ativa do aluno na construção do conhecimento podem e devem fazer parte do universo escolar infantil e este é o motivo desta pesquisa. Para proporcionar tal reflexão, articulamos a necessidade do olhar transdisciplinar à educação, discutindo a importância e a necessidade de uma educação escolar na qual o saber seja contextualizado, adquirindo sentido para a vida, incentivando o aprender infantil a redescobrir a todo momento como cidadãos coparticipativos, enfatizando, ainda, a solidariedade e a responsabilidade humana. Enfatizamos e registramos como uma das possibilidades para construir o conhecimento escolarizado, o trabalho por projetos por proporcionar à criança a oportunidade de se envolver ativamente nos processos de descobertas que norteiem o conhecimento. O cenário científico envolveu o olhar transdisciplinar, o trabalho pautado em projetos, e o brincar que permeou toda a efetivação do fazer ludopedagógico da criança nos projetos analisados em duas escolas de Educação Infantil da cidade de Londrina, uma pública e outra particular. A fim de nortear esta pesquisa escolhemos os fios teóricos da abordagem qualitativa descritiva e, como instrumentos de coleta de dados, a observação direta, o registro fotográfico e a entrevista semi-estruturada envolvendo oito professores das escolas analisadas. A análise dos dados revelou as contribuições didático-pedagógicas que um trabalho transdisciplinar e pautado em projetos oferece ao desenvolvimento infantil e os desafios que devem ser superados para a efetiva valorização do envolvimento da criança na construção de um conhecimento singularizado.

Palavras-chave: Educação infantil. Projetos transdisciplinares. Trabalho ludopedagógico

BRANDÃO, Luciana Adário. **Transdisciplinary projects and ludic experiences: challenges, pathways and contributions to children's education.** 2006. 177f. Dissertation (Master's degree in Education) - State University of Londrina, Londrina, 2006.

ABSTRACT

Start to educate earlier and earlier, to literate as an imperative to kindergarten children and to have the teacher as the only one responsible for the accomplishments in the education process are "old" speeches, but still present in the everyday routine of many schools. To show that the playing, the academic instruction, the social formation and the active participation of the student in the construction of the knowledge can and should be part of the elementary school universe is the focus of this research. To provide such reflection we articulated the need of the transdisciplinary view into education, discussing the importance and the need of a school education where the knowledge is contextualized, giving sense to life and motivating learners to rediscover themselves at every moment as coparticipative citizens, still emphasizing the solidarity and the human responsibility. We emphasize and register as one of the possibilities to build the educational knowledge the work with projects for it provides the child the opportunity to involve her/himself actively in processes of discoveries that guide the knowledge. The scientific scenery involved the transdisciplinary view, the work guided by projects and the playing that permeated all the effective ludopedagogical work in the projects analyzed in two schools of Children Education of the city of Londrina, a public one and a private one. In order to guide this research we chose the theoretical threads of the descriptive qualitative approach and as instruments of data collection the direct observation, the photographic registration and the semi-structured interview involving eight teachers of the analyzed schools. The data analysis revealed the didactic-pedagogical contributions that a transdisciplinary work and guided by projects offers to children's development and the challenges that should be overcome for the effective valorization of the child's involvement in the construction of a unique knowledge.

Keywords: Children's education. Transdisciplinary projects. Ludopedagogical work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação, feita por criança, das partes do corpo de uma formiga.....	109
Figura 2 – Recorte e colagem da palavra “formiga” em inglês	110
Figura 3 – Aluno escolhendo as sucatas para representar o animal escolhido	115
Figura 4 – Aluno testando possibilidades com as sucatas para construir o animal.....	116
Figura 5 – Criança pintando seu animal	117
Figura 6 – Aluno pintando uma girafa.....	117
Figura 7 – Livro utilizado como recurso pedagógico	118
Figura 8 – Exposição do painel de animais e jogo “Loteria”	119
Figura 9 – Zoológico confeccionado pelos alunos.....	121
Figura 10 – Roleta e trilha confeccionados pelos alunos	121
Figura 11 – Floresta confeccionada pelos alunos	122
Figura 12 – Alunos brincando com o jogo “Trilha de Madagascar”	122
Figura 13 – Professora interagindo com os alunos durante o jogo.....	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos Professores Participantes	92
Quadro 2 – Etapas do Trabalho de Coleta de Dados.....	102
Quadro 3 – Projetos Analisados da Escola Particular	103
Quadro 4 – Projetos Analisados da Escola Pública.....	104
Quadro 5A – Descrição do trabalho pautado por projetos e o papel do professor e aluno nesse processo segundo professores da escola particular	137
Quadro 5B – Descrição do trabalho pautado por projetos e o papel do professor e aluno nesse processo, segundo professores da escola pública	138
Quadro 6A – Contribuições que um trabalho por projetos proporciona para o desenvolvimento da criança segundo professores da escola particular	141
Quadro 6B – Contribuições que um trabalho por projetos proporciona ao desenvolvimento da criança, segundo professores da escola pública	142
Quadro 7A – Percepção do olhar transdisciplinar nas atividades de um projeto nos conteúdos curriculares dos professores da escola particular.....	145
Quadro 7B – Percepção do olhar transdisciplinar nas atividades de um projeto nos conteúdos curriculares dos professores da escola pública.....	146
Quadro 8A – Dificuldades ao se trabalhar com projetos, segundo professores da escola particular	148
Quadro 8B – Dificuldades ao se trabalhar com projetos, segundo professores da escola pública	149
Quadro 9A – Interesse em trabalhar com projetos, segundo professores da escola particular	152
Quadro 9B – Interesse em trabalhar com projetos, segundo professores da escola pública.....	153

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	17
2 PENSANDO NA POSSIBILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR- A ARTICULAÇÃO DOS SABERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	18
2.1 RETROSPECTIVA HISTÓRICA	18
2.2 UM OLHAR VOLTADO AO CONCEITO DE TRANSDISCIPLINARIDADE	23
2.3 PROJETO E TRANSDISCIPLINARIDADE	30
2.4 REGGIO EMILIA: ELEMENTOS QUE PERMEIAM SEU CONTEXTO	40
2.4.1 Um projeto em Criação.....	47
2.5 ESCOLA DA PONTE: ELEMENTOS QUE CARACTERIZAM SEU ROSTO PEDAGÓGICO.....	50
CAPÍTULO II	59
3 CONSTRUINDO CONHECIMENTOS: INTERAÇÃO; MEDIAÇÃO E O BRINCAR, SEGUNDO VYGOTSKY	60
3.1 A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO NAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES DO SUJEITO HUMANO.....	60
3.2 MUNDO IMAGINÁRIO E LIBERDADE DE AÇÃO: ELEMENTOS NORTEADORES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL DA CRIANÇA.....	65
3.3 CARACTERÍSTICAS DO CONCEITO DE ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL, SEGUNDO VYGOTSKY, E A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL	71
3.4 O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E NA CONSTRUÇÃO DE SABERES.	74
CAPÍTULO III	85
4 DO DESEJO À METODOLOGIA: A TRANSDISCIPLINARIDADE NO TRABALHO COM PROJETOS NO COTIDIANO INFANTIL	86
4.1 CONCEPÇÃO DE PESQUISA: MOVIMENTO SUBJETIVIDADE X OBJETIVIDADE	87
4.2 O DESTAQUE À METODOLOGIA QUALITATIVA	89
4.3 SUJEITOS DA PESQUISA	91
4.3.1 Caracterização dos professores parcitipantes.....	92
4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS NA PESQUISA QUALITATIVA.....	92

4.4.1 Observação	92
4.4.1.1 Critérios utilizados para a análise na observação direta	93
4.4.2 A entrevista	94
4.4.2.1 Critérios utilizados para análise das entrevistas.....	95
4.4.3 Fotografia	95
4.5 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS.....	97
4.5.1 Escola particular	97
4.5.2 Escola pública: centro municipal de educação infantil	99
4.6 ETAPAS DO TRABALHO DE COLETA DE DADOS.....	102
4.6.1 Projetos analisados da escola particular	103
4.6.2 Projetos analisados da escola pública	104
CAPÍTULO IV.....	105
5 A DINÂMICA DO PEDAGÓGICO - UM RETRATO DA RELAÇÃO/CONSTRUÇÃO	
DE CONHECIMENTO PAUTADO NA LUDICIDADE E	
TRANSDISCIPLINARIDADE EM SALA DE AULA.....	106
5.1 EM CENA, O PROJETO: “CONHECENDO AS FORMIGAS”	106
5.1.1 O contato com o tema e o interesse do grupo de alunos e professoras na elaboração do projeto	106
5.1.2 A coleta de informações através do “quadro organizacional”	107
5.1.3 Atividades realizadas durante o projeto.....	108
5.1.4 A finalização do projeto	111
5.1.5 Avaliação do projeto	111
5.2 O PROJETO “SOMOS TODOS ANIMAIS, PORÉM COM ALGUMAS DIFERENÇAS” EM AÇÃO.....	112
5.2.1 A conversa inicial	112
5.2.2 A proposta do projeto e a elaboração do índice inicial	114
5.2.3 Execução das atividades.....	115
5.2.4 Realimentação do índice	119
5.2.5 Jogo “trilha de madagascar”	120
5.2.6 Avaliação do projeto pelos alunos e professores.	125
5.2.7 Momento da exposição do projeto	126

CAPÍTULO V	128
6 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS: DISCUSSÃO E CONCLUSÕES	129
6.1 DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DA OBSERVAÇÃO DIRETA.....	129
6.1.1 Situações impulsionadoras para a elaboração do projeto.	129
6.1.2 Tarefas executadas pelos alunos e professores durante um projeto de trabalho	135
6.1.3 Predominância da forma de trabalho em sala de aula	131
6.1.4 Autonomia e contribuição dos alunos no fazer pedagógico.	132
6.1.5 O olhar transdisciplinar no planejamento pedagógico.....	134
6.1.6 A manifestação lúdica dos alunos durante os projetos.	135
6.2 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DAS ENTREVISTAS	136
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS	160
ANEXOS	165
ANEXO A	166
ANEXO B	168
ANEXO C	170
ANEXO D	172
ANEXO E	174
ANEXO F.....	176

1 INTRODUÇÃO

Na vivência que tive como pedagoga, atuando inicialmente como professora da Educação Infantil e de séries iniciais e atualmente, exercendo a atividade de diretora de uma escola infantil, senti nascer o interesse por esta pesquisa. Esse interesse é fruto das inquietações que me acompanharam e dos questionamentos que fui fazendo durante a prática profissional, ao observar que havia, cada vez mais cedo, no cotidiano pedagógico de muitas escolas infantis, a presença de atividades sistematizadas voltadas à transformação do fazer ludo-infantil em atividades essencialmente sistematizadas nas quais o currículo escolar e a prática docente não vem ao encontro do desenvolvimento infantil e das próprias crianças.

Mas, quando nos deparamos com escolas onde o trabalho na prática pedagógica alia o currículo ao contexto de vida dos alunos, percebemos como a motivação e o aprender tornam-se coerentes com o desenvolvimento dos alunos, e os conteúdos processam-se de modo mais significativo para sua vida.

Acreditando que é possível desenvolver um trabalho na Educação Infantil pautado em projetos transdisciplinares, na instrução, ludicidade e contextualizado nas experiências infantis foi que resolvemos analisar a prática didático-pedagógica de duas escolas infantis que trabalham também com projetos, refletindo na possibilidade de atingir tanto os objetivos e conteúdos pertinentes à faixa etária de 4 a 6 anos quanto as necessidades infantis e, também servir como instrumento de reflexão sobre a prática dos docentes que atuam na Educação Infantil - no sentido mais amplo.

Portanto, conviver ao lado e com as escolas infantis onde a alegria esteja presente no semblante de cada criança é algo muito gratificante para qualquer educador, em especial para nós pesquisadoras.

Escutar a criança, ouvir e compartilhar de seus desejos e segredos, entrar no seu faz-de-conta e sentir emoção com suas idéias e hipóteses é valorizá-la, é aprender conjuntamente.

A criança que fala, escuta, cria, se expressa, planeja, executa, brinca, ri, frustra-se é a que podemos considerar como criança feliz porque vive intensamente sua infância com toda a riqueza de que é possuidora.

Essa criança é a que nós gostaríamos de ver e sentir em cada escola infantil do mundo. Por quê?

Porque se trata de uma criança cheia de vivacidade e que se tornou co-responsável desta pesquisa, que procura descrever como as instituições de Educação Infantil amostradas concretizam transdisciplinarmente um trabalho ludopedagógico no cotidiano de uma sala de aula.

Nosso objetivo consistiu em investigar e avaliar as possíveis contribuições e desafios de uma metodologia embasada em projetos ludopedagógicos através de um olhar transdisciplinar em duas escolas de Educação Infantil da cidade de Londrina, Paraná.

O primeiro capítulo desse relato – de natureza científica - traz uma reflexão sobre a necessidade de resgarmos na educação escolar, o sentido e significado de um olhar transdisciplinar. Enfatizamos que uma educação profunda e significativamente duradoura comporta uma postura em que a construção do saber não seja fragmentado e sim situado nos conteúdos curriculares e nas experiências pedagógicas e sociais vivenciadas em seu contexto para que adquiram diferentes sentidos. Assim, desejamos e acreditamos que é na Educação Infantil que essa práxis deve ser solidificada, com vistas a incentivar, no processo de aprender, a descoberta do novo, a criatividade, a compreensão, o respeito a culturas diferentes, o aprendizado e a constante redescoberta.

Foi pensando ainda em uma educação baseada em uma ação pedagógica e voltada à transdisciplinaridade, que destacamos no todo deste trabalho uma práxis fundada em projetos. Esta prática pode proporcionar uma formação mais significativa à criança, porque cabe a ela não receber o conteúdo pronto, mas sim dialogar, interpretar, (re)elaborar, criar, buscar soluções, desenvolvendo, assim, um espírito investigador, capaz de eliminar fronteiras e estabelecer diálogo com o mundo à sua volta e fazendo do conhecimento algo de construção efetiva, que lhe permita novas aventuras sociais e intelectuais.

Enumeramos várias características de um trabalho pautado em projetos e destacamos teoricamente duas escolas – Reggio Emilia e Escola da Ponte – que, embora com perfis didático-pedagógicos diferentes, desempenham uma prática ludo-pedagógica cotidiana voltada a um trabalho que é desenvolvido a partir de projetos e com um olhar transdisciplinar. Destacamos, ainda, nessa

descrição a importância política e científica que essas escolas possibilitam aos alunos e a um aprender substantivo, com entusiasmo.

O segundo capítulo descreve alguns caminhos teóricos sócio-históricos de Vygotsky (1998). Damos expressão a essa teoria por ela enfatizar o processo de desenvolvimento humano em sua totalidade no qual a cultura, o biológico e a espacialidade ludo-educacional se entrelaçam no cotidiano vivencial do sujeito em processo de aprendizagem. Como destaque da teoria vygotsquiana citamos a importância do mundo imaginário para o desenvolvimento infantil com grande ênfase para a zona de desenvolvimento proximal. Outro aspecto citado é a relevância do brincar no mundo da criança, enfatizando que é através dele que ela aprende, e é também através dele que se valoriza o processo educacional.

O terceiro capítulo descreve como nasceu o desejo da pesquisa e revela a importância da metodologia qualitativa descritiva para a sua concretização. Apresenta também os instrumentos de coleta de dados utilizados, como: observações dirigidas, entrevistas semi-estruturadas, momentos fotográficos e caracterização filosófica e política das escolas observadas.

Assim, ancorada nos objetivos e nos instrumentos selecionados fomos às observações: ouvíamos a proposta de cada escola no seu dia-a-dia, os comentários dos alunos, acompanhávamos as leituras de pesquisas, bem como a confecção de materiais, as aulas “itinerantes”, as discussões de estratégias pedagógicas, e análise do planejamento da professora em vista do interesse da criança do pré-escolar.

Tudo foi atentamente registrado no diário de campo e alguns acontecimentos pedagógicos e festivos foram fotografados.

Durante as observações analisávamos os fatos voltados ao fazer pedagógico dentro do seu contexto e utilizávamos elementos teóricos para subsidiar tais análises, voltando sempre para a postura das professoras e das crianças e observando cientificamente a escola como um todo. Essas informações faziam parte de um todo empírico/teórico essencial, que nos levava a entender aquele momento escolarizado. Foram várias semanas de contato com os protagonistas deste estudo e, a cada dia, novas descobertas surgiam graças à ação de professoras, alunos, ainda crianças, e pesquisadoras.

No quarto capítulo descrevemos os projetos observados e, a partir deles, concluímos, no quinto e último capítulo, a análise e reflexão dos dados

coletados nas escolas tomadas como amostra, discutindo os objetivos do estudo, mostrando suas possíveis contribuições e sugerindo a continuidade de pesquisas na área de desenvolvimento humano, bem como suas aplicações na prática pedagógica.

CAPÍTULO I

2 PENSANDO NA POSSIBILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR - A ARTICULAÇÃO DOS SABERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Por que pensar em uma educação transdisciplinar?

Se não ocorrer tal educação não conseguiremos sobreviver, mergulhados que estamos, em uma educação multifacetada. Hoje, não nos basta recebermos da escola a instrução, precisamos ter uma postura que nos garanta ir além de uma formação acadêmica e que nos possibilite e proporcione a contínua inserção cultural no mundo que nos cerca.

Para a formação integral e continuada do aluno, Gallo (2004) enfatiza a necessidade da escola proporcionar a instrumentalização científica e tecnológica, através da transmissão do conhecimento e da formação social, com o objetivo de buscar posturas que expressem responsabilidade, autenticidade e liberdade com responsabilidade. Para o autor, é a esse processo que podemos chamar de educação.

2.1 RETROSPECTIVA HISTÓRICA

Se fizermos uma retrospectiva histórica, veremos que os primeiros conhecimentos sobre o mundo elaborados pelo homem brotaram de um ponto comum que ele procurava explicar. Esses conhecimentos não eram, de forma alguma, dissociados, fragmentados. Mas, segundo Gallo (2004), com o passar dos tempos e o crescente acúmulo do saber, ocorreu uma especialização cada vez mais radical em relação ao conhecimento. Essa especialização trouxe-nos inúmeros benefícios e promoveram avanços no conhecimento, mas também malefícios, pois quanto mais conhecimento foi se acumulando em uma determinada área do saber, surge um risco, uma luta: dificuldade humana em dominar a totalidade do conhecimento global em relação à realidade. Dessa forma, é preciso cautela, já que não podemos perder de vista a necessidade de compreender que essas especializações fazem parte de um todo complexo e inter-relacionado (seres humanos/natureza/sociedade).

A educação, nesse contexto, provavelmente tenha sido atingida na sua essencialidade acadêmica, pela fragmentação do conhecimento que, especificamente na escola, chamamos de divisão disciplinar. No momento histórico em que ocorreram mudanças e transformações em todas as áreas do conhecimento, a divisão do saber em disciplinas teve um papel importante, abrindo campo para que o conhecimento se fosse ampliando e aprofundando, fazendo avançar a educação como um todo.

Mas, as seqüelas oriundas das referidas mudanças acadêmicas, também foram aparecendo. Essas divisões do conhecimento marcaram a formação dos professores, que hoje ficam, não raro, “presos” a conhecimentos específicos, encontrando grandes dificuldades em compreender o aluno, a escola e a educação no seu todo.

Outra marca deixada pela disciplinarização, para Gallo (2004), é a construção do currículo escolar. Esses promovem a compartimentalização dos saberes científicos e embutem ideologicamente, a questão do saber, pois o saber e o poder possuem um elo íntimo: conhecer é ideologicamente dominar.

A disciplinarização pode possibilitar ao educador o controle sobre a vida do aluno: o que, como e quando o aluno aprende, traçando assim, um forte enlace entre disciplina, aprendizagem e comportamento.

Morin (2000) também nos faz refletir sobre a necessidade de mudanças, quando explica que o século XX descobriu a perda do futuro, da imprevisibilidade. Muitas heranças foram recebidas desse século: o crescimento das degradações ecológicas; a invasão da uniformização de ações humanas generalizada; a valorização da quantificação, o consumismo, a busca desenfreada do lucro; o desencadeamento da violência. Todas as grandes aspirações desse século resultaram nessas mazelas.

Como viver diante dessas incertezas?

Hoje, procuramos o renascer de uma nova busca, um caminho próximo da solidariedade e da responsabilidade humana.

Para o autor, devemos lutar contra o erro, a ilusão e a descontextualização. Devemos ensinar a condição humana, a identidade terrena, enfrentar as incertezas, ensinar a compreensão e a ética. Mas, como fazê-lo, se estamos enraizados nesse universo compartimentado?

Precisamos refletir sobre o que nos leva à alienação e, só assim, encontrar soluções para os problemas humanos, ecológicos, entre outros.

Morin (2000) destaca que as percepções humanas e o conhecimento estão sujeitos a erro porque existe a interpretação de cada sujeito nesse processo, a sua história, sua visão de mundo, a subjetividade e a influência dos desejos e medos resultantes das emoções, lembrando-nos que o conhecimento é resultante da reconstrução de informações por meio da linguagem e pensamento e que as percepções são traduções e reconstruções cerebrais mandadas por estímulos onde serão captadas e codificadas pelos sentidos.

Para o autor, é no seio de um paradigma que está o problema-chave do jogo, da verdade e do erro. Esse processo pode, ao mesmo tempo, elucidar e cegar, revelar e ocultar. Defende que o papel da teoria é orientar estratégias cognitivas dirigidas por sujeitos e não impor, autoritariamente, seu teor. Neste sentido:

[...] são as idéias que nos permitem conceber as carências e os perigos da idéia. Daí resulta este paradoxo incontornável: devemos manter uma luta crucial contra as idéias, mas somente podemos fazê-lo com a ajuda de idéias. (MORIN, 2000, p.30).

O autor defende que lutar contra a ilusão é manter nossas idéias sob a forma de um papel mediador. Desse modo, ao nos posicionarmos seguramente em uma teoria e idéia não teremos estrutura para acolher o novo conhecimento e/ou informações. Este brota a todo o momento, daí a necessidade de nos tornarmos capazes de estar sempre revendo nossas teorias e idéias. Além desse posicionamento, devemos buscar, incessantemente, a elaboração de metapontos de vista que nos permitam a reflexividade integradora: - as atividades auto-observadoras devem ser inseparáveis da observadora, as autocríticas, inseparáveis das críticas, enfim, termos controle mútuo de nossa mente e nossas idéias.

Diante desse conflito mental que envolve o homem - pensando aqui no sentido amplo - qual é a possível solução desse processo?

Para Morin (2000), cabe à educação pôr em prática as interrogações e as propostas de conhecimento, oferecendo apoio à aventura de conhecer e à

integração entre conhecedor e conhecimento. E as manifestações do autor nos remetem, reflexivamente, à escola:

Como podemos, dentro de um contexto escolar, refletir sobre os problemas existentes no mundo e a nossa volta? Como a educação escolarizada poderia contribuir para a formação de cidadãos conscientes e participativos?

A escola, talvez não de modo consciente, mas ideologizado pela ordem estatal, “atrofiou (a)” muitas vezes, o modo de pensar dos alunos, quando, na realidade, deveria desenvolver aptidão científica e tecnológica, contextualizar e ver a relação entre o todo e as partes. A educação tem um grande compromisso político-pedagógico nesse processo: trabalhar com o novo conhecimento e abrir a mente. Para Morin (2000), a origem dos erros pode ser detectada pela educação.

Por isso, é necessário aprender a “estar aqui” no planeta. Aprender a estar aqui significa: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar, é o que se aprende somente nas - e por meio de - culturas singulares. Precisamos doravante aprender a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta Terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos. (MORIN, 2000, p.76).

Devemos respirar e expirar o reconhecimento da unidade na diversidade, a consciência ecológica, a responsabilidade e solidariedade com os filhos da Terra, criticar-nos mutuamente, autocriticar-nos e compreender-nos mutuamente: exercício reflexivo e “espiritual”, proporcionando, assim, uma educação voltada à compreensão.

“Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade”. (MORIN, 2000, p.93).

A compreensão humana necessita do exercício de empatia, de identificação e de projeção, enquanto o trabalho pedagógico necessita de intercâmbio e comunicação entre os diferentes sentidos. Para isso, os erros e ilusões não podem inibir a autonomia da mente e a busca da verdade.

Pensamos, ainda, em um conhecimento que seja pertinente num primeiro momento e à altura que circunda o estudante; neste sentido, o trabalho pedagógico deve acontecer dentro de um contexto (tornar evidente o contexto),

global (promovendo relações entre o todo e as partes), multidimensional (o conhecimento deve distinguir as partes: o biológico, o psíquico, o social, o afetivo, o racional) e complexo (união entre a unidade e a multiplicidade). No processo educacional devemos situar as informações em seu contexto para que adquiram sentido.

Diante de tais discussões, perguntamos novamente: Conseguimos alcançar os objetivos viáveis de nossa vida, trabalhando uma educação fragmentada, na qual o sujeito se torna, metaforicamente, esquarterado e impossibilitado de ver o todo? O aluno aprende o conteúdo de forma descontextualizada dos acontecimentos do mundo e sem objetivos próprios da sua “construção” como sujeito ativo e integrador de todo esse processo? Por isso, a necessidade de ressaltar sempre que o conhecimento deve estar contextualizado a partir da vida do ser humano para que seja pertinente.

Para Morin (2000), a tarefa da educação é promover o remembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais para situar a condição humana no mundo dos conhecimentos derivados dessa ciência para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humana e integrar nesse universo a filosofia, a história, as artes, a poesia e a literatura.

É com essas inquietações e certezas que acreditamos que a educação hoje e sempre deverá centrar-se na condição humana pela qual os sujeitos envolvidos estejam situados no universo (quem somos? onde estamos? de onde viemos? para onde vamos? o que fazemos? para que fazemos?) reconhecendo a singularidade e a diversidade de cada um ao mesmo tempo, articulando uma relação entre cérebro e cultura: ambos são necessários um ao outro; afinal, não separamos a mente do corpo. Nesse processo: cérebro-mente-cultura-corpo ainda se acrescenta a subjetividade de cada sujeito - que é o tempero que dará vida a todo esse processo. Esse circuito é o ideal, uma vez que integra as necessidades do espírito e da corporeidade humana.

O homem é um ser plenamente biológico, mas, se não dispusesse da cultura, seria um primata do mais baixo nível. A cultura acumula em si o que é conservado, transmitido, apreendido, e comporta normas e princípios de aquisição. (MORIN, 2000, p.52).

Devemos refletir e nos preocupar em proporcionar momentos para perceber, em todas as esferas, a idéia de unidade na diversidade e sua diversidade na unidade, afinal, cada ser humano é possuidor de características comuns à sua espécie, porém, capaz de dar a elas uma característica peculiar: a singularidade, que é resultado da subjetividade humana. O ser humano é ao mesmo tempo singular e múltiplo.

Esse repensar sobre as possibilidades mentais e existenciais humanas nos introduz, agora, em uma outra questão pautada na Educação Infantil. Assim, perguntamos: Essa fragmentação do conhecimento ocorre nessa etapa? Essa fragmentação é o motivo dessa reflexão. Percebemos que a cada dia a disciplinarização ou fragmentação tende a atingir os alunos da Educação Infantil, causando grandes prejuízos à formação e ao desenvolvimento da criança.

Cabe-nos, então, uma ampla análise desse resultado do processo histórico de fragmentação, posto que o ensino fragmentado não fala de vida e sim de um cenário onde cada saber tem o seu lugar, não se comunicando com os demais.

Temos, assim, uma importante tarefa: romper com essa tradição alienante e superar essa contradição histórica entre o saber e a realidade, buscando novos territórios de integração entre os saberes e fazendo uso de uma visão pautada no processo de transdisciplinaridade.

2.2 UM OLHAR VOLTADO AO CONCEITO DE TRANSDISCIPLINARIDADE

O que é transdisciplinaridade? Qual o sentido etimológico da palavra transdisciplinaridade?

Partindo da explicação de Nicolescu (2001), o sufixo “trans” significa aquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas; através das diferentes disciplinas e além de toda disciplina, nos trazendo a idéia de transcendência.

Segundo Litto e Mello (2001), a palavra transdisciplinaridade foi usada pela primeira vez em 1970, por Piaget .. “esta etapa deverá posteriormente ser sucedida por uma etapa superior transdisciplinar” (ao se referir sobre a interdisciplinaridade).

É importante apontar a grande confusão que, não raro, se faz, quando se remete aos termos pluridisciplinaridade e interdisciplinaridade. Nesses dois termos a relação entre homem e saber não muda, porque o sujeito e objeto são dicotomizados por estarem reduzidos a um único nível de realidade. Já a transdisciplinaridade remete ao sentido de interação, no sentido amplo, porque reconhece vários níveis de realidade, ao passar por todas as disciplinas, reconhecendo fenômenos ou conceitos, que estão presentes em todas elas, e buscando, ainda, encontrar pontos de intersecção.

A transdisciplinaridade, é um modo de conhecimento; é uma compreensão de processos; é uma ampliação da visão do mundo e uma aventura do espírito. Transdisciplinaridade é uma nova atitude, uma maneira de ser diante do saber. (LITTO; MELLO, 2001, p.161).

Para Nicolescu (2001), a eliminação das tensões existentes no nosso mundo, tensões que ameaçam a vida do nosso planeta só será possível se repensarmos a educação vigente. Precisamos de uma educação que leve em consideração todas as dimensões do ser humano: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser, quatro pilares de um novo tipo de educação baseado no relatório da Unesco-Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Esses processos são capazes de estabelecer relações entre o saber, seu significado e sua aplicabilidade na vida cotidiana e em nossas capacidades interiores.

Considerações que se traduzem em:

- aprender a fazer: descobrir o novo, potencializar ao máximo a criatividade;
- aprender a viver junto: validar as experiências interiores de cada ser humano para assim, compreender a nossa cultura, respeitar as nossas convicções políticas ou religiosas;
- aprender a ser: descobrir-nos, questionar sempre.

É neste sentido que a abordagem transdisciplinar possibilitará o surgimento de seres humanos, continuamente, religados e dotados de flexibilidade

mental. Portanto, conduzir a educação baseando-se nesses pilares é um caminho para uma educação transformadora e integral, porque é de natureza transdisciplinar.

“Uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes”. (NICOLESCU, 2001, p.151).

Reafirmamos, assim, a importância da sensibilidade, do corpo, do sentir, da harmonia, porque precisamos buscar o equilíbrio, visto que a educação atual privilegia mais o intelecto, considerando as sensações e o corpo como menos importantes. Daí a necessidade de uma atitude transdisciplinar para resgatarmos a própria totalidade existencial ao invés de nos autodestruir.

A partilha universal do conhecimento não pode ocorrer sem o surgimento de uma nova tolerância, fundamentada numa atitude transdisciplinar, que implica colocar em prática a visão transcultural, transreligiosa e transnacional. Decorre daí a relação direta e inquestionável entre paz e transdisciplinaridade. (NICOLESCU, 2001, p.152).

D’Ambrósio (1997) também traz sua contribuição, entendendo que a transdisciplinaridade é uma postura de reconhecimento na qual não há espaço e tempo culturais privilegiados que permitam julgar e hierarquizar como mais corretos ou mais verdadeiros. É uma atitude humana aberta, de respeito pelas diferenças culturais, de solidariedade e integração à natureza.

Para o autor, a postura transdisciplinar combate, academicamente, os conhecimentos fragmentados, pois, estes jamais proporcionarão aos seus detentores capacidade de enfrentar situações novas ou emergentes de um mundo sociocultural complexo e que incorpora a cada instante novos acontecimentos.

Estamos mergulhados em um mundo onde as especialidades processadas por todas as áreas de conhecimento fazem parte do nosso cotidiano. Em especial, na educação, as disciplinas escolarizadas são responsáveis pelos currículos escolares atuais, gerando o risco de perdermos a visão do todo e impossibilitando-nos de ter uma visão global do homem como integrante da totalidade cósmica. As nossas relações são pautadas em divisões como saber e fazer, mente e corpo, material e espiritual, consciente e inconsciente porque nos

acostumamos a tratá-las de forma dicotomizada. Mas é necessário superarmos essas dicotomias e redefinirmos nossas relações com o outro, propondo um pacto ético e estético entre todas as pessoas interessadas num futuro melhor para a humanidade.

A busca do poder, do lucro, da modernidade, dos interesses do capitalismo nos impediu, não raro, de ver o todo humano e da natureza físico-natural, de percebermos os processos integrados a um ciclo de vida vegetal, humana e ou animal, de vivermos uma dinâmica resultante da intra e da interculturalidade essenciais à criatividade.

A chamada modernidade apresenta-nos muitos avanços científicos, tecnológicos, mas, como já foi citado, nos trouxe também incalculáveis problemas. Um deles é a relação do homem com a natureza, consigo mesmo e com o outro. Possivelmente, essa superação só acontecerá através de uma mudança de abordagem e de paradigma.

Espera-se então que nessa fase da evolução da espécie, a arrogância, a inveja e a prepotência historicamente vistas como distorções capitais no relacionamento do indivíduo com sua totalidade interior e igualmente com a realidade exterior cedam lugar ao respeito pelo diferente, à solidariedade, à colaboração na preservação do patrimônio comum. (D'AMBROSIO, 1997, p.21).

O que se torna fundamental na educação multicultural (direção necessária que o processo educativo deve seguir para atender a complexidade do mundo globalizado) é a ação humana voltada à criação e a elaboração do conhecimento como resultado de toda uma história individual e cultural na qual esse conhecimento modifica uma realidade, incorporando-lhe novos fatos que futuramente também serão reelaborados graças à interação e mediação do próprio sujeito com o mundo, e gerando, assim, um novo ciclo vivencial do ser humano e da natureza/natural. Essa busca só é possível porque somos seres conscientes (do fazer/saber). Portanto, é na prática, é no fazer que se avalia e se reconstrói o conhecimento. Essa é uma relação dialética na qual não se dicotomiza o fazer do saber, o corpo da mente.

Essa relação dialética é um processo no qual o ciclo vital: - realidade cósmica, informações, sujeito humano - promove a execução/ação/modificações, realidade, informações, ser humano, num continuum.

O sujeito humano, como percebemos, está imerso na cultura, na sociedade, na realidade cósmica como um elo na história que estabelece comunicação com o todo cósmico.

O comportamento social e ambiental do homem na “modernidade” é excludente; alguns humanos “valem mais que outros”. Dessa forma, precisamos, urgentemente, buscar um novo valor e gerar políticas éticas educacionais apropriadas para a convivência na sociedade.

O retrato atual do mundo requer uma mudança radical; radical porque enquanto área de conhecimento ela deve ou deveria ser pautada na ciência e na arte existencial. Entendemos que essa mudança vai depender de uma visão holística da realidade (ou seja, visão global, que une tradições e conclusões recentes da ciência), o que implica em uma mudança radical no saber e no fazer.

Devemos apoiar-nos no reconhecimento de uma pluralidade de modelos, de culturas e de diversificações socioeconômicas. Devemos o respeito a cada uma das inúmeras modalidades possíveis. (D'AMBROSIO, 1997, p.48).

É necessário pensar, realmente, em respeitar as diferenças de cada ser humano e sua diversidade cultural, ao mesmo tempo que sua solidariedade com os demais, pensando sempre na sobrevivência e transcendência, em ir além, na superação contínua, no rompimento com o conformismo. Esse pode ser o caminho para que tenhamos um possível desenvolvimento sociocultural, respeitando todo ser vivente. Essa construção ética deve comprometer todos: estados, grupos sociais e cada ser humano.

Neste sentido, indagamos novamente:

Qual é o grande problema enfrentado nesse século quando se pensa em uma educação multifacetada?

O que nos vem à mente é a ameaça à sobrevivência da Terra. Corremos grande risco de acabarmos com as “riquezas” herdadas e entregarmos às gerações futuras um mundo caótico. Já chegou o momento de nos preocuparmos

com a situação a que o homem levou a Terra e buscarmos medidas - amplas e diversificadas – urgentes para revertermos essa situação. Por quê? Ora, estamos no limiar da degeneração do ecossistema e da degradação da qualidade da vida humana.

Já não basta uma visão mecanicista do Universo, precisamos de ações e manifestações humanas criativas, ligadas de maneira intrínseca ao Universo como um todo. Devemos, urgentemente, universalizar o saber, dizer não ao desperdício, à pobreza, à ignorância. Propor sistemas educacionais que se pautem por uma visão transdisciplinar e pelo respeito à biodiversidade. A ciência e a tecnologia também têm um grande papel: reintegrá-las à ciência e à cultura.

Nós, educadores, da Educação Infantil à Universidade, temos a responsabilidade de reconstruir e nos comprometer com uma nova ética: a ética da diversidade, que, segundo D'Ambrósio (1997), se funda em três princípios básicos:

- respeito pelo outro com todas as suas diferenças;
- solidariedade com o outro na tarefa de sobrevivência e transcendência;
- cooperação com o outro na preservação do patrimônio natural e cultural comum.

Creemos ser importante dizer que vemos todos os dias, ao longo da nossa história, vencedores e vencidos, e a dinâmica cultural vem diminuindo à medida que aumenta o poder político do Estado.

É nesse sentido que desenhamos algo como uma estratégia e percebemos que é necessário resgatarmos a dinâmica cultural: observando e, se possível, intervindo no equilíbrio entre a capacidade dos seres humanos adquirirem estratégias de enfrentar as mudanças, conscientemente e a atenção continuamente voltada ao mecanismo de proteção contra a mudança.

Não nos esqueçamos que o mundo passa por grandes transformações políticas, econômicas, tecnológicas que afetam a vida de cada ser humano.

Vemos, ainda, pobreza, corrupção, degradações, enfim, o mundo clama por socorro. Ser-nos-ia cômodo pensar e/ou acreditar que não vamos, na condição de professores, resolver os problemas existentes ou pensar em nos eximir de qualquer responsabilidade. Será que isso é possível? Jamais.

Acreditamos que a nossa responsabilidade educacional vai muito além de uma chamada competência disciplinar, temos de nos imbuir do sentimento de responsabilidade e ter em nossa vida profissional, uma postura de compromisso político e de cidadania, de ética, pois o que nos chama a atenção é que o sistema de ensino está sempre preocupado em “preparar” o aluno para a etapa pedagógica seguinte, ou seja, a Educação Infantil preocupa-se em dar à prática educativa um caráter de preparação para o Ensino Fundamental, deixando de lado a experientiação e a vivência que são mais importantes: proporcionar à criança ênfase e importância no momento vivido.

Essa ênfase no momento vivencial implica o reconhecimento de que a proliferação das disciplinas pedagógicas e de especialidades acadêmicas e não-acadêmicas conduza, se possível, a um crescimento da vontade política e do incontestável poder humano quando associado a detentores voltados para combater os conhecimentos fragmentados.

Esse poder humano, quando usado às avessas, pode contribuir para agravar a crescente iniquidade dos sujeitos/humanos, das comunidades, das nações e dos países. Além disso, a internalização de um conhecimento fragmentado dificilmente poderá possibilitar aos seus detentores a construção da capacidade de se reconhecer e enfrentar tanto os problemas quanto as situações novas do mundo complexo em que vivemos.

Neste sentido, para D’Ambrósio: “A educação é a estratégia definida pelas sociedades para possibilitar ao ser humano desenvolver o seu potencial criativo e para desenvolver a capacidade desses sujeitos para se engajarem em ações comuns”. (D’AMBROSIO, 1997, p.49).

Assim, se pretendemos trabalhar com uma educação abrangente, devemos fazer que ela se envolva com o “Estado Mundo”, abrindo-lhe perspectivas para um futuro melhor. Temos ainda de repensar nossa prática educativa, temos de rever e reestruturar os nossos currículos, pois os objetivos da educação escolar são muito mais amplos do que aqueles, tradicionalmente, apresentados nos esquemas disciplinares. Esses devem, necessariamente, situar a educação no contexto da globalização evidente no todo do planeta Terra e provocar a necessidade de processar um trabalho em equipe no ensino e na pesquisa, visando a intensificação de estudos voltados às áreas híbridas de investigação.

Lembramos que “o conhecimento hoje tem seu foco ampliado para responder a questões complexas, abordar temas amplos, resolver problemas novos e enfrentar situações sem precedentes”. (D’AMBROSIO, 1997, p.89).

O essencial em um processo fundado na transdisciplinaridade reside na postura de reconhecimento de que não há espaço nem tempo culturais privilegiados que nos permitam- a nós educadores- julgar e hierarquizar como mais corretos – ou mais certos ou mais verdadeiros. As diversas e complexas explicações e convivências com a realidade exigem de cada educador esse tipo de postura. Lembrando ainda, que a transdisciplinaridade repousa sobre uma “atitude aberta”, de respeito mútuo e de humildade pedagógica em relação a mitos, religiões e sistemas de explicações e de conhecimentos, rejeitando, também, qualquer tipo de arrogância ou prepotência.

“A transdisciplinaridade é transcultura na sua essência”. (D’AMBROSIO, 1997, p.79).

Diante da necessidade de uma educação transdisciplinar, torna-nos difícil valorizar na educação práticas pedagógicas que relacionam o conhecimento de forma linear (do mais simples para o mais complexo), práticas estas que utilizam livros didáticos ou apostilas de forma seqüencial e rígida. Para Nogueira (2005), precisamos vivenciar o conhecimento como rede de significados (múltiplas interligações, formando uma malha entre os significados e suas relações), dando ênfase ao conhecimento em questão.

Apresentamos, a seguir, o trabalho por projetos como um dos caminhos para uma dinâmica que flexibiliza as ações pedagógicas e possibilita ao aluno tecer sua rede de significados e construir suas ações, procedimentos e autonomia.

2.3 PROJETO E TRANSDISCIPLINARIDADE

Falar em transdisciplinaridade no contexto educacional exige pensar em mudanças; mudanças porque um currículo constituído de matérias disciplinares não responde às finalidades da vida contemporânea que necessita pautar-se em um currículo voltado à formação da subjetividade humana, graças a qual os alunos

possam dialogar, interpretar informações e construir relações nas várias situações de ensino, desenvolvendo, assim, uma postura voltada à busca e descobrindo novos significados para sua vida.

Estamos, há séculos, tentando romper com uma escola transmissora de saberes vinculados ao sistema disciplinar, que privilegiam as relações de poder sobre as de saber. Como já registramos e discutimos, esse sistema foi muito importante para a educação, mas estamos, há tempo, percebendo que ele não tem atingido seu objetivo quanto à aprendizagem. Não raro, nos deparamos com evasões e repetências escolares e com uma escola que ainda se volta somente para a instrução.

Reorganizá-la, trazer a vida, será que não é o caminho? Como fazer?

Para Hernández (1998), a proposta de mudança no todo do contexto escolar consiste em romper com a fragmentação ocasionada pela disciplinarização, sugerindo a organização dos alunos a partir dos temas ou problemas que eles vão pesquisar com a supervisão e mediação do professor para ampliar o horizonte de seu conhecimento, em trabalho coletivo. Cada aluno vai aprendendo a organizar seu processo de aprendizagem com a colaboração de todos os colegas e do professor.

Para o autor, o trabalho fundado em projetos é uma das maneiras de ampliar a subjetividade na aprendizagem e estabelecer diálogo com o mundo que nos cerca.

Essa proposta não é uma fórmula que garante o sucesso, mas funcionará como um meio para ajudar a repensar e refazer a escola.

Outra questão importante, citada por Hernández (1998), é que, ao trabalharmos com projetos, nos aproximamos da transdisciplinaridade. Isso ocorre no momento de organizar os grupos e os procedimentos e até mesmo de fazer os encaminhamentos necessários para as resoluções de problemas e/ou questões. Assim, os alunos, de forma coletiva, poderão esforçar-se para resolver problemas de diferentes colegas e as soluções englobariam a aplicação de diversos conhecimentos. Nesse sentido, para resolver um problema e/ou apresentar um tema, os alunos precisam lançar mão de vários conhecimentos, ou seja, seguir diferentes direções com este conhecimento. Essas características demonstram o quanto o projeto tem um caráter dinâmico. Ao trabalharmos com projetos não

podemos prever o seu processo, pois cada problema exige uma solução diferente e cada atitude humana serve como ponto de partida para novos desafios.

Dessa forma, pautados na percepção e no entendimento da proximidade entre projeto e transdisciplinaridade, propomos para a Educação Infantil, a concretização de um trabalho onde ocorra a circulação dos saberes e que a aprendizagem esteja além das metas curriculares.

A transdisciplinaridade vinculada ao currículo integrado implica criar novos objetos de conhecimento para fazer do conhecimento algo “efetivo” que permita continuar aprendendo e converta, de novo, a atividade do ensino numa aventura social e intelectual. Os projetos de trabalho podem servir como facilitadores dessa travessia. (HERNÁNDEZ, 1998 , p.59).

Trabalhar transdisciplinarmente o saber na organização do currículo para Hernández (1998) significa, portanto:

- questionar o pensamento único;
- reconhecer as concepções que regem o que se estuda;
- introduzir opiniões diferenciadas, comprovando que a realidade se constrói a partir de pontos de vista diferentes;
- permitir que a função da escola vá além da instrução, favorecendo a construção da subjetividade, ou seja, utilizar os conhecimentos como forma de interagir com a sociedade, com a vida;
- proporcionar a visão de totalidade;
- trabalhar de forma contextualizada a sua vida cotidiana;
- pesquisar a partir dos problemas relacionados com situações da vida real;
- proporcionar ao aluno a capacidade e adaptação a mudanças;
- adquirir conhecimentos necessários e significativos buscando o gosto por aprender e reaprender durante a vida.

Quando falamos de um trabalho pedagógico alicerçado em projetos¹ e em um olhar transdisciplinar, queremos reforçar que a criança necessita manter estimulada a sua curiosidade e o desejo de busca e construir a própria aprendizagem. Ela, por si só, é curiosa e questionadora e, ao ter oportunidade de ser ouvida, busca informações, tem dúvidas e tira conclusões podendo, realmente, vincular a aprendizagem escolar num constante reaprender sem fronteiras.

Nessa perspectiva, temos a oportunidade de despertar nos alunos a capacidade de ver o todo, trabalhando com a diversidade e pluralidade dos conceitos, idéias, opiniões, além de oportunizar-lhes a vinculação da aprendizagem com as situações e problemas reais da vida cotidiana.

Hernández (1998) cita algumas características que sustentam a primeira idéia de um trabalho por projetos dos anos vintes:

- o fio condutor era uma situação problemática;
- o fazer da escola deveria ser uma extensão da vida (vincular vida e escola);
- eliminar a fragmentação do conhecimento;
- levar em conta o interesse do aluno proporcionando atividades com valor intrínseco;
- o desenrolar das atividades deveria incitar problemas capazes de despertar novas curiosidades;
- a execução de um projeto demandaria tempo.

Neste ponto, a partir da metade dos anos 60s, há um novo fluxo de interesse pelos projetos, utilizando-se como título: “trabalho por temas”. Esse trabalho defendia a visão interdisciplinar no sentido de verificar como várias disciplinas têm conceitos-chave comuns.

O ensino através de temas servirá como mediador para ir além das disciplinas, facilitando aos alunos a aprendizagem de conceitos e estratégias vinculadas a experiências próximas e interessantes para eles. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 70).

¹ O trabalho na forma de projeto teve grande reconhecimento ao longo do século XX, quando Kilpatrick, no início desse mesmo século (1919), se apropriou de algumas contribuições de Dewey, aplicando em sala de aula. A idéia principal era fazer uso da solução de problemas como fio condutor de sua prática. Essa prática vinha como alternativa de redirecionar o fazer em sala de aula que até então ocorria de forma desconexa e fragmentada, prática escolar essa, proposta pela Escola Nova, (1932).

Bruner (apud HERNÁNDEZ, 1998), nesse momento, encontrava no projeto ou no trabalho por temas, uma forma em que o ensino deveria centrar-se em facilitar o desenvolvimento de conceitos-chave, a partir das disciplinas, e defendia, nesse contexto, a proposta de currículo em espiral, a partir do ensino das idéias-chave.

Já nos anos 80s, em razão de várias mudanças no contexto mundial, o ensino, a aprendizagem e o conhecimento passam a adquirir novas concepções. A aprendizagem é vista sob o enfoque construtivista; valoriza-se a importância do contexto na aprendizagem, situando-se os conteúdos em relação à cultura na qual serão utilizados. Valoriza-se a participação estudantil e à interação entre os alunos, professores e comunidade e a visão da inteligência a partir das “inteligências múltiplas”.

Todas essas características vêm atender o interesse dos educadores da primeira infância pelo trabalho por projeto, posto que, para respondermos ao dinamismo do aprender, precisamos dar conta de um ensino capaz de suscitar movimento e de proporcionar várias linguagens na interação com os alunos.

Dessa maneira, a aprendizagem não se contempla como uma seqüência de passos para alcançar uma meta na qual se acumula informação, mas sim como um processo complexo mediante o qual o conhecimento se rodeia e situa para aprendê-lo. (HERNÁNDEZ, 1998, p.72).

Dessa forma, percebe-se claramente a relevância do trabalho por projetos, mediante o qual visa-se exercitar o construtivismo em sala de aula, ressignificar o conteúdo, planejar ações, resolver problemas, criar soluções, enfim, envolver-se, comprometer-se politicamente com o processo de aprender.

O que entendemos por projeto, hoje?

Para Nogueira (2005), os sonhos, vontades, desejos, ilusões, necessidades são fatores que antecedem o projeto e servem como “mola pedagógica” para impulsionar a ação de projetar. Estes fatores é que levarão à busca, dando espaço para que, através das ações coletivas, se efetive realmente o que se projetou.

Percebendo a riqueza das ações que envolvem a dinâmica desse trabalho, não se espera que os projetos venham prontos para os professores e alunos. Eles devem ser construídos de acordo com as necessidades e desejos do grupo que está envolvido no processo em pauta.

E qual a função do trabalho por projetos?

Segundo Hernández e Ventura (1998), o trabalho por projetos tem a função de criar estratégias de organização dos conhecimentos escolares, relacionando-os com diferentes conteúdos em torno de um problema, para a construção do conhecimento de forma significativa, com vistas à autonomia estudantil na aprendizagem.

Uma das características do projeto é que no seu desenvolver sejam superados os limites de uma matéria, ou seja, através de um assunto, busca-se o fio condutor que levará a outros conhecimentos e/ou a outras informações acadêmicas.

Para Hernández e Ventura (1998), trabalhar com projetos é ir além dos conteúdos curriculares, porque se trata de um processo muito mais interno do que externo, que carrega consigo a globalização, ensinando o aluno a encontrar o nexo, o problema que vincula a informação e permite o aprender significativo. É um processo que exige do professor a capacidade de interagir com o aluno e responder aos desafios que, muitas vezes, não estão programados porque a estruturação dos conteúdos escolares é mais aberta e flexível e aos alunos, auxilia-os a serem conscientes do processo de aprendizagem no qual estão inseridos.

A construção de um projeto pode envolver um problema geral ou particular, e a definição do tema a ser trabalhado no projeto pode surgir de uma questão relacionada ao projeto anterior. Poderá pautar-se em problema proposto pelo professor ou sugerido pelos alunos e centrado numa temática surgida de uma pergunta, de um fato da atualidade que esteja suscitando o interesse dos alunos. Enfim, são várias as formas de definir o tema, mas o que deve ser levado em conta é o interesse e a relevância do estudo do tema naquele momento. O critério de escolha deve basear-se na percepção de um novo conhecimento, daquilo que se pode conhecer além do que já se sabe.

Nessa etapa inicial, o grupo define o tema do projeto e levanta todas as perguntas que precisarão ser respondidas e também as supostas hipóteses. Mas, como já ressaltamos, ainda há uma série de tarefas a serem cumpridas tanto pelo professor como pelo aluno.

Segundo Hernández e Ventura (1998), cabe ao professor:

- especificar o fio condutor capaz de dar continuidade à pesquisa, o motor que permitirá dar fôlego ao trabalho;
- fazer o levantamento dos conteúdos e atividades que poderão ajudar os alunos, sempre pensando na aprendizagem do grupo;
- oferecer fontes de informação sobre o tema para que o projeto caminhe;
- estudar para confrontar informações a fim de que os alunos tenham oportunidade de novos conhecimentos;
- proporcionar um clima de envolvimento e interesse em cada membro do grupo;
- buscar a consciência e responsabilidade de aprender do grupo;
- prever os materiais necessários para a execução do trabalho;
- planejar o desenvolvimento do projeto e realizar uma seqüência de avaliações buscando investigar o que os alunos já conhecem sobre o assunto, quais suas hipóteses, o que estão aprendendo;
- analisar as hipóteses iniciais e o produto final estabelecendo relações e conclusões;
- recapitular e registrar o processo realizado durante o projeto.

É importante ressaltar que as atividades do professor e dos alunos dão-se a todo o momento de forma articulada. Não seguem uma padronização, uma vez que cada tema ou problema sugere atividades diferenciadas. Essa é uma das importantes características do trabalho por projetos: o dinamismo professoral e estudantil.

Mesmo sabendo que não existe padronização que envolve as atividades, torna-se interessante ressaltar algumas atividades que devem ser assumidas pelos alunos durante o projeto:

- construir coletivamente os aspectos e as atividades que vão ser trabalhadas, expondo as diferentes informações e conhecimento prévio de cada aluno sobre os aspectos e temas discutidos;
- buscar informações para ampliação do conhecimento sobre o assunto em questão. Essa busca pode ser através dos familiares,

especialistas da comunidade não-escolar, internet, vídeos, livros, visitas, enfim, deverá acontecer através do meio mais sugestivo e interessante a todos.

Envolve ainda:

- a observância dos vários pontos de vista sobre um mesmo assunto;
- confrontações de opiniões e busca de conclusões;
- uso de diversos questionamentos sobre o assunto e ou questões surgidas em razão dele;
- realização de um dossiê que contenha toda a explicação dos trabalhos e prováveis questionamentos e conclusões mostrando assim o que e como se aprendeu;
- avaliação do processo realizado durante o projeto: o que se aprendeu, como se aplica o conhecimento adquirido e novos questionamentos.

Outro momento muito importante do projeto é a busca de informações. Esse momento é de responsabilidade tanto do professor como dos alunos. Os alunos devem perceber que têm uma grande responsabilidade na aprendizagem e que o professor é um mediador nesse processo. Ele precisa estudar para trazer informações ao grupo.

Nessa etapa, os alunos, além de trazerem suas próprias informações sobre o tema, envolvem outras pessoas da comunidade para enriquecer suas descobertas. Esse processo projetual possibilita perceber que não se aprende só na escola e que a comunicação com o mundo é necessária.

Cabe ressaltar que a busca de informações, além de ser valiosa para as descobertas dos alunos e professores, pode proporcionar e/ou desencadear a autonomia dos alunos, mostrando-lhes que elas precisam posicionar-se, buscando várias fontes para enriquecer suas descobertas. Assim, desencadeia-se todo um processo:

- quais informações são relevantes?
- onde posso consegui-las?
- como chegar até elas?

Enfim, uma série de questionamentos e iniciativas precisam ser decididas e desenvolvidas para chegar até as informações.

Durante os questionamentos, estabelece-se o diálogo entre os alunos e os professores, promovendo situações de comparações, inferências e relações e ajudando a dar sentido à aprendizagem que se pretende com o trabalho.

Já destacamos o trabalho do professor como facilitador e mediador do processo de aprendizagem dos alunos. Nesse momento, como questionador, ele tem um papel fundamental: reunir as várias leituras de uma informação em materiais de aprendizagem com o propósito crítico e reflexivo que deverá envolver o projeto.

Lembramos aqui que uma estratégia utilizada após a escolha do tema e durante todo o trabalho por projetos, segundo Hernández e Ventura (1998), é o índice. O índice permite que se façam levantamentos com o grupo de alunos nos diversos momentos do trabalho: inicialmente elencam-se perguntas (o que queremos saber sobre o assunto), e no final levanta-se o que se aprendeu.

Hernández e Ventura (1998, p.80), ao falar sobre o índice, considera-o “como ponto de partida para organizar sua aprendizagem e como procedimento aplicável a outras situações”.

Vimos que, ao se escolher um tema ou problema de estudo, não se limita o tempo para o término do projeto. Torna-se fundamental que se utilize o índice como forma de recapitular e ordenar todo o percurso da descoberta: as dúvidas, hipóteses, informações, atividades realizadas e descobertas. “Na realização dessa recapitulação, merece um papel relevante o desenho do conjunto e da imagem que o Projeto transmite enquanto síntese e reflexo de seu conteúdo”. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p.81).

Hernández e Ventura (1998) propõem a realização de um dossiê de todos os aspectos tratados durante a execução do projeto e suas descobertas, além da organização das informações e de sua apresentação (todos os materiais reunidos ao longo do projeto). As informações devem ir além da intenção de exposição aos familiares e comunidade porque envolvem um aspecto fundamental: os componentes da avaliação formativa do projeto. Esses devem representar as descobertas dos alunos, que não se devem preocupar com o feio e o bonito, com o olhar dos sujeitos adultos, e sim, devem dar ênfase ao registro da importância e significado das suas aprendizagens.

Podemos relacionar o processo/projeto com a transdisciplinaridade?

Por quê?

Ora, o trabalho por projetos adota em relação aos participantes uma postura mais aberta e flexível comparada aos currículos que imperam na Educação Infantil. Um outro fator importante é que através do projeto a abordagem pedagógica adquire um sentido globalizado e o processo de aprendizagem torna-se mais significativo porque se aprendem os conteúdos necessários à vida estudantil a partir de temas sociais e/ou problemas de interesse coletivo. O aprender pode adquirir um gosto de aventura, de querer mais e de utilidade não imediata e sim político-pedagógica.

O trabalho pautado em um projeto pode proporcionar a busca da autonomia, porque o professor não é o único responsável pelas atividades realizadas em sala de aula, uma vez que os grupos de alunos têm grande participação no processo como um todo. “O aluno aprende quando torna significativa a informação ou os conhecimentos que se apresentam na sala de aula”. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p.31).

Nogueira (2005) destaca que o trabalho por projetos só é possível acontecer quando fundado na concepção de conhecimento relacionado com uma rede de significados em que existem múltiplas interligações e relações, enfatizando, ainda, a importância das interações e mediações na sala de aula, o movimento de construção e descobertas, que também é enfatizado na “zona de desenvolvimento proximal”.

Afirma Hernández e Ventura (1998, p.74):

A influência de Vygotsky é fundamental nesse planejamento, na medida em que esse autor destacou a importância das relações sociais no desenvolvimento das atividades mentais complexas e o papel que os marcos de internalização de transferência e da zona de desenvolvimento proximal ocupam no processo de construção do conhecimento.

O trabalho por projetos suscita o saber investigativo, o trabalho coletivo e a oportunidade do educando “construir” seu conhecimento:

Se pensarmos em projetos temáticos ou de trabalhos como uma dinâmica pedagógica que propicia a autonomia do aluno, que permita que ele planeje suas ações acadêmicas e investigativas, procedimentos a serem desenvolvidos, entre outros fazeres, então, provavelmente, os projetos podem ser uma das possibilidades de flexibilizar nossas ações pedagógicas, possibilitando a cada aluno tecer sua rede de significados. (NOGUEIRA, 2005, p.45).

A dinâmica do trabalho por projetos é uma prática que contribui para que os alunos se tornem autores de seus próprios conhecimentos.

Escolhemos duas escolas: uma na Itália e outra em Portugal, posto que são conhecidas mundialmente como referência pelo trabalho realizado. Mas, o objetivo é mostrar que, embora a prática dessas escolas seja subsidiada por projetos de trabalho, cada uma tem um perfil diferente, já que, não existe, quando se trabalha com projetos, um modelo preestabelecido, mas sim um fio condutor onde a autonomia e o respeito às experiências e aos desejos dos alunos são contextualizados no currículo infantil.

Alguns elementos que permeiam a vida pedagógica no contexto italiano, criado e construído para lidar com a Educação Infantil, especialmente a metodologia de projetos, serão tratados no tópico a seguir.

2.4 REGGIO EMILIA: ELEMENTOS QUE PERMEIAM SEU CONTEXTO

Aprendizagem cooperativa, ambientes inspiradores de criatividade infantil, envolvimento da família e comunidade no contexto escolar, descobertas, debates, escuta da criança, solução de problemas, projetos.

De que projeto estamos falando?

Tentamos descrever aqui alguns elementos que envolvem um trabalho desenvolvido junto à primeira infância, na cidade de Reggio Emilia, localizada no Nordeste da Itália. Reggio Emilia, nas últimas décadas, tornou-se conhecida mundialmente como a responsável por desenvolver um dos mais importantes sistemas de educação processado em prol da primeira infância.

Em que momento teria surgido esse Centro de Educação Infantil? Após a Segunda Guerra Mundial (1945-46), em um momento em que os italianos tomaram iniciativas para resolver parte dos grandes problemas políticos-sociais que enfrentavam. Foi nesse período (1946), sem a interferência da Igreja Católica, que surgiram tentativas comunitárias e espontâneas voltadas à formação de escolas que deveriam ser coordenadas pelos pais e comunidade.

Naquele momento, a Itália se envolvia, ainda, com novas concepções sobre educação: chegavam até eles as idéias dos educadores Freinet e Dewey. Estas visões pedagógicas alimentavam o desejo de mudança através da criação de uma “escola popular”.

Neste sentido, Edwards; Gandini e Forman (1999) retratam que, em 1951, foi criado e constituído o movimento de “Educação Cooperativa”, no qual os professores tinham como objetivo aplicar os estudos de Freinet. Um dos grandes líderes que se destacou nesse movimento foi Bruno Ciari, que dirigiu o “Sistema Municipal de Educação” de Bologna. Ciari foi o responsável por introduzir as chamadas “inovações didáticas” para a educação da primeira infância.

Dizem os autores em pauta:

O grupo formado em torno de Ciari acreditava que a educação deveria liberar a energia e as capacidades infantis e promover o desenvolvimento harmonioso da criança como um todo, em todas as áreas – comunicativa, social, afetiva e também em relação ao pensamento crítico e científico. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.33).

O entusiasmo de Ciari e a grande preocupação dos italianos com a educação da primeira infância contribuíram para o sucesso escolar aclamado há décadas, na Itália, mais especificamente em Reggio Emilia.

Outras décadas vieram, outros teóricos educacionais fizeram parte das discussões acadêmicas dos grupos de trabalho, vivenciando concordâncias e discordâncias de pontos de vista em relação à Educação Infantil. Esses debates contribuíram para o crescimento didático do grupo de trabalho e para a afirmação da abordagem pedagógica utilizada em Reggio Emilia.

Reggio desafia com sucesso muitas falsas dicotomias – arte x ciência; prazer x estudo; família nuclear x grande família; indivíduo x comunidade; criança x adulto; atingindo uma harmonia singular, que cobre todos esses contrastes, Reggio reconfigura nosso sistema categórico esclerosado. (GARDNER, 1999, p.xi).

As escolas italianas da primeira infância, embora sejam municipais, surgiram de um grande envolvimento e parceria entre pais, alunos e professores, que conseguiram colocar em prática um projeto inovador de currículo, método de organização escolar e filosofias voltadas à educação, as quais conhecemos como “abordagem de Reggio Emilia”.

Um dos grandes colaboradores e parceiro no trabalho foi Loris Malaguzzi, que ainda hoje é diretor fundador do sistema pré-escolar municipal de Reggio Emilia.

Malaguzzi é um professor que dedicou e continua dedicando sua vida à educação. Iniciou sua caminhada educacional logo após a Segunda Guerra na Itália, ajudando um grupo de pais e professores da referida comunidade a construir uma escola para crianças. E, desde então, teve uma trajetória voltada à educação com muita sabedoria e sucesso e com grandes contribuições às escolas de Reggio Emilia.

Falar em educação para Malaguzzi é falar de um processo didático-pedagógico dinâmico. Para ele, os relacionamentos humanos e a aprendizagem ocorrem juntos, durante um processo de construção de conhecimentos. A educação escolar aliada às ações das crianças e com a possível competência profissional dos adultos é vital à infância, no sentido de que, a todo o momento, as crianças estão apresentando questões e criando estratégias para respondê-las.

Malaguzzi (1999) percebe e concebe a escola muito além das funções meramente cognitivas; acredita que o espaço escolar deve ser preparado para interligar o campo cognitivo com o afetivo, proporcionando conexão entre o desenvolvimento infantil e a aprendizagem. Assim, relacionar as diferentes linguagens simbólicas e conectar o pensamento aliado à ação e à autonomia individual e interpessoal, para que toda essa construção se transforme em um amplo espaço de intercâmbios entre crianças – crianças e crianças-adultos, é o objetivo principal da educação.

É nesse sentido que essa percepção da aprendizagem, como intercâmbio e de relações humanas, vem ao encontro do que Vygotsky (1998) chama de “zona de desenvolvimento proximal”, zona que representa a distância entre os níveis de capacidade expressados pelas crianças e seus níveis de desenvolvimento potenciais, alcançáveis com a ajuda dos seus pares ou dos adultos.

Nesse contexto, ainda, a criança é vista como protagonista “ativa e competente” em suas ações, cabendo ao professor o papel de provocar nela oportunidades de descobertas, estimulando-lhe o diálogo e a construção do seu conhecimento. Esse professor deverá desenvolver duas características fundamentais: de ouvinte e de observador, para que assim a criança possa encontrar oportunidades geradoras de idéias que resultarão em questões, hipóteses, ações e caminhos para novos projetos.

Esse educador deverá também:

“Examinar a questão, a hipótese ou o argumento de uma criança. Portanto, torna-se parte de um processo contínuo de levantar e responder questões para todos”. (EDWARDS,1999, p.162).

As escolas de Reggio Emilia organizam seu currículo através de uma série de projetos pedagogicamente relacionados, e, assim, os professores seguem e orientam sempre as crianças.

O que os educadores adquirem discutindo, propondo e lançando novas idéias é não apenas um conjunto de ferramentas profissionais, mas, também, um trabalho ético que dá mais valor a ser parte de um grupo e a ter solidariedade interpessoal, enquanto reforça a autonomia intelectual. (MALAGUZZI ,1999, p.101).

As salas de aula de arte, de exercícios físicos, entre outras, compõem um ambiente escolar propício para apoiar um trabalho cooperativo através de solução de problemas, onde pequenos grupos de alunos se juntam para aprender, a partir de projetos transdisciplinares, estudando em profundidade determinados assuntos e/ou diferentes tópicos teóricos-práticos e contando, ainda, com a parceria dos professores e da comunidade.

Para Katz (1999), o trabalho pautado em projetos possibilita às crianças tomar decisões e fazer escolhas sempre em cooperação com o grupo. Esse processo permite melhorar e/ou ampliar a autoconfiança das crianças e suas próprias capacidades de aprender, além de reforçar o desejo de aprender, singularmente.

Se observarmos os registros que relatam os vários projetos executados nos grupos das várias escolas de Reggio Emilia, concluiremos que a vida de um projeto é única, não há uma seqüência de passos unificados; cada tema demanda sua série de atividades, mas o que podemos afirmar, segundo Edwards e Forman (1999), é que existe em todos os projetos uma mesma preocupação: preparação do projeto; formação de pequenos grupos de crianças para lidar com esses projetos; liberdade na escolha dos temas; desafios constantes ao realizarem o projeto; ênfase na necessidade de comentarem o projeto; previsão de conteúdos acadêmicos que poderão surgir a partir de um tema em processo de estudos.

Existem, ao longo do trabalho, estratégias muito utilizadas pelos professores para oportunizar aos alunos representações diversas das sensações e experiências vivenciadas durante um projeto, estratégias de representação, como:

- copiarem desenhos de adultos;
- expressarem seus sentimentos através de desenhos;
- usarem as primeiras representações gráficas como referência para melhorar as demais representações;
- utilizarem a arte como ferramenta para o pensamento;
- representarem objetos a partir de diferentes perspectivas e ao longo do tempo;
- inventarem símbolos, notações e sintaxe;
- utilizarem o desenho tanto para registrar observações como para realimentarem a imaginação infantil/substantivada.

Entendemos que essas estratégias pedagógicas ressurgidas de um trabalho com projetos são, ainda, resultantes de vivências e experiências transdisciplinares infantis, sugerindo, portanto, que o fazer escolarizado seja desenvolvido no sentido coletivo e conforme sugestões apresentadas pelos autores

em cena, referentes a: dinâmica de grupo, estratégias didáticas, objetivos e atribuições pedagógicas às crianças.

Vejamos, cada uma delas:

Dinâmica de Grupo:

- utilizar tipos de participação democrática, fazer uso da aprendizagem cooperativa, aprender através da resolução de conflitos, permitir comparações e críticas sobre os trabalhos entre as crianças;
- utilizar a diversidade de opiniões como oportunidade para solucionar problemas;
- respeitar as diferenças de gêneros na forma de solucionar problemas;
- confiar na capacidade das crianças;
- usar sempre “nós” para incentivar a cooperação;
- apoiar conflito construtivo;
- demonstrar a necessidade de apresentar o projeto em forma de evento para a comunidade.

Estratégias didáticas:

- criar situações de desafios intelectuais e emocionais às crianças;
- registrar o que as crianças dizem;
- deixar que as crianças opinem sobre a representação que consideram a mais adequada à situação, bem como sobre os materiais a serem utilizados;
- ensinar habilidades técnicas;
- fazer comentários sobre o trabalho e não sobre o nível de habilidade;
- aprender com as crianças;
- respeitar o ritmo da criança.

Objetivos cognitivos:

- encorajar as crianças a pensar sobre relações recíprocas;

- encorajar as crianças a pensar sobre algo que não é e que poderia ser, a repensar conceitos;
- estimular o conhecer em profundidade;
- permitir discussão e análise crítica de seus trabalhos incompletos e completos.

Interpretação do trabalho das crianças:

- documentar;
- compartilhar a documentação com as crianças, pais, colegas e comunidade;
- assumir a perspectiva de pesquisador;
- encontrar nos projetos novos questionamentos;
- rever registros dos trabalhos anteriores;
- receber as respostas como produtos de uma lógica a ser compreendida.

Acabamos de mencionar algumas características dos trabalhos por projetos; em seguida descreveremos, de modo breve, como eles acontecem em Reggio Emilia, mostrando que eles são arquitetados de várias formas. Antes de iniciar o projeto nas escolas de Reggio Emilia, os adultos têm a preocupação de discutir as várias possibilidades pedagógicas de desenvolver o tema, formulando, também, questões capazes de provocar discussões entre as crianças.

A partir desse momento, volta-se ao objetivo inicial para trabalhar um projeto: verificar e avaliar o conhecimento e interesse das crianças pelo assunto. A partir desse interesse as crianças são envolvidas e convidadas a definir as questões que serão estudadas, e o educador deve partir para as diversas expressões do grupo, que contém respostas de conhecimentos prévios sobre o tema a ser estudado. É importante ressaltar o valor dado ao processo coletivo e/ou ao grupo, à construção de sentimento de necessidade do outro para compartilhar e, assim, aprender.

Nesta direção, Rankin (1999) cita a frase “Io chi si amo” – “o eu que nós somos” – expressão muito usada para frisar a idéia de que é no espaço “nós” que cada um pode oferecer o seu melhor pensamento – idéia de união –

compreensão de que o projeto é do grupo e só acontece através dele. Nesta direção, ainda, Rankin, (1999), nos diz: “A realidade do ‘nós’, que os educadores de Reggio crêem estar dentro de cada criança desde o nascimento, é valorizada e encorajada em todas as atividades da vida escolar”. (RANKIN, 1999, p.199).

2.4.1 Um projeto em Criação

Assim, pensamos ser importante descrever um projeto acompanhado por Rankin (1999). Segundo esse autor esse projeto surgiu pela observação da professora ao perceber que várias crianças traziam para a escola dinossauros de brinquedo e, a partir daquele instante, suas brincadeiras eram sempre sobre e com os dinossauros. Através dessa observação, a professora voltou-se para o interesse dessas crianças e decidiram (professor e alunos) estruturar e desenvolver um projeto sobre os dinossauros, ou seja, estudar com mais profundidade esse assunto.

A partir desse momento, desenhou-se a próxima etapa do “projeto dinossauro”, que aconteceu através de uma investigação gráfica e verbal, ou seja, um momento onde todos exploraram os desenhos e os comentários sobre eles. Em seguida, a professora arquitetou uma grande discussão sobre os comentários e desenhos, levantou uma série de questões para encorajar a discussão do grupo. Toda essa discussão foi gravada em fita e transcrita para que, juntos, ouvissem os relatos e refletissem sobre eles. Essas discussões, acontecidas ao longo do trabalho, trouxeram à tona várias dúvidas evidenciando a manifestação de conflitos cognitivos, onde o grupo, através de argumentos diversos, se organizou em busca de uma resposta.

Em um outro momento, usando argila, os alunos construíram dinossauros. O grupo estava entusiasmado com o trabalho, mas, precisavam de mais informações. A professora, nesse momento, perguntou-lhes onde poderiam conseguir e o grupo forneceu algumas sugestões valiosas. Foram até a biblioteca e trouxeram livros que continham as informações que necessitavam. Confeccionaram cartas, convidando membros da comunidade para contribuírem para o enriquecimento das referidas informações. Para o encontro com os convidados,

elaboraram com antecedência as perguntas, contendo suas curiosidades. Paralelo a todo esse trabalho, as crianças continuavam representando os dinossauros através de desenhos, esculturas com argila e até brincavam de teatro de sombras, projetando grandes dimensões de dinossauros. E foi através do teatro de sombra que surgiu a sugestão de construírem um dinossauro grande. A partir desse momento começou toda uma discussão... várias sugestões de materiais, de técnicas, e de que espécie de dinossauro iriam retratar. Todas essas questões foram resolvidas através de entendimento coletivo, votação e aí se dividiram espontaneamente em dois grupos menores e iniciaram a construção do animal em questão.

Foi nessa ocasião que a professora percebeu, através dos textos transcritos das conversas das crianças, que o interesse pelo tema ainda era latente. Diante dessa observação, propôs aos grupos um desafio: desenhar um dinossauro em tamanho real e pendurá-lo.

Nesse momento ainda, executou um papel importante, o de orientar uma discussão, de lembrá-los que falavam a todo o momento do tamanho real de um dinossauro, mas na realidade qual era esse tamanho?

Após essa indagação, os alunos trouxeram ao grupo idéias diferentes de como pesquisar para saber qual era o tamanho real de um dinossauro. Depois de muitas propostas descobriram em um livro um dinossauro desenhado em um retângulo quadriculado onde destacava-se a medida operacional, contendo os dados: 27 x 9.

Mas o que representava essa operação? Seriam 27 metros? Tinham duas varetas de um metro na sala, e então, procuraram mais 25 varetas. Mas, não acharam. Perceberam que precisavam de um outro instrumento de medida, mas qual? Encontraram alguns bastões de um metro cada, mas em qual espaço poderiam trabalhar com esse material se na sala de aula não coube?

Lembraram e se dirigiram ao campo de esporte. Começaram a construir o retângulo, mas para fechá-lo faltavam bastões.

Foi quando uma aluna resolveu o problema, completando-o com papel higiênico. Mas, e agora, como desenhar o dinossauro dentro desse retângulo? Um outro problema a ser resolvido... Uma aluna sugere que deveriam fazer o desenho em um papel pequeno e depois redesenhá-lo com base em uma forma maior. A professora entra no processo e lhes oferece três tipos de papéis: pautados,

sem pauta e quadriculado. Cada criança escolheu o seu e partiram para as tentativas de ampliação do dinossauro. Um não conseguia, observava o raciocínio do outro, mudavam de papel, até que conseguiram através do papel quadriculado desenhar as duas linhas horizontais que marcaram a altura. Essa descoberta aconteceu depois de experienciarem muitos conflitos cognitivos e de intervenções necessárias para encontrarem a medida próxima à do animal, em processo de estudos e sob a mediação da professora.

O outro grupo, após vivenciar muitos erros e acertos, decidiu contar os quadrados, visando descobrir o comprimento de cada parte, desenhando formas de linhas verticais para marcarem o comprimento da cauda, corpo, pescoço e cabeça. Ao se unirem os dois grupos, cada um apresentou o que havia feito e, juntos, decidiram terminar o dinossauro em tamanho real. Ou seja, resolveram desenhar o dinossauro a partir de outra medida: 13 x 6 para caber no espaço onde pretendiam pendurá-lo. Construíram o retângulo, desenharam as partes do corpo, e finalmente, pintaram todo o dinossauro. O desafio estava realizado! A partir daí, se preocuparam com a organização das informações para apresentar aos demais colegas e comunidade.

Organizaram um festival inaugural onde ergueram o dinossauro sobre suas próprias patas.

O grupo ainda voltou a se encontrar movido por um objetivo social: estruturar uma carta ao prefeito da cidade, pedindo um local para expor o dinossauro.

Assim, ao observar todo o processo de um trabalho planejado sob forma de projeto, podemos concluir, provisoriamente, que esse processo significa aprender com entusiasmo, mesmo diante de situações difíceis. Isso para nós/educadoras é circulação de saberes, é olhar sob a perspectiva de transdisciplinaridade, cooperação, autonomia. Isso é vida na escola!!

O trabalho na perspectiva da cidade de Reggio Emilia:

[...] demonstra como os professores podem, através da documentação e trabalho em equipe, preparar ambientes escolares e atividades que despertem nas crianças pequenas poderes para perceber, estudar e representar os mundos belos e organizados da natureza e da cultura que as cercam. (EDWARDS; FORMAN, 1999, p.304).

Enfatiza, assim, a importância de conhecer sua história, heranças e tradições culturais.

Todo esse universo pedagógico que permeia as escolas infantis de Reggio Emilia dá ênfase à autonomia, ao trabalho cooperativo, criativo e cheio de entusiasmo à tarefa de “aprender”, que são características de um trabalho na perspectiva de projetos. Essas características permeiam o fazer, mas cada escola, que faz uso de projetos no fazer pedagógico, tem sua identidade, seu perfil singular.

Também, encontramos em Portugal, uma escola de Ensino Fundamental que, por décadas, demonstra, na prática pedagógica cotidiana, um fazer democrático, em que os alunos constroem seus projetos articulando autonomia, cooperação e aprendizagem. Alguns elementos da proposta desta escola serão descritos a seguir.

2.5 ESCOLA DA PONTE: ELEMENTOS QUE CARACTERIZAM SEU ROSTO PEDAGÓGICO

Educação para a solidariedade, comunidade educativa, comunidade democrática e auto-regulada, educação na cidadania, assembleias, projetos quinzenais, pesquisas, comunhão de afetos e aprendizagens.

Estamos registrando esses elementos para refletir e desenhar a atual Escola da Ponte, uma escola localizada na Vila das Aves e situada a 40 quilômetros da cidade do Porto, em Portugal.

Ao decidir trabalhar em Educação, em 1976, chegava à Escola da Ponte, José Pacheco.

No início do ano letivo (setembro de 1976), José Pacheco se deparou com um cenário não muito diferente de muitas escolas brasileiras: um edifício velho, alunos improvisando mesas para escrever, um ensino no qual o trabalho escolar era centrado no professor, salas de aula onde a mesma lição era oferecida a todos, pais que eram chamados para ouvir queixas de seus filhos. Existia ali a passividade dos alunos em todo o contexto educacional.

Gostaríamos de apresentar alguns trechos de histórias criadas por Pacheco (2004, p.18) à sua neta, como forma de mostrar ao leitor o retrato da escola que ele encontrou quando iniciou seu trabalho, os momentos de dificuldades

durante as mudanças, e a Escola que ressurgiu. O “Preâmbulo ao vôo das gaivotas”, talvez possa exemplificar um pouco a Escola da Ponte, que José Pacheco encontrou quando chegou à Vila das Aves.

[...] no reino encantado havia cidades e, para além dos muros das cidades, outras cidades e outras escolas. Essas escolas de aprender a voar eram quase todas iguais. E iguais a essas eram outras escolas dentro das cidades das aves.

As avezinhas aprendizes eram todas diferentes umas das outras. Havia o rouxinol e seu maravilhoso trinado; havia a cotovia e seu canto monótono. Iam à escola o melro saltitante e o beija-flor de vôo gracioso. Mas o manual de canto era igual para todos, o manual de vôo era igual para todos. Ensinava-se o piar discreto e em coro. Praticava-se o vôo curto, de ramo para ramo.

[...] e pouco importava que as asas do albatroz fossem dez vezes maiores que as do estorninho. Às aves mais ágeis eram cortadas as asas, para que acompanhassem o ritmo do mocho. E as aves que não conseguissem bater as asas ao compasso das restantes ficavam, irremediavelmente, para trás. Depois de identificadas, as aves deficientes eram encaminhadas para o cativoiro dos vôos alternativos, ou eram submetidas a aulas de recuperação ministradas por corvos especialistas em vôos rasantes.

[...] certo dia, elas decidiram afastar-se dos rochedos junto ao mar e partir terra adentro em busca de aventuras.

Aves inquietas e curiosas, arriscavam descer ao fundo de cavernas que tinham servido de refúgio a piratas. Num dos mais profundos recantos de uma das mais profundas cavernas, encontraram um cofre. Dentro do cofre, velhos pergaminhos. Leram-nos. E o súbito achado despertou o desejo de partir.

Aulas que descaracterizavam a criatividade e peculiaridade de cada aluno (pássaros).

Alunos treinados de forma mecânica a reproduzir o que já estava posto, sem pensar, sem refletir, e até mesmo sem entender ou sentir necessidade dos conteúdos trabalhados.

Aventurar-se nas descobertas, ousar, criar, nem pensar, impossível!

Os manuais/livros didáticos restringiam todos ao mesmo grau de conhecimento, experiências e habilidades. E é nesse sentido que encontramos a discriminação entre os alunos, uma vez que os “incapazes” de responder ao solicitado seriam marginalizados e considerados deficientes.

Os instrutores/professores faziam também seu trabalho de maneira mecânica, sem entender o motivo que os levava a reproduzir tais conteúdos, com tal

manual, deixando de refletir a importância do seu papel enquanto mediadores no processo educacional e sua parcela de contribuição para a melhoria, ou não, do ensino escolar.

Foi diante dos questionamentos das situações observadas e vividas, talvez um pouco retratada nesse preâmbulo, que José Pacheco decidiu romper com o modelo de estrutura e funcionamento que ali estava.

Para Pacheco (2001), era necessário efetivar uma educação escolar que garantisse oportunidades educacionais similares e de realização pessoal para todos e promovesse a autonomia e a solidariedade.

Era o início de uma busca cheia de interrogações, na qual o grande desejo era envolver-se no novo projeto, aprender com os erros e solidificar os êxitos. A única certeza consistia em promover uma aprendizagem onde o conhecimento crescesse a partir das experiências vividas pelas crianças.

Descrevemos agora "Uma história quase triste" (Pacheco, 2004, p.32) para ilustrar a esperança...

[...] as gaivotas ergueram uma escola entre dois rios, onde renascia a ternura nos ramos expostos ao doce embalo de novas aragens.

[...] a fama da escola das aves chegou longe. Ainda que muitas outras escolas de vôo não acreditassem no novo método de voar, vinham pássaros de toda a Terra, em longas migrações, só para verem se era tal como se contava.

[...] um dia, vinda do outro lado do rio, caiu sobre a escola das aves uma praga de maldade. Algumas negrelas (aves palmípedes que, em latim, são chamadas de *fulica criatata*) urdiram uma sórdida conspiração.

[...] num primeiro momento, o pequeno bando de negrelas invadiu o espaço da escola, parasitou saberes e imitou o canto de outros pássaros, para roubar-lhes o futuro.

[...] o que parecia inevitável não aconteceu. Os papagaios calaram o bico, as aves de rapina encolheram as garras, o pequeno bando de negrelas dispersou, a grande comunidade das negrelas sossegou, e a escola das aves ressurgiu.

[...] as gaivotas da nossa história continuaram a sobrevoar mares longínquos em busca de novos sóis, animadas da coragem que permite reconstruir ninhos devassados, e envolvidas numa verdade tranqüila, acima da espuma dos dias e de marés negras, em vôos jamais adivinhados.

A história retrata gaivotas/professores que ousaram fazer ressurgir a vida na escola, assegurando a cada aluno o direito de ser diferente, de refletir criticamente, de contribuir e reconhecer, na ação discente, a capacidade de construir conhecimentos.

Durante a trajetória, as gaivotas tiveram seus sonhos ameaçados, mas nada que o esforço e a esperança não trouxessem à tona a força das gaivotas/educadores de continuar lutando e acreditando na educação cidadã.

A carta é capaz de falar quase tudo... mas é importante salientar que os sujeitos humanos, apesar de não acreditarem em uma educação solidária, autônoma, ou não quererem a sua efetivação... vale a pena voar, arriscar... o que se colhe durante essa busca - as conquistas acadêmicas - já vale os riscos!

Assim, ancorada nessa perspectiva desse avô/educador na busca do transformar, do ousar, podemos dizer que a Escola da Ponte se tornou uma realidade e um exemplo.

Nessa perspectiva, ainda, podemos dizer que quando nos voltamos para o cotidiano de uma escola, podemos nos perguntar sobre o porquê do desinteresse dos alunos, das evasões escolares, das “dificuldades” de aprendizagem e, principalmente, sobre o problema que envolve a repetência.

Possivelmente encontremos a resposta na fala de Alves (2001, p.48), ou seja, tudo o que acabamos de registrar acontece: “porque nas escolas o ensinado não vai colado à vida. Isso explica o desinteresse dos alunos pela escola”.

Talvez seja aí que encontraremos a grande essência de um trabalho escolar: o aprender do alunado deve estar vinculado com a resposta de um desejo. Neste sentido, a Escola da Ponte é sinônimo de sucesso acadêmico por entender que o saber deve nascer do desejo, da necessidade, da curiosidade; saber e/ou construção do conhecimento que deve estar vinculado ao contexto da vida, da busca, da inquietação, da pesquisa, porque trata-se de:

Uma escola que compreende como os saberes são gerados e nascem. Uma escola em que o saber vá nascendo das perguntas que o corpo faz. Uma escola em que o ponto de referência não seja o programa oficial a ser cumprido (inutilmente), mas o corpo da criança que vive, admira, encanta-se, espanta-se, pergunta, enfia o dedo, prova com a boca, erra, machuca-se, brinca. Uma escola que seja iluminada pelo brilho dos inícios. (ALVES, 2001, p.55).

As palavras desse autor vão ao encontro da Escola da Ponte, onde possivelmente não há aulas tradicionais, não há salas de aula organizadas por separação de idades.

Nessa Escola, os alunos formam pequenos grupos, grupos que, geralmente, são heterogêneos quanto à idade e nível de conhecimento, cujo critério escolar é o interesse comum, o afeto recíproco.

Nesse sentido, Pacheco (2001, p.104) enfatiza:

Dentro de cada grupo, a gestão dos tempos e espaços permite momentos de trabalho em pequeno grupo, de participação no coletivo, de “ensino mútuo”, momentos de trabalho individual; que passam sempre por atividades de pesquisa. A educação e a instrução acontecem.

É o grupo que, ancorado em seu interesse, decide o que vai estudar. A partir dessa manifestação - de desejo e interesse – os alunos reúnem-se com um professor para que, juntos, elaborem um projeto quinzenal. O professor orienta-os sobre o que e como podem pesquisar em relação ao tema sugerido por eles e quais fontes de informação poderão ajudar na construção e ampliação de conhecimento. Essas fontes podem ser: bibliotecas, pais, professores, internet, elementos das comunidades próximas à escola. No final da quinzena, o grupo se reúne para uma avaliação, no sentido de levantar o que aprenderam e avaliar se os resultados foram satisfatórios. Caso a resposta seja satisfatória, o grupo se dissolve, e forma-se outro grupo que irá escolher e estudar um novo assunto e estruturar um novo projeto.

Diz Alves, (2001,p.43): “A aprendizagem e o ensino são um empreendimento comunitário, uma expressão de solidariedade”.

Assim, pautada no pensamento desse autor, podemos perceber que, nessa perspectiva, o currículo não é um conjunto de saberes estanques e que o aluno é o “verdadeiro” sujeito desse currículo. Por quê? Porque as crianças trabalham nos seus projetos e cada uma de uma forma diferente, mas orientadas por um professor mediador, quando solicitado, e apoiadas, ainda, em seus colegas de estudo.

Nesse sentido:

Não é um projeto de um professor, mas de uma escola, pois só poderemos falar de projeto quando todos os envolvidos forem efetivamente participantes, quando todos se conhecerem entre si e se reconhecerem em objetivos comuns. (PACHECO, 2001, p.102).

A Escola da Ponte experencia, cotidianamente, e, através das suas ações, vive uma prática de educação fundada na cidadania. E pode ser caracterizada como um espaço de interações, onde todos se unem para a formação e construção de um saber coletivo, porque uns ajudam os outros, não há territórios escolares estanques, “fechados” aos alunos, hierárquicos. Por isso, podemos dizer que é democrática, que é propriedade provisória de todos que a procuram para desenvolver seus estudos. E o autor ressalta: “procuramos; no mais ínfimo pormenor da relação educativa, formar o cidadão democrático e participativo, o cidadão sensível e solidário, o cidadão fraterno e tolerante”. (PACHECO, 2001, p.109).

Constatamos, ainda, que uma outra característica fundamental dessa escola é a auto-regulação, ou seja, que todas as normas e regras não são impostas e sim criadas de acordo com as necessidades dos alunos, a partir de idéias coletivas e partilhadas. Praticamente não existe a competição, e sim a solidariedade, o afeto. As crianças ajudam-se mutuamente e as que têm mais condições acadêmicas ajudam as que precisam e, responsabilizando-se pela aprendizagem, assumem vínculos de cidadania, de co-educação.

Segundo Santos, (2001, p.14):

[...] os ambientes amigáveis e solidários de aprendizagem são precisamente aqueles que mais e melhor favorecem a aprendizagem; porque é neles que as crianças; de fato, sentem-se muito mais seguras, disponíveis e motivadas para aprender e, o que não é menos significativo em termos educacionais, para aprender umas com as outras e não apenas com os adultos...

O autor ressalta, ainda, que muitas das práticas que ali acontecem evidenciam a construção de uma educação crítica e autônoma. Uma delas é o espaço criado como “acho bom” e “acho mau”, onde os alunos relatam seus pensamentos sobre os acontecimentos e atitudes, deixando registradas suas reflexões. Uma outra prática ali desenvolvida é a eleição dos membros da mesa de

assembléia, cuja finalidade sugere que alunos e professores reflitam sobre os projetos e os problemas da escola.

Uma prática, também importante, é processada ao final de cada dia, quando o grupo se reúne fazendo uma avaliação de cada projeto em ação.

Há, na Escola da Ponte, um espaço criado pelos alunos, o qual representa a humildade e a solidariedade. Ali, em um mural, os próprios alunos escrevem e anunciam suas necessidades e ajuda. Esse espaço é chamado de “posso ajudar em” e “tenho necessidade de ajuda em”.

Detectamos, assim, que todas essas práticas valorizam a autonomia dos alunos e fomentam uma cadeia de solidariedade entre eles. Além da autonomia e solidariedade, elas constroem e exercitam a liberdade com responsabilidade, ao elaborarem um documento, renovável a cada mês, com seus direitos e deveres.

Participam, também, de uma comissão, cujo nome é “Comissão de Ajuda”, mediante a qual procuram resolver os problemas de “indisciplina”. Colocam sempre à disposição de todos a “caixinha de segredos”, que é um local onde as crianças que necessitam de ajuda ou que estão com problemas, deixam seu recado. Atendendo a esses recados, a comissão (constituída por professores e alunos, através de eleição), consegue soluções ou presta ajuda.

“A ‘caixinha dos segredos’ ensina os professores a reaprenderem algo sobre si próprio e em relação aos alunos, detectando que nem sempre o que parece ser ‘indisciplina’ o é. Os ‘recados-segredos’ provam-no”. (PACHECO, 2001, p.111).

Constatamos que a participação dos pais foi algo construído nessa escola, e a co-participação é hoje uma parceria indispensável à vida da Escola da Ponte.

Podemos perceber, ao ler as histórias da Escola da Ponte, que ela irradiou, em nós educadores, um encantamento, um brilho no olhar dos alunos, que manifestam querer sempre mais. Essa é uma escola onde tudo que ali se desenvolve faz a diferença em relação ao ser humano, porque existe o respeito e a interajuda entre alunos, entre professores e entre professor e alunos. Há a vivência do respeito sem hierarquia fundada em saberes e atitudes humanas. Há a transposição de fronteiras, a necessidade e o desejo de conhecer mais e mais; tudo isso é a representação de um projeto pautado na transdisciplinaridade, é o desejo de ir além, é a postura humana solidária e o reconhecer no outro a diferença, à

valorização do outro, é o somar de conhecimentos, é o processo de diferentes aprendizagens.

Quando a escola for capaz de falar ao ouvido dos seus alunos e lhes disser palavras bonitas, então terá ganho o campo em que muitos temas poderão ser debatidos sem disciplinas. É por isso que acredito em escolas onde as crianças têm direito a ser ouvidas. (ALBUQUERQUE, 2001, p.87).

Todo esse sonho e realidade de escola foi e é a cada dia edificado. É claro, para nós/pesquisadoras, que esse espaço atravessou e atravessa turbulências político-pedagógicas, mas o compromisso, o amor e o desejo de realizar uma educação à altura das crianças sempre suporta e vence as dificuldades.

Com a palavra final Pacheco (2004, p.85):

[...] no canto das almas sensíveis não cabem trinados de medo. Mas não nos esqueçamos de que, em todos os dias futuros de todas as escolas, a par do canto das almas sensíveis, o boróvio – pássaro lastimável por ter aparência de pássaro sério – há de continuar a instigar a regra do “sempre foi assim”; os porquenãos hão de continuar obstinados no fazer sem saber explicar por que fazer e porque é assim... e pronto!; e importa também convocar os porquenins (aves sempre de acordo ora com uns ora com outros, conforme a ocasião); e o papagaio (que repete e não reflete, e que é surdo ao reparo inteligente).

[...] Foi o amor sempre presente no canto das almas sensíveis que comoveu as almas empedernidas dos abutres, dos papagaios, dos porquenãos, dos borogóvios e das falsas negrelas, e redimiou-as do pecado da ignorância e da maldade. A doce paciência das almas sensíveis ajudou os pássaros doentes a não terem medo da luz diurna, a não fechar os olhos à claridade. Ajudou as falsas negrelas a sentirem a misteriosa fragrância das flores da beira-rio, em ambas as margens dos rios. Ensinou os papagaios a entenderem os segredos contados nos murmúrios do vento enlaçando os canaviais. Convenceu porquenãos e proquenins da inutilidade da sua azáfama de pássaros rotineiros. Foi o canto das almas sensíveis que ensinou aos abutres ser possível “*voar numa cor, para aprender a ser morte ou borboleta*”.

[...] Hoje, apenas acrescentarei que, nos anos que sucederam aos dramáticos acontecimentos que venho narrando, as gaivotas que sofreram o fustigar das asas por ventos contrários aprenderam no canto das almas sensíveis a arte de voar com todos os ventos... sem esquecer que *o importante é a direção*.

As histórias/cartas contadas por esse avô à sua neta retratam que, embora obstáculos cruzem os caminhos da vida, se tivermos direção/objetivo e consciência do trabalho docente, não nos será impossível fazer do nosso fazer profissional - sala de aula, escola - um espaço de interações ricas e aprendizagens construídas. É o que acontece com a Escola da Ponte, um espaço rico em projetos, alicerçados pelos alunos e educadores, onde o conhecimento é construído e discutido com os grupos de alunos. É o lugar que agrega, ao conhecimento, significado para a vida, num sentido amplo.

As interações ocorridas durante os projetos de trabalho, nas escolas citadas neste capítulo, foram foco das pontuações durante este trabalho científico por entendermos que são fontes riquíssimas de aprendizagem. As escolas citadas trabalham com projetos, os projetos são estruturados com base no interesse dos grupos que, a todo o momento, estão dialogando, opinando, complementando, interagindo. Interagir, que é elemento chave para o desenvolvimento infantil.

Na Educação Infantil, as interações no contexto escolar ocorrem através do outro - parceiro de sala ou professor - e também pelo brincar.

Como no caso de Reggio Emilia, brincar é também um imperativo nessa abordagem:

A liberdade das crianças para brincarem cooperativamente muda o mundo! Quando crescerem, ficarão adultas e ensinarão outras crianças se elas podem criar uma comunidade adulta, então isso terá um efeito profundo sobre o modo como percebemos, mudamos e respeitamos o mundo real. (EDWARDS; FORMAN, 1999, p.304).

Sobre o brincar na vida da criança de zero a seis anos de idade, abriremos um diálogo para enfatizar sua importância no desenvolvimento infantil na perspectiva de Vygotsky. Antes, porém, adentraremos em alguns aspectos mais gerais dessa teoria, que subsidia uma reflexão sobre suas implicações escolares.

CAPÍTULO II

3 CONSTRUINDO CONHECIMENTOS: INTERAÇÃO, MEDIAÇÃO E O BRINCAR, SEGUNDO VYGOTSKY

3.1 A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO NAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES DO SUJEITO HUMANO

Entendemos a educação como possibilidade de habilitar cada sujeito a desenvolver seu potencial criativo e de engajamento em ações comuns. Como já abordado anteriormente, valorizamos a transdisciplinaridade e o trabalho por projetos no fazer pedagógico por proporcionarem, através desse fazer, a concepção do conhecimento como rede de significados, favorecendo as múltiplas relações e a aprendizagem, a partir das mediações e interações entre os envolvidos.

Retrataremos a teoria sócio-histórica de Vygotsky, posto que esta considera o sujeito somente inserido no contexto social, onde o psicológico só pode ser compreendido nas dimensões social, cultural e individual, e alicerçado sobre o plano das interações. Esta teoria relaciona-se com a questão transdisciplinar por trazer, no seu contexto, a preocupação em olhar os elementos didático-pedagógicos para explicar qualquer fenômeno da realidade escolar.

Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934) elaborou sua teoria psicológica baseado em uma matriz marxista (teoria que entende o indivíduo agregado às relações sociais) e mergulhado em um contexto histórico pós-revolução russa, recebendo fortes influências sociais, políticas e culturais do momento vivido. Foi nesse contexto que Vygotsky desenvolveu sua teoria, proporcionando um impacto significativo e importante ao desenvolvimento da psicologia do sujeito humano.

Para Vygotsky (1995), a concepção tradicional de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, divulgadas por teóricos da época, eram errôneas e unilaterais: confundiam o natural com o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social.

As funções psicológicas eram vistas até então, em uma perspectiva isolada, e a grande preocupação de Vygotsky (1995) era que as funções psíquicas superiores não consideravam o desenvolvimento histórico do sujeito nela inserida.

Partindo dessa preocupação, o autor conseguiu olhar o desenvolvimento humano a partir de uma perspectiva dialética, em movimento, concebendo o processo de desenvolvimento em sua totalidade e não olhando o fenômeno a partir de suas partes, mas sim no seu todo, mantendo a identidade de cada parte, sem reduzi-las.

Podemos dizer que essa metodologia proporciona um olhar transdisciplinar voltado ao processo do desenvolvimento de cada ser humano. A cultura, o biológico, as relações sociais, o ambiente entrelaçam-se sem fronteiras proporcionando, assim, um salto qualitativo ao desenvolvimento do ser humano.

É importante ressaltar que as funções naturais continuam existindo dentro das culturais e toda forma superior de conduta revela-se diretamente, como certo conjunto de processos inferiores, elementares e naturais.

Para o autor, cada nova fase do desenvolvimento das funções psíquicas superiores coincide com a edificação de um novo nível no sistema nervoso central. Esse processo ocorreu tanto com os homens primitivos, quanto com os da atualidade; o que traz diferenças entre ambos, são as experiências vivenciadas.

Podemos concluir que o processo psíquico do homem “primitivo” e do denominado “culto” é igual do ponto de vista biológico; a cultura é que originará formas especiais de conduta, que modificará a atividade das funções psíquicas e que edificará novos níveis de sistema do comportamento humano no desenvolvimento. São as experiências do sujeito e suas interações com o mundo que o cerca que lhe possibilitarão seu desenvolvimento cognitivo, social e moral.

Ao falarmos em processo de desenvolvimento cultural, temos que compreendê-lo como um câmbio de estrutura inicial fundamental à aparição de novas estruturas que se vão caracterizando pelas novas co-relações entre as partes. Por exemplo, a criança ao brincar experencia situações que não estavam até então, no seu domínio, mas é esse brincar que lhe possibilita entender e incorporar novas aprendizagens.

Os objetos da realidade são vistos como um produto histórico e social de esforço coletivo, no qual o plano interpsicológico do sujeito precede e molda o plano intrapsicológico. O seu desenvolvimento cultural ocorre primeiramente no plano social e depois no plano psicológico.

Para Vygotsky (1995), só podemos compreender as próprias funções rudimentares se, obrigatoriamente, investigarmos o desenvolvimento

cultural psicológico. Para ele, o sujeito é capaz de romper o caminho entre o estímulo e a resposta através de uma intervenção ativa na situação, utilizando-se dos instrumentos. Essa conduta consiste na introdução de novos estímulos, que criam um exercício de associações e transformam a situação. Isso ocorre quando a criança age no meio - entre o estímulo e a resposta-. Nesse contexto, podemos dizer que entra um mediador e a ação da criança passa a ter uma intenção. Nesse processo de desenvolvimento, a mediação ocupa um papel bastante relevante, podendo ocorrer através do outro ou de situações sociais.

Podemos dizer que, para Vygotsky (1998), a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas mediada. É na relação com o outro, nas experiências de aprendizagem, que o desenvolvimento se processa. Nesse contexto, as ações humanas são consideradas como formas de relação do homem com o mundo; dirigidas por fins a serem alcançados.

Segundo essa perspectiva, o conhecimento se dá nas relações e deve possibilitar aos alunos, durante suas experiências escolares e de vida, a possibilidade de fazer sínteses (superação da contradição), todo o tempo. É nesse sentido que devemos destacar a importância da mediação na vida da criança. Essa visão está relacionada ao entendimento da criança enquanto ser social com identidade pessoal, histórica e cultural, única.

A criança, no seu primeiro ano de vida, desenvolve movimentos assistemáticos e, à medida que se torna mais experiente, adquire um maior número de vivências motoras. Essas vivências representam um esquema cumulativo refinado de todas as ações vividas/similares. E para atingir seus objetivos, a criança utiliza instrumentos auxiliares na solução de tarefas. Os signos e as palavras constituem para elas um meio de contato social com outras pessoas.

A utilização dos instrumentos pela criança representa a primeira marca da cultura e sua ação passa a ser planejada.

Ao falar na importância da cultura na vida da criança, podemos destacar, novamente, o trabalho realizado em Reggio Emilia, segundo Filippini:

Também notamos que as crianças desejam adquirir conhecimentos, têm muita capacidade para a curiosidade e para maravilhar-se e anseiam por criar relacionamentos com outros e comunicar-se. As crianças são tão abertas ao intercâmbio e à reciprocidade! Desde cedo na vida negociam com o mundo social e físico - com tudo o que a cultura lhes dá. (FILIPPINI, 1999, p.124).

Esse pensamento demonstra como as trocas de experiências, as interações entre os seres humanos e as situações experienciadas contribuem, significativamente, para os saltos qualitativos no desenvolvimento infantil das crianças, percebendo que é impossível uma cultura existir sem uma imagem das crianças.

Leont'ev (2001) reforça tal pensamento, descrevendo que a idade pré-escolar é um período de descobertas em que o mundo que a cerca abre-se cada vez mais.

A criança vai assimilando o mundo em que vive e reproduzindo-o através de objetos as ações humanas. Esse exercício é responsável pela compreensão das relações sociais e acontecimentos à sua volta.

Ao falar em infância pré-escolar, Leont'ev (2001) classifica o mundo da criança em dois grupos: o grupo das pessoas inteiramente relacionadas com ela (pai, mãe, e ou pessoas que ocupam lugares junto à criança) e um outro grupo maior que engloba todas as demais pessoas. O círculo menor de convívio com a criança é responsável por determinar suas relações com o resto do mundo, mostrando-nos a grande importância das relações do primeiro círculo de convívio da criança para suas futuras relações.

O professor, nessa fase da criança, faz parte do seu círculo pequeno e íntimo, ocupando um papel relevante na sua vida. Ele deve dar toda atenção possível, uma vez que será um ponto de apoio para suas mediações: criança-professor, professor-criança e entre a criança e os demais amigos.

Nas escolas italianas, a discussão principal dos professores é sobre o que fazer para promover o crescimento intelectual das crianças; enfatiza-se que o planejar do professor e o acreditar no potencial dos alunos são situações fundamentais no processo pedagógico:

O papel dos professores é auxiliar os alunos a descobrir seus próprios problemas e questões. Neste ponto, não oferecerão soluções fáceis, mas, ao invés disso, ajudarão as crianças a focalizarem-se em um problema ou dificuldade e a formularem hipóteses. Seu objetivo não é tanto “facilitar” a aprendizagem no sentido de “tornar fácil ou leve”, mas, ao contrário, procurar “estimular”, tornando os problemas mais complexos, envolventes e excitantes. (EDWARDS, 1999, p.164).

Ao estudar a vida psíquica infantil, Leont'ev (2001) ainda destaca que devemos analisar como é construído o desenvolvimento da atividade da criança nas suas condições concretas de vida, dando ênfase à atividade principal e não à atividade em geral.

Cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza um tipo dominante de atividade. O que estabelece a transição entre um estágio e outro é a mudança da atividade principal nas relações que a criança estabelece.

Entendemos como atividade principal aquela pela qual os processos psíquicos particulares e as mudanças psicológicas geradas na personalidade infantil, tomam forma ou são reorganizados.

A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento. (LEONT'EV, 2001, p.65).

Os estágios de desenvolvimento do processo cognitivo-infantil possuem um conteúdo na atividade principal e uma seqüência no tempo, mas é importante ressaltar que nem o conteúdo dos estágios nem a seqüência do tempo são imutáveis.

O conteúdo dos estágios desse processo e sua seqüência no tempo dependem das condições concretas em que ocorre o desenvolvimento. Portanto não é a idade da criança que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento, e sim a sua história social.

As condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo. (LEONT'EV, 2001, p.65).

Com o passar do tempo, a criança aumenta seus conhecimentos e vai, então, desligando-se dos interesses, que antes faziam parte da sua vida, e começa a descobrir novo conteúdo.

A princípio, o domínio da realidade objetiva que a rodeia é o brinquedo, em seguida, esse espaço é ocupado pelo estudo sistemático da escola.

Observamos, no cotidiano da criança, a necessidade de imitar a mãe, de brincar de médico, de brincar de motorista. São essas brincadeiras de faz-de-conta que simbolizam e vão dando à criança conhecimento do mundo à sua volta.

“É precisamente no brinquedo que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento”. (LEONT’EV, 2001, p.65).

“Uma mudança na atividade principal proporciona a base para outras mudanças, caracterizando o desenvolvimento da psique da criança”. (LEONT’EV, 2001, p.72).

3.2 MUNDO IMAGINÁRIO E LIBERDADE DE AÇÃO: ELEMENTOS NORTEADORES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL DA CRIANÇA

Entre os vários estudos de sua teoria, Vygotsky cita também a importância do mundo imaginário no desenvolvimento infantil, o qual pautará, a partir de agora, nossas reflexões.

Para Leont’ev (2001), encontramos atividades lúdicas em certos animais superiores, mas o brinquedo infantil na criança é diferente, pois sua brincadeira é humana e objetiva, constitui a base da percepção que a criança tem do mundo e essa percepção é que determina como ela vai brincar.

A brincadeira da criança é humana, já que seu conteúdo é determinado pela percepção que ela tem do mundo físico e humano.

A consciência que a criança tem do mundo que a rodeia emerge sob a forma de ação. Nesse exercício, ela tenta uma relação ativa com as coisas acessíveis a ela e com o mundo mais amplo – tentando agir como um adulto.

O que ocorre é que para a criança não basta contemplar um objeto, ela precisa agir sobre ele. Muitas vezes, torna-se impossível porque ela não tem, ainda, condições de dominar as operações exigidas pelo objeto (por exemplo: dirigir um carro).

Diante desse conflito, a criança resolve o problema através da atividade lúdica que:

[...] surge a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos. (LEONT'EV, 2001, p.125).

O alvo desse jogo não é o seu resultado, mas a ação em si mesma, e é por isso que o brinquedo na idade pré-escolar torna-se a principal atividade. Nesse estágio do desenvolvimento pré-escolar, o brinquedo assume papel principal. O brincar então é responsável por desenvolver processos psíquicos preparatórios para a transição da criança a um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

É importante ressaltar que uma criança na idade pré-escolar brinca diferentemente de outra, em idade escolar e, até mesmo, de um adulto. Assim, ao estudar as brincadeiras devemos fazê-lo de forma concreta, destacando as necessidades na perspectiva do desenvolvimento infantil, a fim de entendermos o brinquedo como uma forma de atividade.

No início da vida de uma criança, o desenvolvimento das brincadeiras é um processo secundário, dependente. Ela age no objeto, procurando satisfazer seus desejos imediatamente, já na idade pré-escolar o brinquedo torna-se o elemento principal da atividade. A partir dele, a criança experencia desejos que não são possíveis de realização imediata, resolvendo esse problema através do mundo imaginário. Essa transformação ocorre porque o mundo objetivo, do qual a criança é consciente, está se expandindo; fazem parte desse contexto os objetos que constituem a realidade próxima dela, os objetos que ela pode operar e os objetos que os adultos operam, mas ela ainda não é capaz de exercer tal ação por estar além de sua capacidade física. Essa contradição pode ser resolvida através da atividade lúdica em um jogo, pois seu alvo não está na ação em si.

Como o brinquedo, a atividade lúdica surge como necessidade de agir como um adulto. Durante o brincar ocorre um tipo de substituição – um objeto, a que a criança tem acesso, toma o lugar do objeto de desejo em suas brincadeiras.

No jogo, as condições da ação podem ser modificadas, mas o conteúdo e a seqüência devem corresponder à situação real, o que nos faz concluir

que não é a imaginação que faz a ação, mas são as condições da ação que fazem a criança usar a imaginação e dar, assim, origem a ela.

Os traços característicos da atividade lúdica da criança surgem de sua fantasia, assim como de sua capacidade ou função “inerente” a ela, e são derivadas dela, isto é, eles delineiam um caminho oposto ao desenvolvimento real. (LEONT’EV, 2001, p.130).

A relação entre o sentido e o significado do brinquedo surge ao longo do jogo e não é imutável.

A ação lúdica possui um caráter generalizado. Quando a criança imita um motorista, não imita em particular aquele motorista e sim ações gerais do que ela observa ser guiar um carro; o objetivo na ação lúdica é a ação. A ação lúdica é sempre subordinada à ação em geral.

Desse modo, ao executar uma ação, a criança utiliza um objeto para representar um papel. É importante esclarecer que nem todo objeto pode representar qualquer papel na brincadeira; o objeto precisa apresentar características identificáveis com o papel; por exemplo, uma vassoura, ou uma vara, pode representar um cavalo porque esses objetos possuem características que permitirão à criança imitar o cavalgar. Já uma bola não poderá fazer o papel do cavalo por não possuir características compatíveis com a ação necessária.

Por outro lado, existem brinquedos chamados por Leont’ev (2001) de brinquedos de largo alcance, como, por exemplo: blocos, varas, entre outros, que podem permitir executar várias ações.

Vygotsky (1998) chama de brinquedo o mundo imaginário, onde desejos não-realizáveis podem ser realizados. Para o autor, a imaginação surge da ação. Na idade pré-escolar a imaginação é o brinquedo em ação. O brinquedo não é uma ação simbólica, daí a importância de mostrar o papel da motivação no brinquedo.

“Só no brinquedo as operações exigidas podem ser substituídas por outras e as condições do objeto podem ser substituídas por outras com preservação do próprio conteúdo da ação”. (LEONT’EV, 2001, p.122).

A criança só consegue dominar uma área mais ampla da realidade (área que não está acessível a ela), através do jogo. O brinquedo surge da

necessidade da criança agir em relação ao mundo dos objetos acessíveis a ela e também em relação ao mundo mais amplo dos adultos.

Quando a criança quer fazer algo que está além de sua capacidade (por exemplo: montar um cavalo), recorre a um tipo de substituição (um objeto acessível a ela toma o lugar do cavalo em suas brincadeiras). O alvo dessa ação lúdica é montar um cavalo e o papel lúdico é a ação reproduzida por ela; esse é retirado da vida real, assim como a operação lúdica também é muito real, porque corresponde ao objeto com que a criança está brincando.

Durante o brincar, as condições da ação podem ser modificadas, mas o conteúdo e a seqüência, não. Isso demonstra a existência de regras. Para Vygotsky (1998), não existe brinquedo sem regras; a própria situação imaginária contém regras de comportamento. Por exemplo: uma criança, ao brincar de casinha, assume o papel de mãe e a boneca de filha, assim ela obedece às regras desse comportamento maternal. Somente as ações que se ajustam a esse comportamento são aceitáveis nesse brincar. “O que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo”. (VYGOTSKY, 1998, p.108)

É nesse sentido que toda situação imaginária contém regras sob forma oculta e todo jogo com regras contém, de forma oculta, uma situação imaginária.

Para a criança pequena os objetos determinam o seu comportamento; toda percepção é um estímulo para a atividade, o objeto é dominante na razão objeto/significado, o significado subordina-se ao objeto. Por exemplo: um cabo de vassoura torna-se um cavalo (qualquer cabo de vassoura pode ser um cavalo, mas um caderno não pode ser um cavalo).

Pelo fato da criança ainda não ter conquistado o estágio de operações mentais mais elaboradas, o brinquedo, nessa fase, é a atividade da criança e não a simbolização; a criança considera, ainda, a propriedade das coisas, embora mude o seu sentido.

O brinquedo traz a possibilidade da criança agir independentemente daquilo que ela vê, acabando o objeto por perder sua força determinadora. As situações imaginárias conduzem a criança a agir além do que ela vê; agir pelo significado da situação é uma transformação na qual o significado passa a predominar. Por exemplo, uma criança bate os pés no chão e imagina-se cavalgando (aqui a ação recua para o segundo plano e torna-se pivô). Essa

transferência de significados é facilitada pelo fato da criança reconhecer na palavra a propriedade de um objeto (mentalmente vê o objeto por trás da palavra).

É o brinquedo que propicia essa busca da "liberdade" de ação. Essa é importante no desenvolvimento infantil. Através do brincar a criança aprende a agir numa esfera cognitiva.

O brincar, na sua essencialidade, contém o olhar transdisciplinar; surge como uma necessidade da criança; suas ações transitam na corporeidade, no cognitivo, no emocional, buscando na sua concretização entender as ações sociais do mundo em que vive, utilizando o que ela tem de mais precioso: sua vitalidade, energia e criatividade.

No brinquedo, o significado da ação é o ponto principal. A criança desliga-se do objeto e das ações que são vinculadas a ele, mas também inclui ações e objetos reais. Essa é uma caracterização da transição da atividade do brinquedo entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto.

Leont'ev (2001) destaca que os jogos com regras surgem como um estágio superior, partindo dos jogos de papéis pautados em situações imaginárias. Esses jogos que envolvem relações sociais é uma pré-condição para o surgimento da consciência do princípio da própria regra do brinquedo. Assim, o surgimento dos chamados "jogos com regras" passa a ter sua atividade principal na regra e no objetivo.

"Dominar as regras significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo, aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido." (LEONT'EV, 2001, p.139).

Os "jogos de regra" são importantes para a modelagem singular da personalidade da criança porque neles surge o momento da auto-avaliação, ocasião em que a criança começa a julgar suas próprias ações, envolvendo a construção do elemento moral em sua atividade. Ao brincar em determinadas situações, a criança supera "determinada" regra pelo impulso moral de ajudar um amigo.

Outro tipo de jogo, que ocorre na fase pré-escolar, são os chamados "jogos limítrofes"; são jogos de transição, quer para a atividade não- lúdica, quer para os jogos do período escolar do desenvolvimento psíquico da criança. São jogos didáticos, dramatizações, esportes e improvisação.

Os jogos didáticos só podem acontecer quando surgem os jogos com objetivos no brincar da criança. Esses jogos exercitam e ampliam o desenvolvimento das operações cognitivas necessárias na atividade escolar; sua motivação está nos resultados.

Zacharias (2005) enfatiza a importância da atividade lúdica (faz-de-conta) no desenvolvimento infantil. Ela enriquece a identidade da criança, e quando esta desempenha vários papéis sociais e representa diferentes personagens amplia-lhe as concepções sobre as coisas e as pessoas; essas imitações também fazem com que a criança aprenda a lidar com regras e normas sociais.

Ao brincar, a criança elabora hipóteses para resolução de seus problemas, criando e recriando situações que ajudam a satisfazer suas necessidades. A situação imaginária vivenciada pela criança é um meio para o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Por exemplo, ao observarmos as crianças, muitas vezes, percebemos que algumas tarefas podem ou não ser desempenhadas de maneira independente. Nesse sentido, um bebê de três meses não consegue andar sozinho nem com ajuda, um bebê de nove meses anda com ajuda; já uma criança de dois anos anda sem qualquer tipo de ajuda. Isso nos faz perceber exatamente que no seu dia-a-dia a criança domina completamente algumas tarefas e outras ela é capaz de realizar somente se tiver algum tipo de ajuda de um adulto ou de outra criança mais experiente.

Estamos exemplificando tais situações para mostrar a importância de um conceito muito utilizado por Vygotsky: o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

Vygotsky (1998) denomina de desenvolvimento real a capacidade da criança para realizar tarefas de forma independente; são etapas já conquistadas, são resultados de processos de desenvolvimento já completados, consolidados.

Mas existe a necessidade de considerar o nível de desenvolvimento potencial da criança para compreender a trajetória de todo o desenvolvimento. O nível potencial é a capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de um companheiro mais experiente. Essa possibilidade de alteração no desenvolvimento de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria

de Vygotsky, porque a tônica dá ênfase à interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas.

3.3 CARACTERÍSTICAS DO CONCEITO DE ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL, SEGUNDO VYGOTSKY, E A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Outro fator de grande relevância para o desenvolvimento da criança é que, segundo Vygotsky (1998), a brincadeira cria zona de desenvolvimento proximal na criança – distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz. Ao brincar, a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade. O que caracteriza o desenvolvimento proximal é a capacidade que surge e se desenvolve de modo partilhado. A zona proximal é o caminho que o sujeito vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e se tornarão funções consolidadas; é um domínio psicológico em constante transformação. Mostra a dinâmica do desenvolvimento, prevendo o resultado a ser obtido quando o conhecimento foi assimilado. Ela revela o desenvolvimento real futuro, aquilo que uma criança será capaz de fazer sozinha, depois de internalizar o aprendido.

Nesse movimento do desenvolvimento proximal, as experiências de aprendizagem vão gerando a consolidação e a automatização de formas de ação e abrindo novas zonas de desenvolvimento proximal. É importante ressaltar que a aprendizagem que se origina no plano intersubjetivo constrói o desenvolvimento; só ocorre essa aprendizagem se tal experiência permitir conhecimentos em um grau maior de generalidade em relação a um momento anterior do desenvolvimento do sujeito.

Hernández e Ventura (1998) encontram na teoria de Vygotsky suporte para o trabalho por projetos. A noção de zona de desenvolvimento proximal explica como as interações na sala de aula promovem o desenvolvimento global da criança e fundamenta uma proposta de educação para a diversidade.

Um trabalho pautado em projetos leva o aluno/grupo a aprender em interação com a cultura. Esse processo ocorre porque os conteúdos não são vistos como informações soltas e fragmentadas, e sim como parte de um contexto importante e significativo para sua vida. Ao elencar o que os alunos querem aprender, como e quais atividades executarão para atingir as metas, alunos e professores participam e transformam em aprendizagem as experiências sociais. Esse é o caminhar do trabalho por projetos. Observando todo esse processo: as experiências sociais transformando-se em aprendizagem, encontramos a valiosa contribuição da interação no desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, na aprendizagem. A interação, com a diversidade cultural, com o conhecimento e com as experiências do outro e do professor, deve proporcionar a promoção do crescimento intelectual dos alunos atuando como estimulador de oportunidades para que o aluno avance no desenvolvimento intelectual.

Refletindo assim, a necessidade de interações e mediações no desenvolvimento da criança, a citação de Filippini traduz a importância do papel do educador no trabalho por projetos e sua contribuição na zona de desenvolvimento proximal nesse processo:

O papel do adulto é acima de tudo o de ouvinte, de observador e de alguém que entende as estratégias que as crianças usam em uma situação de aprendizagem. Tem, para nós, o papel de “distribuidor” de oportunidades; e é muito importante que a criança sinta que ele não é um juiz, mas um recurso ao qual pode recorrer quando precisa tomar emprestado um gesto, uma palavra. De acordo com o que Vygotsky (o psicólogo russo) disse, se as crianças já foram do (ponto) A a B e estão chegando muito próximas a C, ocasionalmente, em um momento tão especial, precisam da assistência do adulto. Sentimos que o professor deve estar envolvido com a exploração da criança, se deseja entender o que é ser o organizador e o estimulador de oportunidades...E nossas expectativas sobre a criança devem ser muito flexíveis e variadas. Devemos ser capazes de pegar a bola que ela nos lança e jogá-la de volta, de modo a fazer com que deseje continuar jogando conosco, desenvolvendo, talvez, outros jogos, enquanto vamos em frente. (FILIPPINI apud EDWARDS, 1999, p.161).

Ao observar a possível manifestação da zona proximal, o educador pode orientar o aprendizado para adiantar o desenvolvimento potencial de uma

criança, tornando-o real. O ambiente influencia a internalização das atividades cognitivas do sujeito, fazendo que o aprendizado gere o desenvolvimento.

Nessa busca pedagógica, o educador tem a função explícita de interferir no processo; é seu papel provocar, criar estímulos para que os alunos avancem em suas informações, reconstruam conceitos, tornando possível a interferência na zona proximal. Ele deve promover no cotidiano das crianças atividades que envolvam brincadeiras de faz-de-conta e jogos, sendo elemento mediador de suas interações; assim estará contribuindo pedagogicamente para o desenvolvimento infantil, principalmente na fase pré-escolar.

Nessa perspectiva, temos os professores como “guias” que estimulam e provocam oportunidades de descobertas; são co-partícipes da construção do conhecimento da criança:..”o professor guia a aprendizagem de um grupo de crianças buscando as idéias dos indivíduos para usá-las na formulação da ação do grupo”. (EDWARDS, 1999, p.162).

Fator relevante é também a importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo. Essa intervenção é essencial no processo de desenvolvimento; ela nos mostra os processos pedagógicos como intencionais, deliberados, sendo objeto dessa intervenção a construção de conceitos. A formação de conceitos espontâneos ou cotidianos, desenvolvidos no decorrer das interações sociais, diferencia, dos conceitos científicos adquiridos pelo ensino, parte de um sistema organizado de conhecimentos. Nesse processo, o aluno não é somente sujeito da aprendizagem, mas aquele que aprende junto ao outro o que o seu grupo social produz, como valores, linguagem e o próprio conhecimento, dando ênfase a sua história cultural. Esse movimento é a presença da transdisciplinaridade no aprender.

Os projetos de trabalho têm a característica de promover as interações entre todos os membros do grupo e proporcionar a circulação dos saberes, não existindo fronteiras entre os conteúdos:

À medida que um projeto avança, os professores refletem, exploram, estudam, pesquisam e planejam juntos possíveis modos de elaborar e estender o tema por meio de materiais, atividades, visitas, uso de ferramentas e assim por diante. As idéias são então levadas de volta à sala de aula e investigadas. (EDWARDS, 1999, p.162).

Como podemos concluir, a transdisciplinaridade está presente no brinquedo que se apresenta no fazer durante os projetos, visto que é uma característica no desenvolvimento infantil e fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência para a criança; é, portanto, uma grande fonte de desenvolvimento.

Faz-se importante ressaltar a teoria de Vygotsky, para mostrar o quanto esta valoriza a construção do conhecimento, priorizando o todo no sujeito humano; o biológico, o cultural e as interações como fonte de aprendizagem. Esse processo, é transdisciplinar, proporciona movimento e está sempre em um “devir”. Nessas interações, o jogo do faz-de-conta ocupa um papel relevante no desenvolvimento infantil, proporcionando uma estreita relação desse brincar com a aprendizagem. Dessa forma, devemos, enquanto educadores, dar grande ênfase nesse momento da vida da criança: o brincar; valorizando as brincadeiras do seu universo e proporcionando espaços e mediações para se constituir instrumentos de aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens.

3.4 O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E NA CONSTRUÇÃO DE SABERES

A discussão da relevância do brincar nessa pesquisa é muito significativa, pois sabemos que é uma característica do “ser” criança e um direito para que tenha no decorrer da infância, um desenvolvimento adequado.

Em qualquer lugar do mundo onde houver uma criança encontraremos junto dela a brincadeira. Levando-se em consideração tal afirmativa, falar do brincar no período pré-escolar torna-se um imperativo necessário, e discutir suas contribuições, inserindo-o na proposta pedagógica, é fundamental para garantirmos uma educação de qualidade.

Essa é uma das possíveis razões pela qual a brincadeira tem ocupado um grande espaço nas reflexões de vários pesquisadores. Nessa busca, muitos são os olhares e conceitos que os estudiosos do brincar propõem, mas há algo comum em seus pensamentos: [...] “os profissionais deveriam defender veementemente um maior entendimento da potencial contribuição do brincar para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças.” (MOYLES, 2006, p.13).

Existem evidências de que uma educação infantil, que atenda às necessidades e interesses infantis, tem no seu fazer pedagógico um veículo para a aprendizagem que é o brincar. Pensando assim é que muitos estudiosos se debruçam tentando definir o brincar e suas contribuições.

Para Moyles (2006), existem tantas definições do brincar quanto maneiras de brincar, e isso dificulta uma definição capaz de abranger todas as idéias.

Moyles (2006) descreve o brincar como um processo que proporciona, em si mesmo, uma variedade de oportunidades, comportamentos, motivações e habilidades. O olhar para o brincar deve ser como um processo que atravessa um continuum de experiências. Esse momento lúdico, possivelmente é carregado de intenções.

Sabemos que, ao brincar, a criança insere na sua brincadeira o que já sabe sobre determinado papel ou cena que desenvolve ou tenta, até mesmo, entender o que ocorre nas relações sociais a sua volta. Esse esforço faz a criança usar todas as suas habilidades, conhecimentos e até mesmo se deparar em situações conflitantes que dependerá de um grande esforço para resolvê-la. Esse exercício propicia experiências ricas ao seu processo de desenvolvimento, tornando-se uma forma de aprendizagem.

Podemos então dizer que o brincar é um instrumento de aprendizagem para as crianças pequenas. O brincar, a aprendizagem e o currículo de matérias se entrelaçam durante a efetivação da ação lúdica não sofrendo dicotomia. Ao brincar, as crianças, explorando situações e materiais, adquirem conhecimentos e habilidades de manipulação, que são essenciais para o desenvolvimento de outros conhecimentos, habilidades e entendimentos.

O brincar não impõe fronteiras... é transdisciplinar. Ao brincar, a criança trabalha com o corpo, com a imaginação, criatividade... descobre.... (re)descobre... Aprende que os conteúdos das disciplinas inventadas pelo homem se misturam durante a ação e estão presentes no brincar de forma interligada, relacionada.

Com essa percepção do brincar, entendemos que as crianças devem, no seu cotidiano escolar, ter acesso a materiais e acessórios diversos, adequados para o momento lúdico e que estejam à disposição para que elas brinquem de acordo com suas necessidades.

Outro fator relevante durante o brincar é o grande espaço que o faz-de-conta ocupa nas brincadeiras das crianças. O faz-de-conta é uma grande necessidade na vida delas, e tem a condição de proporcionar a descoberta do mundo, das relações sociais e a oportunidade de experienciar situações novas que futuramente farão parte do seu repertório.

Nesse momento, a “hora” do brincar, o adulto, ou até mesmo as próprias crianças, podem desempenhar um papel muito importante na aprendizagem infantil: o papel de auxiliar. Esse conceito já foi amplamente abordado anteriormente; chamamo-lo zona de desenvolvimento proximal. É o momento em que o adulto ou uma criança mais experiente interage com um pequeno grupo ou com outra criança e participa do brincar construindo situações que conduzirão a criança para uma tarefa mais complexa que ela, naquele momento, executa com ajuda e mais tarde, possa executar sozinha. Para que a criança seja capaz de fazer de forma independente tal tarefa, é preciso que o adulto, ao interagir, saiba em que nível de atividade e compreensão a criança se encontra. As tarefas devem, sempre, corresponder a sua competência.

Moyles (2006) ressalta que o conceito de zona de desenvolvimento proximal, discutido na teoria de Vygotsky, é um valioso recurso para o professor que trabalha com a educação infantil. Tal conceito demonstra como os professores podem, de forma efetiva, intensificar e apoiar a brincadeira e o desenvolvimento da criança no cotidiano escolar.

“As crianças praticam cada vez mais os papéis e as atividades adultas conforme crescem e se aproximam da idade em que isso fará parte de suas responsabilidades na vida real”. (CURTIS, 2006, p.43).

Discutimos a importância do brincar, do faz-de-conta, para a criança. Temos conhecimento de que entrar no faz-de-conta, ocupar grande parte do dia brincando e jogando, compõe o universo da criança e corresponde às suas necessidades.

Mas, enfim, o que é brincar? Como conceituar algo tão simples e, ao mesmo tempo, tão complexo?

Ao refletir sobre o jogo, Freire (2002) apropria-se da idéia de Huizinga (1999), a qual enfatiza que o jogo deve ser compreendido e avaliado na sua totalidade. O autor, embora partilhe desse conceito, critica quando alguns autores, como o próprio Huizinga, Callois, Brougère e Chateau, descrevem várias

características existentes no jogo. Para Freire (2002), quando elencamos essas características, não estamos enxergando o todo, o contexto, e dessa forma, torna um caminho sem fim, pois várias situações, ao brincar, podem ser observadas, e delas podem surgir outras características, além de tornar um ato repetitivo desfilando argumentos tentando distinguir o que é e o que não é jogo. Outra crítica levantada pelo autor é que muitas das características descritas por alguns autores que caracterizam o jogo, podem, também, ser encontradas em outras situações que não as do próprio jogo.

Se olharmos as características do jogo fora do seu contexto poderemos correr o risco da fragmentação, tendo uma ilusão e não uma compreensão do que ocorre. Insistimos, então, que o jogo é complexo e como tal ele deve ser analisado.

“Numa ou noutra dessas direções estaríamos reduzindo o jogo às suas particularidades, portanto, deixando escapar aos poucos a idéia daquilo que ele é verdadeiramente: uma unidade complexa”. (FREIRE, 2002, p.55).

Freire (2002) adverte-nos que, ao pesquisar o jogo, devemos ter paciência, porque qualquer conclusão precipitada pode comprometer a clareza de tal fenômeno. O caminho é reconhecermos a necessidade de só buscar o significado do jogo na compreensão dos contextos em que ele ocorre.

O autor, ao analisar o jogo, faz uma reflexão sobre o que ocorre no período desde a gestação até o nascimento de um bebê, reforçando que nascemos carentes, incompletos e que necessitamos da cultura, da sociedade para “que nossa gestação seja completa”. Com isso ele quer mostrar que nossas ações não são dirigidas apenas externamente e sim para satisfação do próprio sujeito.

E é essa habilidade de lidar com o mundo interior, de representar internamente o que ocorre fora de nós e a nós mesmos, que constitui a particular habilidade humana, aquela que nos vai prover dos recursos necessários para estar no mundo, que preencherá, finalmente, a carência natural de que somos todos possuídos ao nascimento. (FREIRE, 2002, p.25).

Assim, representar, entrar no mundo da fantasia, estar com um pé na realidade e outro no imaginário são elementos que mantêm a chama do novo, do conhecer, do criar. É esse exercício que nos proporciona a saudável tarefa de viver.

E para darmos conta da tarefa de viver, precisamos certamente de soluções criativas que só conseguiremos se cultivarmos a imaginação. Precisamos imaginar e para isso precisamos jogar, brincar.

Talvez seja esse o motivo que leva a criança a brincar; ela precisa brincar porque a ação lúdica, o interagir com o imaginário e a realidade física, em geral, é necessário para a sobrevivência.

Dessa forma, o jogo constitui uma necessidade básica na vida do ser humano; quem joga possui energia necessária para reconstruir a cultura humana.

“Entre os humanos, brincar é uma evidência tão gritante que chega mesmo a ser difícil flagrar uma criança deixada livre que não esteja brincando”. (FREIRE, 2002, p.18).

Podemos observar que uma criança brinca horas a fio sem se cansar, mas na realização de uma tarefa doméstica ou escolar arrastar-se-ia como se estivesse esgotada, sem energia.

[...] os humanos possuem energia em abundância, porque não a produzem apenas para consumo das necessidades. Ao contrário, produzem um tanto a mais para compensar suas carências. Tais carências, que são faltas naturais, são compensadas quando a energia que sobra em cada um de nós é investida no fomento das representações interiores, na imaginação, no espírito. (FREIRE, 2002, p.27).

Essa é a energia que impulsiona o sujeito a jogar, a produzir arte, a suprir-se de cultura. Talvez seja esse o motivo que leva uma criança a passar horas a fio brincando, sem preocupar-se com as atividades da vida real.

Durante o jogo, os participantes envolvem-se totalmente rompendo com o tempo cronometrado e participando do tempo eterno.

Aí podemos falar dos dois tipos de tempo que temos na nossa vida, citados por Freire (2002): Krónos – o tempo que passa muito depressa, das tarefas reais, do trabalho para fazer e o Kairos – o tempo sem tempo, do eterno, em que as coisas do real se perdem.

O jogo pode estar no tempo Kairos, mas sempre retornando ao tempo Krónos.

“Há o risco, mas é justamente aí que reside boa parte do prazer de jogar aquele jogo de ir e voltar de Fantasia”. (FREIRE, 2002, p.11).

Durante o jogo, o homem volta-se mais para si; há a tendência à subjetividade, mas nunca há o domínio total desta a ponto de que seja abandonada a realidade: há um pé na subjetividade e outro na realidade.

“De alguma maneira, a criança vai ao mundo da fantasia na sua brincadeira de cavalinho, mas permanece com um pé na realidade ao escolher para brincar um objeto que se prende ao real”. (FREIRE, 2002, p.61).

Essa subjetividade e sua relação com o mundo objetivo é um grande conflito na vida humana, por exemplo, jogo e trabalho. O importante não é determinar com precisão as fronteiras que marcam até onde vão no jogo o limite do subjetivo e do objetivo, mas sim saber para que lado pende a balança vivencial. O conflito entre jogo e realidade é que mantém a lucidez do jogador (um pé na subjetividade e outro na realidade).

“[...] o jogo não é só subjetivo, é também, em menor escala, objetivo, assim como o jogo não é só desejo de ser, é também, em menor escala, desejo de ter”. (FREIRE, 2002, p.63).

Essas características: subjetividade e realidade são bem perceptíveis para os adultos, mas bastante tênues para as crianças. A criança de três e quatro anos confunde fantasia com realidade, porque conduz seu faz-de-conta muito a sério; o jogo requer entrega total.

Em alguns jogos, mostram-se tão tomadas pela atividade de jogo que dão a impressão de não poderem mais retornar à nossa realidade. Há alguma coisa nelas, porém, que as mantém ligadas ao mundo real, e que lhes permite retornar, muito provavelmente os objetos utilizados nas brincadeiras, palavras, sensações, isto é, ligações permanentes com a realidade que não se perdem durante os jogos. (FREIRE, 2002, p.69).

Entendendo que o jogo deve ser analisado no contexto em que está inserido, ao abordá-lo no âmbito educacional, Freire (2002) aponta que este pode ser educativo, se não comprometer a situação lúdica. O jogo, no contexto educacional, vem ao encontro das próprias necessidades do ser humano, uma vez que alguns procedimentos pedagógicos utilizados na escola fogem da subjetividade

e da necessidade dos alunos, e é aí que o jogo pode ter um valor e significado importante, mas, como adverte o autor, o interesse educativo só é válido se as características do jogo forem mantidas.

Identificando e conhecendo a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, o educador tem como tarefa fundamental saber que o jogo cumpre uma função na vida do ser humano, por lhe proporcionar experiências do mundo exterior, quando ele, debruçado sobre o jogo, recria, amplia e revê a cultura, garantindo sua existência: “[...] ele educa para sermos mais gente, o que não é pouco”. (FREIRE, 2002, p.87).

No caso da criança então, ela é absorvida em quase todo o seu tempo pelo faz-de-conta, que não é outra coisa senão a construção de um mundo interior, esse mundo que, uma vez comunicando-se com a realidade, produz a cultura que vamos habitar. (FREIRE, 2002, p.87).

Como o jogo é uma característica e necessidade do sujeito humano e também uma de suas atividades fundamentais, percebemos que quanto mais nova é uma criança, mais ela se dedica ao jogo e mais forte é essa necessidade na sua vida.

Jogando, aguçamos a nossa capacidade de imaginação, tão importante para a sobrevivência da saúde mental de cada um de nós.

“Joga-se, no fundo, por necessidade. Pena que a escola não perceba isso”. (FREIRE, 2002, p.89).

Notamos que essa necessidade lúdica é clara para muitos adultos, mas quando falamos da criança inserida no contexto escolar (até mesmo na Educação Infantil) parece que o discurso muda. O brincar deixa de ser prioridade na sua rotina pedagógica e impõe-se-lhe um programa/currículo que prioriza atividades escritas, excluindo-se o lúdico e sua importância para o desenvolvimento infantil.

Podemos observar quanto tempo uma criança pré-escolar passa envolvida nas brincadeiras de faz-de-conta, brincadeiras de casinha, de motorista, de médico, representando e imitando animais, enfim, representando muitas situações que observa para compreender as relações sociais à sua volta. Infelizmente, aos poucos, as tarefas chamadas “sérias” vão ocupando esse espaço.

Curtis (2006) enfatiza que, mesmo sabendo que o brincar é visto como parte importante do currículo da educação infantil, em muitos países ele é, na prática, diferentemente interpretado e sofre as interferências culturais.

Na nossa cultura, os pais, e até mesmo alguns professores, têm dificuldade em aceitar o brincar como forma de aprender vários conceitos desconhecendo que ele deve ocupar um lugar importante no currículo dos primeiros anos.

É necessário rever esse pensamento, pois o faz-de-conta exerce um papel crucial no desenvolvimento da criança. Através desse brincar imaginativo as crianças resolvem problemas, exercitam a criatividade, partilham habilidades e compreendem o mundo que as cerca.

As atividades, as brincadeiras, os jogos os comportamentos sociais e anti-sociais são um meio pelo qual a cultura pode encontrar expressão e pelo qual cada criança pode tentar atender às suas necessidades fundamentais. (BROWN, 2006, p.78).

Todas essas reflexões sobre o jogo são muito significativas para percebermos que algumas vezes a escola não dá tanta importância ao jogo ou desconhece as necessidades humanas, trabalhando na contramão da inteligência criativa e retirando do currículo o lazer, o lúdico e o jogo. Talvez, se a tarefa de jogar estivesse mais presente nas escolas sem a dicotomia brincar/trabalhar, quem sabe teríamos maior sucesso no processo educativo; compreendendo que não é preciso separar jogo de trabalho na escola.

Não podemos considerar o brincar como uma tarefa preparatória para o futuro, mas vê-lo como uma necessidade imediata das crianças. Nesse contexto, o envolvimento do professor com esse pensamento é necessário. É papel do educador proporcionar espaço para o brincar: observá-lo, valorizá-lo e perceber que ele é uma valiosa oportunidade de aprendizagem.

O professor deve estar ciente de que a escola tem o papel definido de proporcionar acesso a conhecimentos e experiências, mas, deve saber também que: o jogo, nesse processo, se bem planejado, pode ser um meio para atingir os conteúdos necessários.

Se o currículo fosse genuinamente planejado em função das necessidades de aprendizagem das crianças, talvez nós tivéssemos toda uma geração de crianças amando aprender, em vez de grupos de “aprendentes principiantes” ansiosos e desanimados, já com um sentimento de inadequação. (ANNING, 2006, p.93).

Por que não temos nas escolas crianças que amam aprender?

Por que não temos escolas com um currículo voltado ao brincar?

No caso da pré-escola, o jogo deve ser, sem dúvida alguma, à base do método de ensino, pois ele é capaz de atingir as necessidades da criança e proporcionar aprendizagens relevantes. Ele é uma ferramenta que nutre o faz-de-conta, é puro símbolo e, nesse período da vida da criança, ele ajuda, através da simbologia, a entender e a estruturar a vida social da criança.

Brincar é uma das formas da criança aprender. Negar que o brincar seja meio educacional é negar a resposta natural da criança ao ambiente, à própria vida.

Se o jogo está na raiz mesmo do desenvolvimento do mais precioso atributo humano, aquele do qual nasceu toda a cultura humana, isto é, as representações mentais, seu papel educativo é decisivo e vai além da educação escolar. (FREIRE, 2002, p.99).

Ao jogar, o sujeito humano enfrenta desafios que lhe possibilitam a descoberta do novo, e momentos de superação, e chances de escolha, de autonomia e identidade. Se o jogo nos proporciona todas essas oportunidades, a escola não deveria utilizá-lo dentro do contexto escolar?

Sim, deveria utilizá-lo e perceber que é uma forma de lançar, através dele, componentes novos na vivência dos alunos; essa é uma maneira de atender e respeitar a necessidade da criança, a necessidade de brincar.

Para proporcionar a vivência com o jogo no contexto educacional, os professores precisam ser sensíveis, estar informados da importância do jogo para o desenvolvimento infantil, precisam planejar e organizar momentos de jogos, fazendo constantemente avaliações que permitam sua continuidade e progressão para o desenvolvimento da criança.

Quando a criança está envolvida em uma atividade escolar na qual permeia o jogo, o faz-de-conta, a motivação é muito grande. Nas atividades pode existir um pacto de compromisso e de obrigações que possibilitará a criança desenvolver seus conhecimentos. Porém, se a atividade for realizada de forma acadêmica, não estará atendendo aos interesses e necessidades das crianças e, conseqüentemente, não motivará a criança nem lhe proporcionará resultados positivos.

É importante destacar que as oportunidades lúdicas devem ser de qualidade, o que implica planejamento, isto é, procedimentos que avaliem e, conseqüentemente, melhorem a qualidade do brincar nos contextos pedagógicos de educação infantil.

As crianças precisam ser vistas com aprendentes extremamente competentes que, devido à sua juventude e à falta de experiência de mundo, requerem uma provisão de aprendizagem cuidadosamente planejada para atender às suas necessidades individuais e coletivas. (HURST, 2006, p.205).

Hurst (2006) destaca a importância do brincar tanto o dirigido pelas crianças quanto, o orientado pelo adulto.

Reforça que o brincar dirigido pelo adulto enriquece o entendimento da criança e faz com que os educadores retirem desse momento preciosas observações sobre o pensamento infantil, mas, para o autor, o brincar dirigido pela criança é muito mais valioso, pois, nesse brincar, as crianças estão realizando seus próprios objetivos e a satisfação de suas necessidades e oportunizando aos educadores observações de alta qualidade.

“A partir do brincar da criança, o adulto compreende qual é o seu foco e como ela se sente”. (HURST, 2006, p. 207).

Ao falar da contribuição do brincar livre, BRUCE (2006) enfatiza sua importância para a aprendizagem e considera que, nesse processo, envolve-se:

A criança - o brincar livre como parte do seu desenvolvimento;

O contexto - o ambiente e acesso ao brincar, bem como as pessoas e a cultura;

O conteúdo – o que a criança sabe e o que quer saber, e o brincar como facilitador desse processo.

Bruce (2006, p.221) cita várias características para expressar uma visão do brincar de fluxo livre:

- é intrinsecamente motivado;
- é um processo ativo;
- envolve um ser imaginativo, criativo, original e inovador;
- utiliza experiências prévias incluindo esforço, manipulação, exploração, descoberta e prática;
- ajuda-nos a antecipar o que somos capazes de fazer na vida real;
- pode ser solitário ou em grupo;
- é um mecanismo integrador que une tudo o que aprendemos, sabemos, sentimos e entendemos;
- é o corpo e a mente unidos, é o aprender transdisciplinar, sem fronteiras.

É importante destacar que o brincar de “fluxo livre” é praticado por todas as crianças do mundo, mas é claro, que há diferenças devido à singularidade de cada ser humano, mas essa atividade não é tratada da mesma maneira em todas as civilizações; em muitas, o “brincar” é incentivado, mas em outras é desestimulado, reprimido. Corre-se aí o risco de prejudicar a infância deixando-se de lado aspectos importantes para o desenvolvimento infantil.

Introduzir a escola formal cada vez mais cedo, ensinando e transmitindo a cultura diretamente à criança por meio de experiências extremamente pré-estruturadas, de um modo predominantemente baseado em “falar e escrever”, pode não produzir o tipo de adulto capaz de sobreviver tão bem no futuro quanto a inteligência, a imaginação e a criatividade adaptativas exigidas da criança educada para experienciar e aprender em situações de vida real, com oportunidade e acesso ao brincar de fluxo livre. (BRUCE, 2006, p.222).

É necessário que os professores façam ampla reflexão para que possam intensificar o valor do brincar infantil e descobrir que ele pode ser um instrumento poderoso de aprendizagem na prática pedagógica e o quanto beneficia o desenvolvimento infantil; para realmente garantirem esse espaço para as crianças.

CAPÍTULO III

4 DO DESEJO À METODOLOGIA: A TRANSDISCIPLINARIDADE NO TRABALHO COM PROJETOS NO COTIDIANO INFANTIL

Acreditar na educação escolar, apaixonar-se por ela e comprometer-se política e didaticamente com a educação escolar são temperos fundamentais para confrontar idéias, abrir caminhos, buscar respostas e conseguir superações no contexto educacional. Para tanto, começamos a fazer análises críticas de alguns contextos com os quais nos deparamos e que passamos a questionar:

- Por que o discurso do professor relacionado a uma educação infantil voltada para a criança e seu desenvolvimento não acontece na prática dos contextos educacionais?
- Por que a transdisciplinaridade não está presente na ação pedagógica de muitas escolas infantis?
- Quais são os desafios e caminho para a concretização de um aprender holístico?
- Quais são suas contribuições?

Ao definir o tema desta pesquisa, o problema, as hipóteses, tentamos expor algumas inquietações que nos acompanham em nossa missão de educadoras e para as quais procuramos respostas. É dessa forma que percebemos a pesquisa: buscamos em nossa mente e nos recursos disponíveis explicações que comprovem ou neguem certos pontos de vista e ponham à prova as “certezas”. É um momento de gestação pedagógica, durante o qual recolhemos por vários meses conhecimentos vivenciados, abrimos espaço para reflexões e leituras, para avaliar vivências práticas, expor dúvidas, fazer novas leituras, observações, discussões e registros. A esse processo do pensar e sentir, do refletir e vivenciar, capaz de modificar pensamentos e atitudes para uma educação mais substantiva é que chamamos de pesquisa. É um processo, no qual não há certezas absolutas, mas caminhos que traduzem e demonstram os erros e acertos. Cada pesquisa é única, como a arte, única a cada contemplação: “[...] maravilhosa utopia de quem crê que a vida, como a educação, pode-se fazer como arte-construtora de um amanhã mais pleno, mais realizado e mais feliz”. (FAZENDA, 1995, p.14).

Essa utopia torna-se realizável ao refletirmos sobre nosso fazer pedagógico, e ao nos posicionarmos como pesquisadores, permitindo o fluir da curiosidade e das descobertas.

Acreditamos que, quando nos colocamos à frente de uma pesquisa, trazemos conosco a nossa visão de mundo, a análise e interpretação que fazemos da realidade, os nossos valores, princípios e até mesmo os interesses que subsidiam nossa vida profissional, assumindo, enquanto pesquisadora, participante do processo, o papel de veículo ativo e inteligente do conhecimento acumulado e de novas soluções a partir da pesquisa realizada.

A pesquisa carrega, a todo o momento, a subjetividade do pesquisador, ambos (pesquisa e pesquisador) estão inseridos na corrente da vida em sociedade, carregando interesses, ambições e a busca do conhecimento científico. Mas, do outro lado, a ciência exige um rigor objetivo. Como, então, resolver esse dilema? Como fazer pesquisa com subjetividade e objetividade?

4.1 CONCEPÇÃO DE PESQUISA: MOVIMENTO SUBJETIVIDADE X OBJETIVIDADE

Byington (1995) diz que devemos perceber o saber dentro da própria formação da consciência, ir além da área cognitiva e reunir o subjetivo com o objetivo. Segundo ele, para que isso ocorra deverá acontecer um trabalho de elaboração simbólica na psique do pesquisador, que deve separar primeiramente o objetivo do subjetivo, para o nascer da ciência.

Por mais desenvolvida que seja a capacidade cognitiva do Eu, para ele aprender algo realmente novo, ele precisa indiscriminar, mergulhar na sua raiz simbólico-arquetípica, “emburrecer” outra vez, voltar ao seu estado de “inocência mítica” para ressurgir transformado junto com o conhecimento adquirido. Para conhecer um novo Outro, é preciso um novo Eu. (BYINGTON, 1995, p.51).

Esse exercício mental vem ao encontro da transdisciplinaridade, buscando entender de maneira holística o planeta, no intuito de reaprender a aprender.

A filosofia chamada moderna vem, simplesmente, resgatar a maneira natural de aprender. Assim, a criança ao conhecer o mundo, o faz de forma transdisciplinar, jamais dicotomizando suas ações e conhecimentos.

“Hoje, o saber e a consciência não querem mais setorização, querem globalização”. (BYINGTON, 1995, p.52).

O que tem ocorrido com o conhecimento é a compartimentalização dos saberes e cada vez mais a formação de especialistas, que acabam trazendo para o ensino especialidades tão únicas, que jamais serão utilizadas na vida prática do sujeito. Esses conhecimentos levam o aluno ao tédio, pois não o aproximam da prática, e o aluno, desconhecendo sua utilidade, não chega a ser curioso e deixa de tornar-se investigador.

Talvez essa seja a razão da grande dificuldade de sermos pesquisadores. Durante nossa escolaridade raramente tivemos oportunidade de investigar, questionar e buscar caminhos.

Se fizermos uma retrospectiva da nossa vida acadêmica e relacionarmos tudo que “aprendemos”, mas esquecemos, constataremos que muito do que nos foi ensinado foi esquecido, porque repudiamos. Aí verificaremos a falácia do nosso ensino, do nosso método, da nossa pretensão de conhecer através exclusivamente do racional, deixando de viver o conhecimento do ser, do subjetivo.

“A inteligência do Ser não pode ser reduzida às funções do pensamento da sensação, pois ela é igualmente dependente do sentimento e da intuição, e da emoção que tudo motiva”. (BYINGTON, 1995, p.53).

Temos a necessidade de compreender a vivência simbólica das coisas ligadas ao todo – ligação do subjetivo ao objetivo e ao todo. Essa mudança de visão é necessária para que o conhecimento seja, realmente, algo expressivo e significativo para a vida do sujeito humano.

Praticar a ciência é desenvolver o olhar transdisciplinar. Esse é o nosso desafio: trazer a subjetividade na pesquisa científica e dela extrair o objetivo, descrever, confrontar informações e relacioná-las com o conhecimento acumulado, desvendar nossas inquietações, vivências e sonhos, para que o objetivo final seja alcançado, ou seja, dar contribuições à educação, da Infância à Universidade.

Diante do desejo de fazer pesquisa, de refletir a prática educacional cotidiana e prestar contribuições à educação foi que surgiu este trabalho. Acreditamos ser importante que as pesquisas salientem um fazer pedagógico, onde

a ludicidade e a transdisciplinaridade estejam presentes na Educação Infantil. Ao falarmos da transdisciplinaridade, precisamos incorporar a idéia e pensar criticamente na totalidade do sujeito humano, respeitando a subjetividade enquanto buscamos a objetividade.

4.2 O DESTAQUE À METODOLOGIA QUALITATIVA

Como educadoras, participamos de uma história e percebermos a necessidade de reflexão sobre a prática escolar cotidiana da Educação Infantil. Foi isso que desencadeou este trabalho científico, no qual, ao longo do percurso, fizemos uso da abordagem qualitativa descritiva, para analisar, observar e registrar o fazer pedagógico voltado ao olhar transdisciplinar na educação da primeira infância. A pesquisa qualitativa, neste trabalho científico, veio ajudar a repensar a prática existente, oportunizando possíveis recomeços, e demonstrando a ausência da forma cristalizada e a não-perspectiva de um conhecimento pronto e acabado.

Ao refletir sobre educação, Fazenda (1994) reforça essa idéia, salientando a importância de pesquisarmos a própria prática. Para a autora, o cotidiano escolar passa por muitas vivências as quais não têm sido analisadas e discutidas. Há experiências bem sucedidas que por falta de registro se perdem e deixam de proporcionar avanços na e para a educação.

Fazenda (1994) destaca que a ciência humana não tem como herança um domínio de conhecimento já delineado, podendo fazer uso em toda a extensão das ciências que tratam da vida do homem, do trabalho e da linguagem. Os conceitos, na pesquisa qualitativa, são produzidos pelas descrições que focalizam o que surge no contexto onde o homem está mergulhado, como representa para si mesmo o sentido das palavras, obtendo a representação da sua própria linguagem e cultura. É o retrato do que o homem é no seu enredamento cultural e não da sua natureza.

Sabemos que a pesquisa, a investigação educacional especificamente, abriu oportunidades para o avanço da educação em todo mundo. Mas, falar em pesquisa qualitativa é algo recente: apenas ao final dos anos sessentas, é que esse tipo de pesquisa obteve espaço no meio acadêmico.

Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é utilizada em múltiplos contextos. É bastante utilizada na educação por proporcionar ao investigador a oportunidade de frequentar o local (contexto escolar) em estudo, assim como de interagir (conversar, observar), com os sujeitos que participam da pesquisa.

A abordagem qualitativa tem sido foco de pesquisas por vários teóricos e está em processo de sofisticação e crescimento.

Analisando as características da pesquisa qualitativa descritas por Bogdan e Biklen (1994), identificamos o percurso do estudo científico com tais pressupostos teóricos, pois, nossa pesquisa está inserida em um contexto escolar: o cotidiano de duas escolas de educação infantil, o dia-a-dia do fazer pedagógico, local onde se efetiva a concretização de uma série de pressupostos subjacentes à prática pedagógica e ocorrem experiências que envolvem alunos, diretores, professores, enfim, todos os sujeitos que participam do cotidiano acadêmico, dando ênfase e atenção à totalidade do pensar de cada sujeito que compõe o universo pesquisado, descrevendo assim essas experiências para delinear as evidências estabelecidas a partir do concreto.

Ao iniciarmos a pesquisa, a primeira preocupação foi escolher as escolas que seriam o foco das observações – uma escola de Educação Infantil pública e uma particular. Jamais poderíamos concretizar tal pesquisa, se não estivéssemos mergulhada no contexto escolar. Precisamos do cotidiano pedagógico para compreender e analisar as relações entre os sujeitos, precisamos mergulhar nas experiências vividas e vivenciadas, para que os problemas e dificuldades se tornem avanços no processo educacional.

Escolhemos uma instituição particular e uma pública para analisar a possibilidade de um trabalho por projetos em realidades tão diferentes, não estabelecendo comparações, mas sim descrevendo suas contribuições e dificuldades no trabalho transdisciplinar.

Entre o contato com as escolas e o início das observações, organizamos o roteiro da observação do fazer pedagógico (anexo A) e das entrevistas dos professores (anexo B). Os aspectos contemplados nos roteiros foram retirados dos constructos teóricos que apoiaram a pesquisa e serviram como base inicial para a análise do nosso problema.

Nossa preocupação inicial foi discutir, com os responsáveis pelas instituições, o problema da pesquisa em questão e nosso roteiro de observação inicial do fazer pedagógico e das entrevistas com professores. O intuito dessas conversas era deixar o grupo de investigados aberto ao diálogo.

Para registrar os acontecimentos pertinentes a essa pesquisa optamos por alguns instrumentos de coleta de dados que forneceriam a nós pesquisadoras a oportunidade de analisarmos os problemas a serem estudados. Esses instrumentos contribuíram para a análise dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, que serão caracterizados a seguir.

4.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos desta pesquisa foram os alunos do Infantil II e III (4 e 5 anos), da escola particular, e suas respectivas educadoras e alunos do pré I e II (4 e 5 anos) da escola pública e suas respectivas professoras.

As turmas observadas foram escolhidas pela coordenação da escola particular. Utilizamos, então, a mesma faixa etária na escola pública.

4.3.1 Caracterização dos professores participantes

Quadro 1 – Caracterização dos Professores Participantes

Nome do Professor	Formação	Tempo de Magistério	Idade	Instituição em que atua
Professor A	Pedagogia	13 anos	30	Particular
Professor B	Pedagogia e Pós-Graduação	10 anos	28	Particular
Professor C	Pedagogia	09 anos	26	Particular
Professor D	Pedagogia	09 anos	27	Particular
Professor E	Pedagogia e Pós-Graduação	03 anos	33	Pública
Professor F	Pedagogia	12 anos	27	Pública
Professor G	Pedagogia e Pós-Graduação	04 anos	26	Pública
Professor H	Magistério, Pedagogia (em curso)	05 anos	26	Pública

4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS NA PESQUISA QUALITATIVA

A coleta de dados nesta pesquisa fez uso da observação, da entrevista e da fotografia. A seguir faremos um breve comentário de cada instrumento.

4.4.1 Observação

A observação, segundo o autor, é a base de toda investigação no campo social. É imprescindível em qualquer processo de pesquisa científica.

Ao fazer uso das observações, o pesquisador encontra uma fonte riquíssima de informações, sendo, então, necessário delimitar e planejar, o que dentro do todo é necessário olhar minuciosamente. Consiste em um trabalho difícil porque tudo que acontece no contexto pesquisado parece-nos importante, tornando difícil delimitar o olhar, se não sistematizarmos a observação e o registro desses acontecimentos. É através do roteiro de observação que o pesquisador poderá registrar o máximo de ocorrências pertinentes à sua pesquisa.

Foi o que fizemos: organizamos um roteiro de observação, para voltar nosso olhar aos fatos que pudessem contribuir para a elucidação do problema estudado, sem perder momentos importantes para futuras análises e considerações importantes à pesquisa.

Precisávamos observar, mas a aproximação com o grupo não deveria causar constrangimento e/ou problemas. Afim de evitarmos situações desconfortáveis para o grupo diante das observações, tanto dos alunos quanto professores, colocamo-nos à disposição para auxiliar no que fosse preciso. Quando percebemos, já estávamos interagindo com o grupo, criando laços afetivos. Isso foi bem perceptível, pois quando não comparecíamos em algum dia da semana, ou quando mudávamos de turma, as crianças perguntavam o motivo da nossa ausência. Esse contato aconteceu paralelamente em duas escolas infantis durante a execução de alguns projetos por elas executados.

Foi observando o cotidiano do fazer pedagógico dessas escolas que captamos as atitudes dos alunos e nos informamos das idéias discutidas e definidas, das execuções de atividades e do resultado “final” dos projetos. Com isso podemos destacar que a observação oportuniza ao pesquisador obter informação exatamente no momento em que ocorre, além de poder voltar um olhar minucioso para os acontecimentos mais relevantes.

4.4.1.1 Critérios utilizados para análise na observação direta

Para a observação do fazer pedagógico durante os projetos, selecionamos um roteiro que deverá atingir a possível elucidação desta pesquisa, contendo os seguintes pontos:

- situações impulsionadoras da elaboração do projeto;
- tarefas executadas pelos alunos e professores durante um projeto de trabalho;
- predominância da forma de trabalho na sala de aula;
- envolvimento e contribuição dos alunos no fazer pedagógico;
- olhar transdisciplinar no planejamento pedagógico;
- manifestação lúdica dos alunos durante os projetos.

4.4.2 A entrevista

A técnica de entrevista é também muito utilizada na coleta de dados de pesquisas qualitativas. Para Richardson (1989), a entrevista permite uma estreita relação entre pesquisador e entrevistado, possibilitando-lhe dados descritivos, próprios da linguagem e experiência do entrevistado, e que são importantíssimos, uma vez que vão mostrar ao pesquisador a maneira como os sujeitos exploram, interpretam e entendem os aspectos analisados na pesquisa.

Richardson (1989) durante a entrevista, elenca algumas preocupações que devem ser consideradas. Deve haver preocupação em: elucidar o assunto e o objetivo da entrevista, explicar por que e como o entrevistado foi escolhido, garantindo-lhe o anonimato, solicitar autorização para a gravação, deixá-lo livre para interromper a entrevista quando necessário e pedir esclarecimentos. Esses cuidados são importantes, já que mostram a preocupação do pesquisador para com o grupo de entrevistados e a seriedade e responsabilidade deste no processo de pesquisa.

Um aspecto muito importante a ser observado durante a entrevista é a necessidade do entrevistador saber ouvir o entrevistado, respeitar suas expressões, compreendendo que as respostas expressas é “sua forma de olhar o mundo”.

Durante o processo de entrevista é necessário haver flexibilidade, interrompê-la se preciso, voltar a perguntas anteriores, enfim, deixar o entrevistado à vontade, criando um clima de entusiasmo e interesse mútuo.

Partindo desses conhecimentos prévios agendamos com os docentes um horário que lhes fosse oportuno, entrevistamos quatro professoras e suas auxiliares em cada escola, informamo-las sobre o roteiro, solicitamos autorização para gravar e procuramos deixá-las à vontade o mais possível, sem interferir. Deixamos as entrevistas para o final das observações em campo, certa de que o contato com as docentes estaria mais sólido. O que percebemos é que, mesmo garantindo e proporcionando um diálogo tranqüilo, alguns entrevistados ficaram ansiosos, mas a flexibilidade, nesse processo, proporcionou o sucesso das entrevistas.

4.4.2.1 Critérios utilizados para análise das entrevistas

Os critérios utilizados para análise das entrevistas definimo-los examinando a relação entre teoria e prática. É elas que dariam subsídios à discussão do problema estudado e foram organizados em cinco quadros que contemplavam:

- a descrição de um trabalho pautado por projetos e o papel do professor e do aluno no processo;
- as contribuições de um trabalho por projeto no desenvolvimento infantil;
- a percepção do olhar transdisciplinar nas atividades e nos conteúdos do trabalho por projetos;
- a dificuldade no trabalho por projetos;
- o interesse do professor em trabalhar com projetos.

4.4.3 Fotografia

A fotografia é outro recurso muito utilizado em pesquisas qualitativas. Proporciona forte dado descritivo e oportunidade para o pesquisador

registrar os acontecimentos pertinentes ao estudo do problema de pesquisa no momento em que está acontecendo.

Ao abordar a fotografia, como instrumento de coleta de dados, Bogdan e Biklen (1994) perceberam que ela, quando tirada pelo pesquisador durante suas observações, torna-se um valioso instrumento, capaz de mostrar detalhes e pistas sobre as relações e as atividades analisadas no que ela revela. Eles fazem, no entanto, um alerta importante: a fotografia fornece ao pesquisador um objeto legítimo do acontecimento, mas não é resposta, e sim ferramenta para chegar até o acontecimento.

Ao debruçar-se sobre as análises das fotografias, o pesquisador deve fazê-lo em conjunto com outros instrumentos de coleta de dados, no nosso caso, as observações e a entrevista. Essa preocupação existe porque a fotografia está inserida em um conjunto de acontecimentos que as contextualizam.

Outra razão citada pelos autores para a utilização dessa técnica é por ser ela um excelente meio de estabelecer relações.

Percebemos, em alguns momentos, que o “flash” da máquina era esperado com muita ansiedade. Era o registro da satisfação, do prazer em mostrar a concretização de um trabalho que exigiu esforço e dedicação, mas causou alegria. Em outros momentos, o “flash” da máquina acontecia sem que ninguém percebesse; a concentração na tarefa que estavam fazendo ocupava toda sua atenção. Ao fazer tal análise, justificamos os resultados conseguidos em razão dos vínculos estabelecidos entre os sujeitos da pesquisa, o que valida a teoria de Bogdan e Biklen (1994), que alertam os pesquisadores sobre a necessidade de primeiro estabelecer vínculos entre os sujeitos - oportunidade de conhecer e confiar - para que o registro fotográfico não seja invasivo.

O registro fotográfico foi realizado nas duas escolas em que atuamos como pesquisadoras, mas, ao final do trabalho de campo na escola particular, foi-nos informado que não seria possível fazer uso das fotografias no trabalho científico, porque o contrato firmado com a comunidade atendida veda essa possibilidade. O fato de não inserirmos as fotos na pesquisa não comprometeu o trabalho, já que tivemos a oportunidade de vivenciar esses momentos e assim descrevê-los, mas, com certeza, o leitor fica prejudicado, pois não é possível visualizar os momentos registrados nas fotos.

Na escola pública, tivemos a oportunidade de recolher a autorização dos responsáveis², respeitando, porém, a vontade de cada sujeito. Com isso pudemos acrescentar fotografias que, enriqueceram assim, o trabalho observado.

As informações obtidas com a observação, com a entrevista e os registros fotográficos compõem o universo da pesquisa e só atribuem sentido à pesquisa porque são analisadas no contexto em que foram geradas. Esse material será analisado, descritivamente, no quinto capítulo deste estudo onde mostraremos a dinâmica entre as informações coletadas e os constructos teóricos analisados.

4.5 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS

4.5.1 Escola Particular

Ao analisar a Proposta Pedagógica e conviver algumas semanas com o corpo docente e discente da escola particular pesquisada, tivemos oportunidade de conhecer um pouco mais a sua história e os pressupostos (filosóficos, pedagógicos e psicológicos) norteadores dessa instituição.

A escola teve sua origem em 1986, atendendo alunos da Educação Infantil. De 1986 até 1999 passou por várias mudanças (nome, endereço, estrutura) devido ao seu crescimento e adaptação às necessidades do mercado. Em 1999, além da Educação Infantil, foi implantando gradativamente o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, e já em 2001 a implantação da 5ª à 8ª séries.

Atualmente, a escola atende 484 alunos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Desse total, 95 alunos e 8 professores compõem a Educação Infantil, divididos em 21 alunos que freqüentam o período matutino: 1 turma que atende Maternal e Infantil I com 7 alunos e 1 professora, 1 turma de Infantil II e III com 14 alunos e 1 professora. No período vespertino são 74 alunos divididos em: 1 turma de Maternal com 12 alunos e 2 professoras, 1 turma de Infantil I com 16

² Como alertado por Bogdan e Biklen (1994), existe uma grande dificuldade em conseguir autorização para o uso de câmera fotográfica em pesquisas científicas.

alunos e 1 professora, 1 turma de Infantil II com 20 alunos e 1 professora e 2 turmas de Infantil III com 13 alunos em cada e 1 professora em cada turma.

A escola tem uma estrutura bem diversificada. Além das salas de aula convencionais, possui sala de culinária, brinquedoteca, laboratório de informática, laboratório de Ciências, quadra de esportes, sala de música, sala de vídeo, biblioteca, parque e refeitório.

Uma característica da escola são as aulas itinerantes. Estas fazem parte do trabalho desenvolvido em sala de aula e contam com um microônibus para sua concretização.

A equipe docente e pedagógica valoriza a história de vida de cada aluno e acredita nos sujeitos estudantis como construtores de seus próprios conhecimentos e como membros capazes não só de atuar no espaço, onde vivem, mas também transformar a realidade que os cerca.

Ela entende que a escola tem sua função definida: trabalhar para (re)construir o conhecimento sistematizado dos alunos. Mas isso deve acontecer de maneira significativa, o que quer dizer que discentes e professores são os sujeitos ativos do processo educacional. A intenção didático-pedagógica consiste em proporcionar aos alunos um ensino que vise desenvolver os aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais, subsídios estes que os tornam competentes para construir uma sociedade mais justa, buscando a construção da cidadania.

O corpo docente e a equipe pedagógica desenvolvem um projeto de estudo (aos sábados), cujo objetivo é repensar a prática pedagógica para que possam diante das reflexões, encontrar caminhos que tornem efetivo o trabalho pedagógico cotidiano.

O encaminhamento metodológico da escola está pautado em projetos de trabalho, na resolução de problemas e na pesquisa, como meio para desenvolver as competências necessárias ao desenvolvimento dos alunos. Os projetos que acontecem na escola procuram envolver a comunidade para que seja valorizado o conhecimento do outro e ampliada a visão de mundo dos alunos.

O processo avaliativo é entendido como contínuo e permanente, portanto, flexível às mudanças durante o percurso.

A avaliação é qualitativa/processual e o foco está na produção do aluno, na sua interação com o grupo e na concretização de ações que demonstrem as aprendizagens e o crescimento no processo de desenvolvimento intelectual.

A grande preocupação da escola é sensibilizar professores e alunos para que compreendam a sociedade como um processo de reconstrução humana, dotado de um continuum, cheio de historicidade, onde há espaço para a diversidade cultural e o respeito às individualidades de cada sujeito humano.

O segundo locus de nosso estudo voltou-se para uma escola pública.

4.5.2 Escola Pública: Centro Municipal de Educação Infantil

O Centro Municipal de Educação Infantil é uma instituição pública, mantida pelo município de Londrina, localizada na periferia da região Sul de Londrina. Atualmente, atende 156 crianças de 0 a 5 anos de idade, em período integral.

A estrutura física e o mobiliário da escola são adequados às especificidades da faixa etária atendida. São oito salas de aula: 1 sala para Berçário-I, 1 sala para Berçário-II, 2 salas para Maternal, 2 salas para Pré-I e 2 salas para Pré-II.

O Berçário-I tem 2 professoras por período e atende 12 alunos; o Berçário-II tem 2 professoras por período e atende 14 alunos; o Maternal e o Pré-I tem 2 professoras por período e atendem 20 alunos em cada turma; o Pré-II tem 1 professora por período e 25 alunos por turma.

Além das 30 educadoras que compõem o universo dessa escola infantil, há uma equipe de profissionais que dão suporte ao trabalho educacional: diretora, secretário, auxiliar de secretaria, lactaristas, merendeiras, auxiliares de cozinha e zeladoras.

O convívio com o Centro Municipal de Educação Infantil pesquisado e a reflexão sobre a Proposta Pedagógica nele atuante nos trouxe a possibilidade de relatar algumas considerações sobre as concepções filosóficas, psicológicas e pedagógicas que direcionam a atuação dessa escola infantil no seu cotidiano escolar.

Constatamos que a escola respira no seu dia-a-dia a Proposta Pedagógica. A equipe que compõe a instituição está afinada com os ideais ali direcionados.

O corpo docente e a equipe pedagógica compreendem a infância como um período rico de aprendizagens e a criança como sujeito construtor de seus conhecimentos, cheio de hipóteses e teorias sobre o mundo e a cultura com os quais ela e a infância estabelecem constantes interações. É assim que as equipes percebem a infância nas suas especificidades e de acordo com a faixa etária.

O eixo norteador do trabalho pedagógico desenvolvido pauta-se na concepção sociointeracionista e enfatiza a importância da interação entre o biológico e o social, que devem influenciar-se mutuamente. Reforça-se assim a interação entre sujeito e meio social que deve iniciar com o nascimento e seguir por toda a vida.

O trabalho pedagógico realizado tem seu grande e valioso reconhecimento como propulsor do desenvolvimento infantil e da aquisição de conhecimentos. Existe a preocupação de promover a saúde física, mental e socio-emocional das crianças, para a melhoria da qualidade de vida e a construção de uma sociedade mais justa.

Por atender a faixa etária de 0 a 5 anos, a concepção do trabalho pedagógico é centrado na tarefa do cuidar e educar, não dissociados, mas sim com base nas experiências vividas pelas crianças e organizando oportunidades de novos conhecimentos a partir delas.

A metodologia desenvolvida no trabalho pedagógico busca a descoberta e a apropriação do conhecimento de forma criativa e como instrumento de autonomia intelectual. Para atingir tais objetivos utiliza, na prática pedagógica cotidiana, o trabalho por projetos. Esta proposta propicia trabalhar os conteúdos curriculares através de problemas e da verificação de hipóteses proporcionando às crianças construir seus próprios conhecimentos partindo das suas experiências.

A escola trabalha os conteúdos curriculares dentro de um contexto pedagógico-social, de forma transdisciplinar. Através dos projetos coordena todos os eixos (disciplinas) num sistema lógico de conhecimentos com livre trânsito de um campo ao outro, de maneira significativa.

Outro aspecto bastante presente na rotina dessa escola infantil é a presença do brincar. Os professores estudam o lúdico, acreditam nele e lhe

reservam o devido espaço. Entendem que é através do brincar que a criança desenvolve aptidões necessárias para resolver problemas e para ter consciência de sua relação com a realidade que a cerca.

A avaliação, nessa escola, tem como base o processo de desenvolvimento infantil. O objetivo é proporcionar ao educador o conhecimento de cada criança e o modo como ela aprende, acompanhando suas ações e confiando na evolução de seu pensamento. Esse acompanhamento faz-se pela observação e reflexão das manifestações das crianças e é registrado pelo professor. Os instrumentos utilizados para tal registro são os cadernos de observação (registros individuais dos alunos) e arquivos que contêm produções significativas do aluno. Esses registros do professor são sistematizados em relatórios descritivos, acompanhados de produções dos alunos (artísticas e escritas) e entregue aos pais quadrimestralmente.

O processo avaliativo dessa escola rompe/supera a concepção de medir, julgar e comparar e sim, serve para orientar decisões educativas e mediações para que esteja realmente a serviço da aprendizagem.

A grande ênfase e preocupação que norteiam esse “locus” escolar é garantir um espaço de interações das crianças com o mundo físico e social, proporcionando-lhes várias experiências e tomadas de decisões para promover, gradativamente, a autonomia física, cognitiva, moral e social da criança.

O processo de ensino e aprendizagem tem como objetivo viabilizar a construção de aprendizagens significativas pelos alunos, para que estes possam estabelecer relações entre os novos conteúdos aprendidos e os conhecimentos que já possuem.

4.6 ETAPAS DO TRABALHO DE COLETA DE DADOS

Quadro 2 – Etapas do Trabalho de Coleta de Dados

Fase I	Contato com as escolas escolhidas	Escola particular: AGOSTO/2005 Escola pública: ABRIL/2005
Fase II	Solicitação de autorização para a observação no fazer pedagógico e entrevistas com professores	Escola particular: AGOSTO/2005 Escola pública: ABRIL/2005
Fase III	Observações, em sala, dos projetos em andamento	Escola particular: de Setembro/2005 a Abril/2006 Escola pública: de Maio/2005 a Maio/2006
Fase IV	Entrevista com quatro educadoras de cada escola infantil	Escola particular e pública: MAIO/2006

4.6.1 Projetos analisados da escola particular

Quadro 3 – Projetos Analisados da Escola Particular

Início da observação no fazer pedagógico	Turma	Projeto observado	Atividades realizadas	Duração do Projeto
Setembro 2005	Infantil II	“A Galinha”	Dramatizações, cartazes, caça ao tesouro, aula itinerante ao sítio, culinária, desenhos, música, atividades de leitura e escrita, atividades de matemática, confecção de galinhas, ninho, exposição dos trabalhos.	1 Mês
Outubro 2005	Infantil III	“Conhecendo as formigas”	Pesquisas, aula itinerante com lupa, visita ao laboratório para estudar as partes da formiga, desenhos, filmes, confecção de maquete (formigueiro), atividades de leitura e escrita, atividades de matemática, confecção de gráficos, palavra formiga em inglês, culinária.	2 Meses
Abril 2006	Infantil III	“Monteiro Lobato”	Pesquisa, atividades de leitura e escrita, música, filme, confecção de personagens com sucata, teatro, desenho, interpretação e representação de fábulas, culinária, festa.	1 Mês

4.6.2 Projetos analisados da escola pública

Quadro 4 – Projetos Analisados da Escola Pública

Início da observação no fazer pedagógico	Turma	Projeto observado	Atividades realizadas	Duração do Projeto
Maio 2005	Pré II	“Mágica com Lixo”	Leituras, filmes, coleta de lixo na escola, coleta seletiva, desenhos, produções de texto, atividades de matemática, música, confecção de brinquedos com o lixo reciclado, confecção de livro, brincadeiras com o material produzido, exposição dos trabalhos.	3 Meses
Agosto 2005	Pré I	“Somos todos animais, porém, com algumas diferenças”	Confecção de animais, maquete (floresta e zoológico), pesquisas, classificação dos animais, desenhos, confecção dos painéis dos animais, confecção de jogos (loto leitura, trilha de madagascar), músicas, imitação de animais, atividades de leitura e escrita, atividades de matemática, exposição dos trabalhos.	3 Meses
Fevereiro 2006	Pré I	“Convivendo e aprendendo”	Levantamento das preferências do grupo quanto a brincadeiras, confecção de brinquedos, tarde recreativa com os pais, realização das brincadeiras selecionadas, jogos envolvendo conhecer o outro, produções de texto, músicas, dramatizações.	3 Meses

Todos os projetos citados foram analisados, porém, escolhemos relatar apenas um de cada escola, os quais serão descritos no capítulo a seguir:

CAPÍTULO IV

5 A DINÂMICA DO PEDAGÓGICO – UM RETRATO DA RELAÇÃO/CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO PAUTADO NA LUDICIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE EM SALA DE AULA

Observamos atentamente os trabalhos realizados dentro e fora da sala de aula das duas escolas em questão³ e vemos que o trabalho por projetos segue uma dinâmica muito peculiar. Cada projeto analisado pautou-se em um percurso único, mostrando como é possível descrever vários, mas um diferente do outro.

Vamos contar, primeiramente, a trajetória do projeto “Conhecendo as Formigas” que ocorreu ao longo do segundo semestre de 2005 com a turma do Infantil III, (cinco anos de idade), na escola particular.

5.1 EM CENA, O PROJETO: “CONHECENDO AS FORMIGAS”

5.1.1 O contato com o tema e o interesse do grupo de alunos e professoras pela elaboração do projeto

O projeto “Conhecendo as formigas” desenvolveu-se no segundo semestre de 2005, com alunos de cinco a seis anos de idade da turma de Infantil III, na Escola Particular (locus desta pesquisa).

O interesse e início do projeto surgiu a partir do contato dos alunos com o livro de literatura infantil “Farra do formigueiro”. Após a leitura da história, eles manifestaram interesse em conhecer mais sobre a vida das formigas.

Nesse momento a escolha do tema a ser estudado estava definida e iniciava-se, então, a busca da organização de um projeto de trabalho.

³ Acreditamos ter deixado de contemplar, nessa descrição, momentos repletos de vivacidade e aprendizagem.

Não existem temas que não possam ser abordados através de projetos. Frequentemente o sentido de novidade, de adentrar-se nas informações e problemas que normalmente não se encontram nos programas escolares, mas que o aluno conhece através dos meios de comunicação, conduz a uma busca em comum da informação, abrindo múltiplas possibilidades de aprendizagem, tanto para os alunos como para o professorado. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p.68).

Como a escolha do tema estava feita, as professoras queriam informações a respeito dos conhecimentos que o grupo já tinha sobre o assunto; a respeito do que gostariam de aprender e das estratégias que utilizariam para alcançar os objetivos.

5.1.2 A coleta de informações através do “quadro organizacional”

Para coletar tais dados, as educadoras organizaram com os alunos um quadro a que deram o nome de “quadro organizacional”.

O que sabemos? Sabemos que:

- “A formiga é um inseto”;
- “Elas moram no formigueiro”;
- “Elas trabalham muito”;
- “Elas são organizadas”.

É muito vantajoso para o ensino que se faça um levantamento do que os alunos já sabem, mas:

Não se trata (apenas) de organizar o que já sabem, pois deve ser levado em conta que, em geral, os alunos da Escola Infantil dizem querer saber aquilo que já conhecem, ou seja, parte-se de sua estrutura ou referência de conhecimentos procedente, mas também se trata de que reconheçam que se aprendem “coisas novas”. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p.97).

O que então queremos saber? Queremos saber:

- “Como elas se alimentam”?
- “Como fazem buracos no chão”?
- “O que gostam de comer”?
- “Como é o seu corpo”?
- “Como é a sua família”?
- “Como nascem”?
- “Se elas se machucam? Ou não”?

O que faremos para saber?

- “Pesquisaremos em livros e enciclopédias”;
- “Pesquisaremos na internet”;
- “Pesquisaremos com o papai e a mamãe”;
- “Observaremos um formigueiro”.

Esses foram dados relatados pelos alunos e registrados pelas professoras. Nesse sentido, Hernández e Ventura nos dizem: “Com essa relação, fruto da síntese do “falado” em aula, a professora tem uma orientação sobre por quais caminhos enfocar os primeiros passos do desenvolvimento do Projeto”. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p.97).

Após o levantamento das informações, as professoras planejaram as atividades que fariam parte do dia-a-dia desse projeto.

Isso significa levar em conta que a professora estabelece seu trabalho em sala de aula em contraste e em relação com uma série de decisões prévias (o que se deve ensinar) que tem presente para organizar a atividade dos Projetos. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p.101).

5.1.3 Atividades realizadas durante o projeto

A primeira proposta foi fazer, como atividade em casa, uma pesquisa: obter informações sobre as formigas. Essa proposta é muito válida

porque, segundo Hernández e Ventura (1998), proporciona o envolvimento de outras pessoas na busca de informações, enfatizando que não se aprende só na escola e que o aprender é um ato comunicativo, já que necessita das informações obtidas de outras pessoas.

Após a leitura e discussão das informações obtidas em casa foi o momento da aula itinerante. Com uma lupa na mão, os alunos foram até uma praça observar alguns formigueiros. Na volta, já em sala, desenharam as atividades realizadas durante o passeio e construíram uma tabela relacionando a quantidade e o tamanho dos formigueiros encontrados.

A aula itinerante despertou o interesse do grupo de alunos: nomear as partes que compõem o corpo da formiga.

Nesse momento, as professoras sugeriram uma visita ao Laboratório de Ciências da escola para tirar as dúvidas com a bióloga.

A bióloga orientou as crianças no uso da lupa para que observassem a formiga e reconhecessem as partes do corpo, cujos nomes ela lhes informava.

Muito entusiasmados com tal conhecimento, os alunos voltaram à sala de aula e foram representar o que aprenderam através de desenhos e tentativas de registro do que lhes foi ensinado e do que viram.

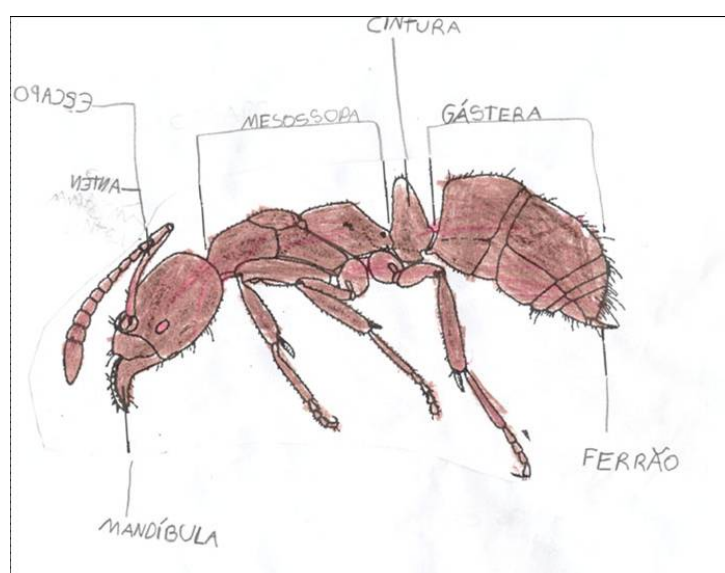


Figura 1 – Representação, feita por criança, das partes do corpo de uma formiga.

Todos esses momentos eram prazerosos, desafiadores e cheios de descobertas. As atividades interessavam aos alunos porque caracterizavam seus desejos e intenções. Havia o envolvimento do grupo.

Outras atividades aconteceram no decorrer do projeto:

- musicalização, trabalho com ritmo e melodia da música “ A formiguinha”;
- contato com outra língua: escrita da palavra formiga em inglês;



Figura 2 – Recorte e colagem da palavra “formiga” em inglês.

- sessão cinema: assistiram a três filmes que trouxeram a discussão sobre a função de cada formiga em uma colônia;
- confecção de maquete: um formigueiro feito com argila e biscuit para demonstrar a vida no formigueiro.

As atividades eram discutidas e delas os alunos extraíam novos conceitos, dúvidas e conhecimentos. O desenho, a tentativa de escrita, a expressão artística, a música e o brincar representavam as descobertas das crianças. Tudo era de alguma forma registrado por elas.

Essa diversidade de atividades e idéias é uma característica peculiar de um trabalho pautado em projetos. Hernández (1998, p.85) enfatiza que: “nos projetos leva-se em conta a diversidade do grupo, as contribuições que cada um

pode dar nos déficits e nas limitações, convertem-se numa constante. Mas, além disso, os projetos permitem aprender o não previsto pelos especialistas”.

5.1.4 A finalização do Projeto

Para o encerramento do projeto (que durou aproximadamente dois meses) as crianças fizeram, durante a aula de culinária, a receita do “bolo formigueiro”. Tiveram, então, oportunidade de analisar e interpretar um texto/receita, cozinhar e assar um bolo que depois de pronto experimentaram, numa confraternização entre os alunos e professoras.

5.1.5 Avaliação do projeto

O projeto contou com a avaliação dos alunos, constatando terem aprendido muitas coisas que não sabiam:

- as formigas ficam nervosas quando são ameaçadas;
- as formigas vivem em colônia;
- as formigas não comem as folhas e sim os fungos;
- cada parte do corpo da formiga tem um nome;
- cada formiga tem a sua função na colônia.

As professoras também realizaram, durante todo o percurso do projeto, diversas avaliações. Observaram através das manifestações ludo-pedagógicas dos alunos o esforço, as dificuldades e o crescimento de cada um, nos momentos de atividades que envolviam oralidade, registros escritos, desenhos, raciocínio lógico, brincadeiras, coordenação motora. Todas as atividades privilegiavam habilidades no desenvolvimento infantil e desencadeavam momentos desafiadores capazes de proporcionar aprendizagens.

Outro momento avaliativo ocorreu quando as professoras ao refletirem sobre todo o processo vivenciado durante o projeto, ressaltaram a importância do seu papel como mediadoras no processo educacional e a necessidade do seu envolvimento com o assunto escolhido pelo grupo, valorizaram também a participação do aluno, acreditando que eles têm potencial para conduzir um projeto e sempre aliar, aos assuntos do projeto estudado, conhecimentos científicos pertinentes à ele.

Nesse processo observamos a natureza dinâmica de um trabalho pautado em projeto, dinâmica que refletia o cotidiano escolar da escola infantil pública analisada. Procuraremos retratar alguns momentos vividos no projeto: "Somos todos Animais, porém com Algumas Diferenças".

5.2 O PROJETO "SOMOS TODOS ANIMAIS, PORÉM COM ALGUMAS DIFERENÇAS" EM AÇÃO

5.2.1 A conversa inicial Erro! Indicador não definido.

O projeto surgiu com a discussão feita após o grupo de alunos ter assistido ao filme "Madagascar".

O filme trouxe a oportunidade de reflexão sobre a liberdade dos animais que nasceram em cativeiro e deixa uma interrogação oportunizando divergências de opiniões. Suscitou também entre os alunos curiosidades referentes a vários animais.

A discussão feita em sala com os alunos mediada pela professora foi bastante interessante.

A educadora possibilitou que os alunos relatassem suas interpretações, suas opiniões, mas fazendo, ao mesmo tempo, alguns questionamentos para encaminhar a reflexão:

- "O que os animais tinham no zoológico"?
- "Como era a vida deles"?
- "Quais as dificuldades que tinham"?
- "Os animais conheciam seu habitat natural"?

- “Qual foi a reação dos animais ao chegarem em Madagascar”?
- “Que dificuldades eles encontraram na natureza? Por quê”?
- “Vocês acham que essas dificuldades poderiam ser superadas”?
- “Um animal nascido e criado em cativeiro pode adaptar-se ao seu ambiente natural”?
- “Devemos tirar os bichos da natureza para criá-los em cativeiro”?

Os questionamentos foram organizados como forma de ampliar a discussão e a visão dos alunos sobre o filme a que assistiram. Esse é o trabalho do professor mediador, desencadear dúvidas e reflexões para auxiliar na busca de novos conhecimentos.

Nogueira (2005, p.78) esclarece bem a função do papel do professor no trabalho por projetos:

Diante desta descrição do possível papel do professor na dinâmica de trabalho com projetos, fica nítida sua função de mediador e facilitador, pois é ele quem “gerencia” o processo, oferecendo meios, questionando sobre possibilidades, incentivando o aprofundamento oferecendo auxílio quando necessário, vibrando com os alunos diante das novas descobertas e até mesmo “direcionando” (no bom sentido da palavra) para aquele caminho que sua experiência julga ser o mais pertinente para o dado momento.

Além da discussão sobre a liberdade dos animais, as crianças se encantaram com os bichos apresentados no filme. Muitos alunos não conheciam alguns deles e quiseram saber seus nomes. Outros queriam saber mais a respeito de animais que já eram de seu conhecimento.

Surgiram perguntas e afirmações:

“Tia, por que o leão não come folha”?

“Por que aquele cavalo tem listra”? (referindo-se à zebra).

“Tia, o leão tem que viver preso, ele gosta, eu vi um no circo”.

E assim foram vários os questionamentos.

Nesses questionamentos e falas dos alunos a professora conseguiu fazer uma avaliação inicial do que o grupo sabia sobre o assunto.

5.2.2 A proposta do projeto e a elaboração do índice inicial

A educadora percebeu o interesse do grupo pelos animais e as divergências de opinião sobre a liberdade deles.

Diante dessa curiosidade e problemas, a professora perguntou-lhes o que gostariam de saber. A resposta foi: conhecer os animais do filme (nome, características, habitat) e descobrir qual a melhor forma de vida para eles. Nesse momento estavam presentes nas respostas opiniões e desejos diversos dos alunos que ali desenhavam tal cenário.

A colocação em comum dos diferentes aspectos de cada índice configura o roteiro inicial da classe, o ponto de partida que irá organizar o planejamento e a aproximação à informação de cada estudante e dos diferentes grupos da classe. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p.73).

Era o momento de organizar o índice, portanto sabíamos o que eles queriam aprender. Então a educadora perguntou:

“O que vamos fazer para conhecer esses animais”?

Alunos e professora organizaram algumas atividades que possibilitariam dar respostas às perguntas:

Construir os animais, brincar com eles, procurar figuras de animais, pesquisar suas características, conversar com os amigos e professores, produzir textos, perguntar em casa aos pais e irmãos.

Esse momento proporcionou aos alunos e à professora a construção das estratégias que usariam para responder a suas dúvidas e curiosidades. Percebemos que não foi um momento de decisão só da professora; houve a participação dos alunos, ficando visível a autonomia dos alunos durante o trabalho pautado em projeto.

A pretensão é deixar claro que existe necessidade do professor dar autonomia aos seus alunos para que eles planejem suas ações desejadas e sonhadas; caso contrário, corremos o risco de ter professores planejando as ações e definindo o que os alunos devem fazer, mudando assim de concepção de projeto para tarefa. (NOGUEIRA, 2005, p.95).

As informações das atividades a serem feitas foram importantíssimas para a organização do planejamento da educadora. A tarefa de selecionar os objetivos e conteúdos que seriam trabalhados e o enriquecimento do processo são fundamentais para garantir aos alunos a ampliação de conhecimentos:

Realizar uma primeira previsão dos conteúdos e as atividades, e tratar de encontrar algumas fontes de informação que permitam iniciar e desenvolver o projeto. [...] responder: o que pretendo que os diferentes componentes do grupo aprendam com o projeto. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p.69), são tarefas pertinentes ao professor nesse processo.

5.2.3 Execução das Atividades

A primeira atividade proposta sugeriu que cada grupo de alunos escolhesse dois animais do filme e que os construísse com sucatas.

Os alunos tiveram acesso a várias sucatas diferentes: rolos, papéis, carretéis de linha, bolas de isopor, potes de plástico, embalagens de papel, tampinhas, entre outros. O grupo escolheu o material que seria necessário, de acordo com a escolha dos animais a serem representados.



Figura 3 – Aluno escolhendo as sucatas para representar o animal escolhido



Figura 4 – Aluno testando possibilidades com as sucatas para construir o animal

Essa participação ativa do aluno é uma característica peculiar no trabalho por projetos. O aluno empenha-se em seus trabalhos de forma bastante ativa:

A execução durante o projeto é uma fase de vital importância para o aluno, pois sua interação nos atos de criar, pintar, construir, cantar, entrevistar, representar, escrever, dançar, moldar, desenhar, etc.. (note que são verbos de AÇÃO) demonstra a possibilidade de que seus sonhos, vontades e necessidades podem ser realizados a partir de suas ações planejadas. A sua ruptura com a passividade coloca-o diante de vários problemas que, ao serem resolvidos, potencializarão, se não todo, pelo menos boa parte do seu espectro de competências. (NOGUEIRA, 2005, p.83).

Foi muito interessante ver como as crianças superaram as nossas expectativas (pesquisadoras e professora). Conseguiram ter idéias brilhantes com os materiais a que tiveram acesso.



Figura 5 – Criança pintando seu animal



Figura 6 – Aluno pintando uma girafa

Construíram os animais com muita criatividade (girafa, leão, hipopótamo, zebra, jacaré, macaco, tartaruga, cobra), pintaram-nos, apresentaram-nos ao grupo, descreveram suas características, fizeram tentativas de escrita do nome desses animais e por fim deram espaço às brincadeiras.

Essas atividades citadas aconteceram durante vários dias. Durante esse período a professora solicitou aos alunos que pesquisassem em casa figuras

de animais. O objetivo era envolver os familiares no trabalho e posteriormente confeccionar um livro como fonte de pesquisa aos alunos.

As crianças responderam ao pedido e trouxeram várias figuras de animais. Utilizando as figuras, a educadora organizou como recurso para as aulas um livro que disponibilizava informações sobre as características desses animais (classificação, habitat, alimentação, nome).



Figura 7 – Livro utilizado como recurso pedagógico

A intenção da professora era ampliar as informações que os alunos possuíam sobre esses animais e disponibilizar-lhes uma fonte de pesquisa. O livro ficou bem ilustrado e interessante. O objetivo da professora foi atingido; os alunos utilizaram-no para consulta e leitura. Com isso reforçaram as idéias pedagógicas de Nogueira (2005, p.69):

Definido o tema e traçados os objetivos o projeto começa a entrar na fase de execução. O professor deve fazer um acompanhamento constante, auxiliando os alunos com os recursos humanos, materiais, com a orientação da parte procedimental e com a inclusão dos conteúdos conceituais.

A leitura do livro suscitou o interesse por outros animais (não só pelo do filme) e a reflexão sobre a importância de cada um para o meio ambiente.

5.2.4 Realimentação do Índice

Outro índice formava-se nesse momento: equilíbrio ecológico, cadeia alimentar e interferência do homem na natureza (fauna).

Nessa fase do trabalho, a professora estava atenta às novas dúvidas e perguntas: “O professor deve ‘apurar’ muito bem a sua percepção para notar o real cenário que existe naquele momento”. (NOGUEIRA, 2005, p.56).

Era o momento de realimentar o índice, acrescentar novas perguntas, verificar as necessidades da turma e inseri-las no processo.

Outras atividades fizeram parte do projeto: construção de um painel ilustrando a terra, ar e água. As crianças desenharam os animais que viviam em cada habitat, confeccionaram também o jogo “loteria”. Para isso cada criança recebeu uma cartela com doze quadrados. Na primeira fileira estava colada uma pena, um pelo e uma escama. A professora mostrava o nome de um animal e eles faziam à tentativa de leitura, e após descobrir de que animal se tratava colocavam-no no grupo pertencente (pena, pelo ou escama).



Figura 8 – Exposição do painel de animais e jogo “Loteria”

Depois de descobrirem o animal, a professora continuou perguntando-lhes: “onde vive esse animal”? “Do que ele se alimenta”?

Esse jogo dialógico suscitou entre os alunos vários questionamentos: “A tartaruga é da terra ou água”? “E o sapo”? Essas dúvidas construíram caminhos para novas pesquisas e descobertas.

Durante o percurso de todas as atividades, as reflexões sobre a importância dos animais para o meio ambiente e o respeito à sua natureza estavam presentes em todos os momentos. Percebíamos que a consciência quanto ao respeito à natureza (fauna) desenvolvia-se mais e mais a cada dia.

Crianças que no início achavam que os animais gostavam de estar presos passaram a concluir: “Tia, se o bichinho ficar preso, ele fica longe dos amigos e fica triste”.

Dessas falas dos alunos, além de outras, nasceu à idéia de mostrar que ao invés de jaulas e cativeiro, o lugar do animal é onde ele nasceu.

Isso foi concretizado com a “Confecção da Trilha de Madagascar”, feita pelos alunos com a mediação da professora.

Foram várias etapas de atividades e pesquisa até o término da confecção dessa trilha.

5.2.5 Jogo “Trilha de Madagascar”

Foi feito um levantamento (pesquisa) para saber como é uma trilha, um zoológico e uma floresta, quais elementos compõem cada um desses espaços e quais materiais seriam necessários para executar a construção. Diante das informações, a professora foi organizando, com os grupos, as etapas da confecção do zoológico - utilizaram palitos de sorvete, isopor e tinta guache; a trilha – confeccionaram com papelão, isopor e tinta guache; a floresta – construíram árvores, rio, peixe, animais, plantas com auxílio de papéis, palitos, caixas e tinta guache. Foi uma etapa de construção mútua, os grupos interagem o tempo todo trocando materiais e sugestões. A professora “interferia” nos momentos que julgava oportuno.

A interferência do professor mediador segundo Nogueira (2005, p.83) é importante porque:

Nessa etapa é fundamental a participação do professor (facilitador), pois ele pode auxiliar na disponibilização dos recursos, materiais e humanos, necessário no processo de execução do projeto, bem como neste momento deve exercer seu papel de membro ativo e participante do grupo, lembrando que o projeto não é dos alunos e sim dele também, portanto, além de auxiliar com os recursos, ele também investiga, descobre soluções para os problemas iniciais e com isso se desenvolve e aprende junto com seus alunos. (NOGUEIRA, 2005, p.83).



Figura 9 – Zoológico confeccionado pelos alunos



Figura 10 – Roleta e trilha confeccionados pelos alunos



Figura 11 – Floresta confeccionada pelos alunos

O jogo “Trilha de Madagascar” era composto de uma trilha com 15 casas cujo seu início era um zoológico e cujo final, a natureza; as peças eram os animais confeccionados que caminhavam no sentido zoológico – natureza; uma roleta com vinte diferentes animais; cartaz de pregas contendo fichas de cada animal cujo verso havia perguntas pertinentes ao animal – essas perguntas estavam relacionadas aos conteúdos elaborados e às pesquisas feitas pelo grupo de alunos e professora.

Todo material do jogo foi confeccionado pelos alunos com o auxílio da professora. Após concluída a confecção, as crianças manifestaram enorme satisfação em brincar e o faziam com muito entusiasmo:



Figura 12 – Alunos brincando com o jogo “Trilha de Madagascar”

O sistema de valores adotado pelos profissionais da educação enfatiza uma crença no valor do brincar como um veículo de aprendizagem poderoso, na importância da aprendizagem experiencial, na educação da “criança inteira” dentro dos contextos familiar e escolar, na importância dos aspectos físicos, no papel vital do letramento e da habilidade aritmética como instrumentos de aprendizagem e na importância do divertimento e do prazer como fontes de motivação. (ANNING, 2006, p.85).

Ao brincar com a trilha, os alunos tinham que se concentrar para seguir as normas: movimentavam a roleta, nomeavam o animal, respondiam a perguntas, contavam as casas. Tudo isso envolvia pensar, somar, solicitar ajuda quando necessário. Era muito prazeroso quando uma criança contava para ver quantas casas faltavam para ele chegar à floresta.

Eram desafios fáceis e difíceis, “repletos de aprendizagem”.

O jogo iniciava-se com três crianças. Estas escolhiam qual animal seria sua peça. Os animais eram colocados na jaula, no zoológico. A primeira criança girava a roleta e observava sobre que animal e cor a flecha se posiciona.

A professora co-participa perguntando:

“Que animal é este”?

“Que cor é esta, onde ele está”?

“Quanto vale esta cor”?



Figura 13 – Professora interagindo com os alunos durante o jogo

Nesse momento, a criança retirava do cartaz de pregas a ficha do animal e entregava à professora. Ela escolhia uma das cinco perguntas que compunham a ficha desse animal e interrogava o aluno. Se este respondesse corretamente, ele avançava com seu animal o número de casas correspondente à cor. Se errasse, voltava ao número de casas correspondente.

Era vencedor o participante que chegasse primeiro com seu animal na floresta (lugar onde todos os animais selvagens deveriam estar).

Independente do vencedor, todos continuavam jogando até que conduzissem seu animal à floresta.

Através da trilha, vários conteúdos curriculares foram desenvolvidos, não de maneira oficial: tudo ocorria de forma lúdica e transdisciplinar. Os alunos iam do faz-de-conta à Matemática e Ciências sem perceber o quanto estavam aprendendo.

Ao refletir e discutir sobre a importância do brincar, Anning (2006) ressalta que as crianças devem fazer parte do núcleo do currículo da Educação Infantil e que o brincar proporciona oportunidades transdisciplinares de aprendizagens.

As atividades e brincadeiras realizadas proporcionaram aos alunos contato com experiências diversificadas. Fizeram leitura e escreveram, produziram textos, interpretaram, expressaram-se oralmente, reelaboraram novas formas de raciocínio através de situações matemáticas valorizando operações numéricas, situações-problemas, tamanho, volume, cor, classificação, noção de espaço, informações da natureza e sociedade como características da fauna mundial, respeito e consciência ambiental, movimento, artes plásticas, interações com os grupos, contato com familiares e construção de regras.

Esses acontecimentos durante o projeto reforçam a ideia de Hernández (1998) segundo a qual as atividades e conteúdos que surgem durante um projeto são diferentes, aparecem durante o processo sem a necessidade de buscá-las. Uma atividade de expressão artística gera o contato com um conteúdo de matemática, que, por sua vez, gera o envolvimento com a história; assim cria-se um ciclo no qual as disciplinas e conteúdos acontecem sem imposição. Isso reforça a ideia de que o trabalho por projetos é transdisciplinar, não impõe barreiras entre os conhecimentos e alia-se a contextos significativos à vida dos aprendentes.

Essas informações entrelaçavam-se no caminhar das tarefas realizadas.

Outros momentos ludo-pedagógicos fizeram parte desse cenário.

Os alunos desenharam animais no seu habitat ideal. Cantaram músicas relacionadas aos animais, imitaram-nos e estruturaram textos coletivos do que aprenderam.

5.2.6 Avaliação do projeto pelos alunos e professores

Chegou o momento de retomar os índices e avaliar.

Os alunos fizeram a avaliação do projeto: o que aprenderam além dos conhecimentos iniciais, o que ficou sem resposta, do que gostaram e como utilizam hoje os conhecimentos adquiridos.

Devemos solicitar que cada aluno avalie seu projeto e faça suas críticas, tentando responder o que faria para melhorar a qualidade dos seus resultados. Posteriormente, solicitamos que eles façam auto-avaliação e autocrítica de sua posição no processo, o quanto participaram, quais foram as suas interferências, o que poderiam ter feito para colaborar mais, etc. (NOGUEIRA, 2005, p.90).

Durante a avaliação o professor interage como mediador, questiona sobre o processo e sobre as aquisições dos alunos.

A educadora também avaliou, fazendo confrontos entre os objetivos iniciais e o resultado. Organizou quadros, citando os conteúdos trabalhados de cada eixo e registrou os avanços e dificuldades de cada criança.

É muito importante que o professor não deixe de apreciar e registrar o conjunto do projeto. Isso lhe garante uma visão ampla de todo o processo previsto, conforme os objetivos traçados.

“Posteriormente avalia o projeto como um todo (por meio dos objetivos) e as aquisições dos alunos”. (NOGUEIRA, 2005, p.97).

Mesmo que durante o projeto o professor tenha feito suas interferências, é sempre bom que ao final ele “alinhe e costure” tudo, ou seja, que faça um fechamento, lembrando qual era o problema inicial, quais eram as dúvidas, os interesses, as propostas de ações, os resultados obtidos e a finalização das conclusões. (NOGUEIRA, 2005, p.70).

O projeto em pauta propiciou aos alunos estabelecer relações entre as diferentes formas de vida dos seres vivos. Foi além dos conteúdos curriculares propostos à faixa etária, abordou questões sociais, como a importância de cada ser vivo no planeta, a função que cada um tem na natureza e o dever da humanidade respeitar tudo que a natureza nos oferece, vindo ao encontro do pensamento de Nogueira: “[...] um projeto poderia ser mais útil se tentasse trabalhar com questões mais abrangentes, ou seja, com algo que colocasse em discussão a cidadania dos alunos”. (NOGUEIRA, 2005, p.59).

Isso nos mostra que os conteúdos curriculares previstos foram trabalhados dentro de um contexto social muito importante. O que ficou desse projeto não foi apenas o conhecimento acumulado e necessário da Matemática, Natureza e Sociedade, Língua Portuguesa, mas a consciência político-pedagógica de como viver e contribuir, buscando a harmonia do meio ambiente.

Esse momento mágico que permeia os projetos indica-nos que a aprendizagem acontece atrelada à vida e para a vida. Esse é o encantamento que motiva os professores e acende, nos alunos, a chama do desejo de aprender cada vez mais.

5.2.7 Momento da exposição do projeto

O término do projeto aconteceu com a “Culminância”, ou seja, o momento em que os alunos apresentaram aos pais e à comunidade os trabalhos realizados durante o caminhar do processo. “A fase de apresentação servirá para coroar o “término” do projeto, o qual dará oportunidade à equipe de expor suas descobertas, hipóteses, criações e conclusões”. (NOGUEIRA, 2005, p.88).

Esse momento didático-pedagógico valoriza o aprendiz, pois mostra que sua produção acadêmica é muito valiosa e importante:

Como expositores, os membros da equipe terão a grande oportunidade de comunicar-se com os demais alunos, e como sabemos, a comunicação é extremamente complexa de ensinar, mas neste caso fácil de propiciar, favorecendo, sem dúvida alguma, as áreas lingüísticas e inter-pessoal. (NOGUEIRA, 2005, p.88).

Ao término do projeto, a educadora constatou que os alunos tinham novas curiosidades e interesses. Começava assim, um novo projeto: formulação de índice, programação de atividades, pesquisas, confecção de trabalhos, textos coletivos, avaliação, exposição. Esse movimento reforça a seguinte idéia:

O critério de escolha de um tema pela turma não se baseia num “porque gostamos”, e sim em sua relação com os trabalhos e temas precedentes, porque permite estabelecer novas formas de conexão com a informação e a elaboração de hipóteses de trabalho, que guiem a organização da ação. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p.68).

O fio condutor estava traçado permitindo que novos problemas, questionamentos e temas surgissem para novos projetos.

Percebemos nas duas escolas infantis observadas como o envolvimento dos alunos, o desejo, a motivação para aprender e conhecer estavam presentes durante os projetos trabalhados, demonstrando, assim, como é possível proporcionar aos alunos um caminho para a aprendizagem, mais dinâmico e essencialmente mais significativo.

CAPÍTULO V

6 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS: DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

6.1 DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DA OBSERVAÇÃO DIRETA

Fizemos a observação direta nas duas Escolas Infantis com o objetivo de acompanhar todo o percurso de um projeto executado pelas crianças e seus professores, analisando, no contexto educacional, as situações que impulsionaram a elaboração do projeto, as tarefas dos alunos e professores durante o projeto, a predominância da forma de trabalho em sala de aula, o envolvimento didático-pedagógico com a contribuição dos alunos na construção do conhecimento, o olhar transdisciplinar nesse processo e a manifestação lúdica dos alunos durante os projetos.

6.1.1 Situações Impulsionadoras da Elaboração do Projeto

Percebemos que nos três projetos que observamos na Escola Particular⁴ a professora utilizava-se da literatura infantil para instigar o interesse de um grupo de alunos. Ao contar a história, fazia vários questionamentos, surgindo então, muitas vezes, o interesse das crianças em saber mais sobre “aquele assunto” embasado em situações ludo-pedagógicas.

Na Escola Pública o interesse infantil pelo trabalho educacional que permeava o primeiro projeto analisado, partiu de um filme que exibiu muitos animais desconhecidos das crianças, despertando nelas uma grande euforia e desejo de conhecer cada um desses animais. Os demais projetos, por exemplo, Convivendo e Aprendendo, partiram das dúvidas e interesses gerados pelo projeto anterior, criando assim um fio condutor e gerador de outros projetos.

Hernández enfatiza que:

⁴ Utilizamos letra maiúscula para escola particular e pública por representarem o núcleo da nossa pesquisa

Cada tema pode surgir numa circunstância diferente: a visita a uma exposição, uma questão apresentada pela imprensa ou pela televisão, um debate na sala de aula, um tema que o professor considere necessário estudar. A problematização do tema é uma tarefa chave, pois abre o processo de pesquisa. (1998, p.84).

Mas existe a necessidade, conforme nos informa Nogueira (2005), do professor permanecer sempre atento às ações e atitudes dos alunos – no nosso caso, as atitudes das crianças durante as aulas- enfatizando que, nesses instantes, pode acontecer a manifestação de “recados” que precisam ser ouvidos, percebidos, pelos professores os quais podem desencadear o projeto” ideal” para o momento estudado.

Outro aspecto fundamental indica que um projeto mantém e desencadeia um fio pedagógico/condutor de interesses, angústias e desejos que poderão influir em um tema ou problema posterior. Assim, as tarefas realizadas pelos grupos estudantis com orientação dos professores também são fundamentais durante um trabalho pautado por projetos. Tarefas que descreveremos em seguida.

6.1.2 Tarefas Executadas pelos Alunos e Professores durante um Projeto de Trabalho

Nos projetos analisados na Escola Particular observamos que as crianças traziam informações para ampliarem o conhecimento sobre o assunto a ser estudado e co-participavam de forma compromissada com as atividades, porém, pouco atuavam na fase de levantamento das atividades, que seriam feitas durante o projeto, da análise dos resultados e da exposição dos trabalhos.

Na Escola Pública amostrada, identificamos que as crianças construíam juntamente com o professor vários índices: o que gostariam de estudar e que atividades iriam realizar. Buscavam informações, produziam textos e desenhos das descobertas, apresentavam suas produções à comunidade, enfim, realizavam as propostas com bastante envolvimento pedagógico.

Ao falar sobre planejamento Nogueira (2005, p.79), enfatiza: “para os alunos o ato de planejar é também uma aprendizagem e uma forma de possibilitar sua autonomia em traçar planos e projetos”.

O planejamento pedagógico deve acontecer a partir da co-participação estudantil; afinal, o professor não pode planejar sozinho aquilo que representa, de certa forma, o interesse de outros; ele deve envolver-se pedagogicamente com os alunos e, em tese, manter atualizada a função da escola no processo educacional.

Além do planejamento, Nogueira (2005) cita outras significativas tarefas que devem ser executadas pelos alunos: colocar em prática o que foi planejado; analisar o que foi feito; expor os trabalhos e resultados obtidos pelo grupo; avaliar o projeto e registro dos resultados obtidos no desenvolvimento do processo pedagógico e avaliar-se.

Quanto às tarefas exercidas por professores durante um projeto de trabalho, pudemos perceber que nas duas escolas analisadas, os professores executavam as tarefas de planejar; acompanhar o processo; realizar provisoriamente o fechamento do trabalho; e por fim avaliar. Tudo indica que estas tarefas são essenciais para o sucesso do trabalho pedagógico.

“O professor deve fazer um acompanhamento constante, auxiliando os alunos com recursos humanos, materiais, com a orientação da parte procedimental e com a inclusão dos conteúdos conceituais”. (NOGUEIRA,2005,p.69).

Ao executar as tarefas didático-pedagógicas com base no trabalho por projetos, é preciso dar ênfase ao trabalho coletivo no contexto pedagógico. Relataremos a seguir essa dinâmica.

6.1.3 Predominância da forma de trabalho em sala de aula

A forma de trabalho realizada tanto na Escola Particular como na Pública diz respeito ao fazer coletivo; poucos são os momentos de atividades individuais.

Na Escola Particular, todos desenvolviam ao mesmo tempo uma atividade e havia, assim, uma padronização momentânea das ações estudantis.

Já na Escola Pública, a formação de grupos entre as crianças é constituída de acordo com o interesse delas pelo trabalho a ser realizado (atividades diferentes desenvolvidas ao mesmo tempo). Os grupos assumem suas tarefas perguntando-se: o que fazer?, que tipo de material usar?, como fazer?, além de outras perguntas.

Estávamos diante de um momento que proporcionava a iniciativa própria, a provocação de interesse pelo fazer escolarizado e a interação entre pares.

Esse momento, confirma uma das finalidades do trabalho com projetos e mostra como ele avança. Para Gonzaga (2006, p.60), essa finalidade significa: “ressignificar o espaço de sala de aula a partir de um clima democrático e da troca de experiências sobre inquietações, frustrações e dificuldades relacionadas à pesquisa”.

Esse “clima” didático-democrático, possibilita a interação entre os grupos e os professores, proporcionando a ampliação de conhecimentos e a criação de novas zonas de desenvolvimento proximal, como é citado na teoria de Vygotsky. Durante as atividades executadas pelos alunos observávamos o nível real de desenvolvimento da criança (sua capacidade de realizar a tarefa independente) e as oportunidades de interações, ocasião em que outros colegas e professor auxiliavam para que houvesse “ampliações” nesse desenvolvimento (nível potencial). Era o desenvolver em ação através das várias interações sociais que o projeto proporcionava.

Também, não podemos deixar de ressaltar como o trabalho em grupo contribui significativamente para o envolvimento dinâmico durante o fazer pedagógico. Sobre isso vamos expor a seguir.

6.1.4 Envolvimento e Contribuição dos Alunos no fazer Pedagógico

Durante as observações da rotina escolar e em especial dos projetos em andamento na Escola Particular, encontramos várias situações de ensino e de envolvimento das crianças com essas dinâmicas pedagógicas que contribuem

singularmente para o desenvolvimento da “autonomia” das crianças. No transcorrer do fazer pedagógico existia – ainda existe - uma rotina preestabelecida: o trabalho em grupo favorecia a possibilidade de cooperação, o respeito e o incentivo às opiniões de professores e colegas e sugestões dos alunos quanto ao tema do projeto; favorecia também, de certa forma, a construção da liberdade de expressão oral, escrita, artística e o brincar “livre” e às vezes dirigido.

Mas pensamos que alguns elementos presentes no fazer docente poderiam ser repensados para auxiliar ainda mais o processo de busca e construção do conhecimento com certa “autonomia”, como, por exemplo, permitir que as crianças tomem mais decisões a respeito das atividades a serem realizadas e dos materiais de apoio a serem utilizados nas atividades, para vivenciarem, assim, a prática de tomada de decisões.

Mesmo assim, não podemos deixar de registrar que a contribuição dos alunos no fazer pedagógico foi visível, no sentido de que esses, co-participavam efetivamente na execução das atividades, onde a mediação do professor era e é sempre passível de ser observada.

Na prática pedagógica da Escola Pública, detectamos vários momentos propiciadores de tomada de decisão. Durante o desenvolvimento dos projetos, as crianças: opinavam sobre o tema; relacionavam as atividades que poderiam ser feitas; ajudavam na busca das informações ligadas à vida de cada projeto; executavam ativamente as tarefas selecionadas; organizavam os trabalhos para fins de estudos e diferentes construções artesanais e textuais, entre outros; e os apresentavam – e ainda apresentam - à comunidade. Em todos os momentos havia a co-participação das crianças no processo educacional.

As contribuições dos alunos nas tomadas de decisões e seus envolvimento com as atividades ludo-pedagógicas propiciam a construção da autonomia, conforme explica o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

O exercício da cidadania é um processo que se inicia desde a infância, quando se oferecem às crianças oportunidades de escolha e de autogoverno. A capacidade de realizar escolhas amplia-se conforme o desenvolvimento dos recursos individuais e mediante a prática de tomada de decisões. Isso vale tanto para os materiais a serem usados como para as atividades a serem realizadas. (BRASIL,1998,p.39)

Além da oportunidade de vivenciar situações que visam à construção/singular do processo de autonomia humana, o trabalho por projetos nos permite experimentar uma aproximação da transdisciplinaridade no planejamento pedagógico. É o que enfocaremos a seguir.

6.1.5 O Olhar Transdisciplinar no Planejamento Pedagógico

O planejamento didático-pedagógico e a forma de execução das atividades previstas pelo professor de sala de aula da Escola Particular aproximam-se de um olhar mais investigativo da realidade e, portanto, fundado numa transdisciplinaridade processual que procura aproximar as áreas de conhecimento. Este olhar propicia a discussão de vários conteúdos em uma tarefa, sem organizá-las por disciplinas. Porém, a organização da rotina, a programação e os horários da escola dificultam o trabalho com projetos transdisciplinares.

A escola em questão oferece aulas extracurriculares, ensaios para festas e comemorações, muitas vezes desvinculados do projeto estudado e em horários que interrompiam uma produção importante do projeto em questão. Percebemos que essa interrupção desarticulava o interesse e esforços dos alunos desviando-os do projeto.

Na Escola Pública, todas as atividades eram voltadas ao projeto em realização. As aulas extracurriculares eram ministradas pelo professor da turma, se estivesse na proposta do projeto. Observamos que o currículo é construído a partir dos interesses das crianças e o professor serve de mediador em todos os momentos. Essa organização curricular/pedagógica é a transdisciplinaridade em ação, prevalecendo a circulação dos saberes, o respeito às decisões do grupo e do professor.

Ao falar do trabalho por projeto, Gonzaga (2006, p.51) descreve como este propicia o diálogo entre as várias áreas de conhecimento, a partir de uma temática:

É, na verdade, um processo que conduz diferentes conhecimentos a manterem um diálogo aprofundado a respeito de uma determinada temática, a partir de diferentes possibilidades de métodos e procedimentos capazes de proporcionarem condições de conhecer, negando, afirmando e sintetizando o objeto que esteja sendo evidenciado, em uma multiplicidade de interações capazes de explicarem, intervirem, mudarem e preverem o novo.

A oportunidade de transitar e de olhar para todas as áreas do conhecimento sem pensar em fronteiras, visando a inserção dos jogos e brincadeiras na prática pedagógica cotidiana, são elementos fundamentais na prática docente infantil. É o que abordaremos a seguir.

6.1.6 A Manifestação Lúdica dos Alunos durante os Projetos

Em todos os projetos observados e desenvolvidos na Escola Particular, o lúdico estava presente nas dramatizações, construções de maquetes, imitações, confecções de personagens e realização das festas. As crianças entravam no faz-de-conta e viviam esses momentos com alegria, prazer. Às vezes, porém, as crianças deixavam transparecer no rosto o desprazer.

Na Escola Pública, todos os projetos analisados suscitaram vivências lúdicas: confecção de brinquedos, exploração dos brinquedos confeccionados, seleção e execução das brincadeiras preferidas do grupo, tarde de recreação com os pais, confecção de jogos, imitação de animais, cantos variados, confecção de maquetes e exposição dos trabalhos realizados.

A partir dessas ações pudemos constatar que o brincar estava – e ainda está - presente nos projetos, possibilitando uma aprendizagem duradoura, pois estavam sempre relacionados a desafios e descobertas e às ações criativas.

Podemos dizer que os projetos são facilitadores da ludicidade humana porque integram os desejos e necessidades das crianças, proporcionando, dessa forma, o espaço para o lúdico se manifestar. Assim, o brincar, estava – está - inserido na programação realizada em cada projeto. Comprovam-no os dizeres:

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não brincar”. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando. (BRASIL, 1998, p.27).

Zabalza (1998) denomina os jogos e projetos como atividades globais e integradoras que incorporam atividades de diversos tipos. Ao brincar ou jogar, a criança depara-se com desafios que vão da coordenação motora, imaginação e socialização até aos conteúdos mais complexos das áreas de conhecimentos não próximos, mas que podem aproximar-se e completar-se diuturnamente.

Ao lado das observações vivenciadas no fazer pedagógico, utilizamos também, como fonte de coleta de dados, a entrevista semi-estruturada, a qual apresentaremos em seguida.

6.2 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DAS ENTREVISTAS

As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra e a análise dos dados nos permitiu a organização dos quadros de 5 a 9, descritos a seguir:

Quadro 5A –Representa as respostas das professoras da escola infantil particular de como estas descrevem um trabalho pautado por projetos e o papel do professor e aluno nesse processo

Respostas do Professor Perguntas	Prof. A	Prof. B	Prof. C	Prof. D
<p>1. Como você descreve um trabalho pautado em projetos?</p>	<p>Um trabalho que você consegue enxergar além, todas suas expectativas são superadas no decorrer do trabalho, pois às vezes você coloca um objetivo a ser alcançado e você vê que foi superado no trabalho com projetos. Subestimamos a inteligência das crianças, pois elas fazem coisas muito além do que imaginamos.</p>	<p>O trabalho pautado em projetos é extremamente rico porque desde a época da faculdade estudei sobre os teóricos e vi que o projeto vai além de tudo o que a gente já aprendeu. Ele abrange todos os conhecimentos</p>	<p>É bem mais gratificante para a criança pois esta participa de todo o processo, não está apenas recebendo informações;ela constrói, questiona e a partir disto o professor vai atrás. O projeto é rico porque há participação. Não é só o professor que traz algo e sim as crianças através de pesquisas, indagações, questionamentos, criações de hipóteses. Acredito que o projeto seja muito rico e nos dá uma forma mais global de ver o mundo, trabalharmos todos os eixos, sem que a criança perceba e assim vai entendendo o que está sendo desenvolvido.</p>	<p>Projeto são etapas as quais você vai selecionando para chegar ao objetivo final. Como você vai trabalhar determinado tema.</p>
<p>3. Como é desenvolvido o trabalho por projetos: quais suas tarefas enquanto professor nesse processo? Quais as tarefas do aluno?</p>	<p>Parte-se de um tema que pode ser escolhido pelo professor ou pelo aluno. O que fazemos muito é quando o professor quer apresentar algo para o aluno, mas não quer chegar com aquilo pronto, nós temos um cantinho da leitura, colocamos o detonador. Por exemplo, vou trabalhar formigas, trago várias literaturas sobre o assunto e deixo no cantinho da leitura e os próprios alunos vão se interessar pelo assunto, parte deles daí o interesse ao tema a ser trabalhado. O professor será o tempo todo um investigador junto com os alunos e os alunos estarão sendo agentes ativos do processo que é bem gratificante.</p>	<p>O professor nesse processo tem que entender e estudar o desenvolvimento infantil, saber as etapas da criança, questões como aprendizagem, maturidade, para assim fazer um trabalho de mediador. Se o professor não conhecer sobre a faixa etária que trabalha, como ele vai mediar esse conhecimento? Quanto a tarefa do aluno; ele vai receber essa mediação e conforme suas respostas o professor vai conhecer mais, mediar, instigando mais para que ele possa desenvolver o projeto.</p>	<p>Algumas vezes os projetos surgem a partir do interesse das crianças, às vezes visualizo no grupo o que está precisando, aí eu coloco livros no cantinho da leitura, começamos a comentar, surgindo um projeto com determinado tema. Primeiro eu peço uma pesquisa, trazer o que já sabem. Com essas informações conversamos, procuro materiais e eles trazem as dúvidas, perguntam e ao mesmo tempo propõem soluções.</p>	<p>Quando se trabalha com projetos o professor é um mediador, um facilitador do conhecimento; tanto o aluno como o professor vão aprender juntos. As tarefas vão ser executadas conjuntamente. Se vamos trabalhar insetos, o professor vai instigar para que eles procurem e juntos possam montar um insetário e aí vão trabalhando.</p>

Quadro 5B – Representa as respostas das professoras da escola infantil pública de como estas descrevem um trabalho pautado por projetos e as tarefas do professor e aluno nesse processo

Respostas Prof. Perguntas	Prof. E	Prof. F	Prof. G	Prof. H
<p>1. Como você descreve um trabalho pautado em projetos?</p>	<p>Eu acredito que o trabalho pautado em projetos facilita tanto para o professor como para o aluno porque ele tem uma seqüência mais lógica ao invés de cada dia trabalhar um tema diferente. O professor tem mais tempo para trabalhar no projeto, fica mais fácil para ser trabalhado.</p>	<p>O projeto tem uma forma bem ampla de abranger conteúdos, você organiza idéias que dão margem para explorar diferentes assuntos e conteúdos dentro de um tema.</p>	<p>Eu acredito que seja um trabalho que exige muita criatividade, esforço e sempre contando com a participação do aluno para que possa ser desenvolvido de forma prazerosa e eficaz.</p>	<p>O projeto precisa da participação do aluno na definição do tema, ver o que gostaria de aprender, como ele gostaria de aprender, observar as sugestões que eles têm em relação ao projeto. Em cima desses dados o papel do professor é o de organizador, acrescentar informações se necessário, em conjunto com os alunos tirar o que já aprenderam e o que gostariam de saber mais.</p>
<p>3. Como é desenvolvido o trabalho por projetos; quais suas tarefas enquanto professor nesse processo? Quais as tarefas do aluno?</p>	<p>A tarefa do professor é pesquisar o assunto, trazer para a sala de aula, discutir com os alunos. Os alunos também pesquisam com os pais, ajudam a montar o projeto. Precisamos saber quais os interesses da turma e depois desenvolvemos juntos.</p>	<p>Os alunos participam nas sugestões de idéias do que trabalhar, o que construir.</p>	<p>A minha tarefa é estar observando o que eles querem aprender, o que eles tem curiosidade, onde está a motivação deles e a partir disso, buscar ampliar esse conhecimento que eles estão querendo ou que já têm. A tarefa do aluno é estar participando e estar junto trabalhando, aprendendo. É uma troca: o que eu tenho para oferecer, o que eles têm e juntos buscar um conhecimento maior.</p>	<p>No caso do professor vai mediar o conhecimento que tem como ponto de partida (o conhecimento da criança) e com relação ao aluno ele vai construir os conhecimentos partindo do que ele já sabe.</p>

No quadro 5, percebemos que os professores entrevistados têm uma visão rica do trabalho por projetos. Cada professor abordou uma ou mais características desse trabalho e no final as respostas se completaram, definindo, assim, um trabalho pautado em projetos.

As respostas demonstraram que se trata de um trabalho pedagogicamente rico; ele vai além das expectativas do professor porque tem a participação do aluno na escolha do tema e, nas demais atividades; segue etapas para chegar aos objetivos propostos; o tempo é utilizado de forma bastante flexível e sua prática proporciona o contato com diversos conteúdos e atividades.

Observamos, ainda, que as definições de um trabalho pautado em projetos condiz com a análise de Hernández e Ventura (1998) que ensinam que o projeto nasce: de um conjunto de questionamentos; de um problema geral ou particular; de uma temática e partindo do tema a ser estudado, procede ressaltando a informação necessária para estudar o assunto e selecionar os procedimentos escolhidos para desenvolvê-lo, ordená-lo, compreendê-lo e assimilá-lo, tudo com a participação ativa do aluno e com mediação do professor.

Quanto ao desenvolvimento das tarefas, ou seja, o papel do professor e dos alunos durante o trabalho por projetos, os professores entrevistados deram várias respostas. Quanto ao professor; ele deve perceber o que o grupo quer aprender, sondar o que os alunos já conhecem sobre o assunto, pesquisar sobre o tema estudado, ser mediador no processo do conhecimento, dar subsídios para ampliar o conhecimento dos alunos.

Quanto aos alunos; eles devem participar ativamente da escolha do tema, das atividades, das pesquisas e propor soluções. As tarefas são executadas conjuntamente; professor e alunos são agentes ativos durante o processo.

Além das respostas dos professores, Nogueira (2005) enfatiza que cabe, também, ao educador: realizar um planejamento para “fazer acontecer” o projeto que está em ação; acompanhar, constantemente, auxiliando os alunos com os recursos humanos e materiais necessários; realizar o fechamento do trabalho, acrescentando tópicos que julgue relevante e que não foram abordados durante o projeto; avaliar se os objetivos traçados inicialmente foram atingidos e registrar “do nascimento ao fechamento” o projeto realizado.

As tarefas dos alunos, para Nogueira (2005), consistem em: traçar os planos (o que aprender, como, quanto...); realizar as atividades propostas;

analisar juntamente com o professor o que já fizeram e o que falta; apresentar à comunidade o resultado final dos trabalhos e avaliar todo o processo.

Observamos que as tarefas que não foram levantadas pelos professores nas entrevistas ocorreram durante a observação do desenvolvimento dos projetos descritos neste trabalho.

Quadro 6A – Representa as respostas das professoras da escola infantil particular quanto às contribuições que um trabalho por projetos proporciona para o desenvolvimento da criança

Respostas do Professor Perguntas	Prof. A	Prof. B	Prof. C	Prof. D
<p>4. Como você analisa o clima de envolvimento e motivação por parte dos alunos em relação aos projetos? A que você atribui esse clima?</p>	<p>Todo trabalho que você realiza depende cem por cento do encantamento do professor. Se você não está gostando do tema, não está encantado, não tem como os alunos estarem encantados também, porque é você que vai passar toda a energia, essa vontade de fazer. Então, cem por cento é seu e com esse envolvimento eles vão participar. Com isso você vai encantar a cada momento seu aluno.</p>	<p>Principalmente o tema e o projeto têm que vir ao encontro dos alunos. Por exemplo, o Infantil III gosta muito de animais. Fizemos o projeto da formiga e foi maravilhoso. No projeto Monteiro Lobato trabalhamos a imaginação, fantasia, os personagens, atendemos as características das crianças para poder desenvolver o projeto. Eles ficam bastante motivados nos projetos.</p>	<p>Porque as coisas partem deles, eles trazem, se envolvem, vem da casa, a mãe ajudou. Parte da realidade deles e por isso se motivam.</p>	<p>Eu acho que trabalhar com projetos é muito edificante porque o aluno se envolve, porque na maioria das vezes parte do aluno, o que já facilita; tudo o que ele traz é envolvido nesse processo e o aluno se sente valorizado.</p>
<p>7. Quais as principais contribuições de um trabalho pautado em projetos para a criança?</p>	<p>É um trabalho onde o aluno atua o tempo todo no processo, contribui o tempo todo pois se não houver essa contribuição não tem como o projeto prosseguir. Quando percebemos que já não há mais interesse do aluno, encerramos.</p>	<p>Uma das principais contribuições é você trabalhar o todo. No projeto você trabalha a interdisciplinaridade, a intra e a transdisciplinaridade. Você vai trabalhar Laboratório, Jardinagem, Estudos Sociais, Matemática, Ciências, Culinária, Jogos. O projeto envolve a criança e ela é desenvolvida pelo todo e não por partes. Por exemplo, agora vamos trabalhar tal coisa, peguem o caderno de português. Não fazemos isso, trabalhamos com o todo. Ao mesmo tempo em que estou trabalhando um texto-receita trabalho linguagem oral, escrita, raciocínio, todas essas questões. A maior contribuição é que você trabalha a criança como um todo.</p>	<p>Não ver tudo de forma fragmentada; a criança interage com o mundo, com o corpo, é de forma global que ela percebe o trabalho. E nós (professores) puxamos as particularidades importantes.</p>	<p>A criança que trabalha com projetos é mais crítica, se sobressai em situações problema, consegue levantar e encontrar hipóteses.</p>
<p>8. Em que o trabalho por projetos contribui para a manifestação lúdica na criança?</p>	<p>Na Educação Infantil todo trabalho necessita da ludicidade, por isso no projeto o aluno tem como vivenciar, fazendo gráficos, tabelas, aulas itinerantes, e tudo isso implica no lúdico, é onde a criança aprende brincando.</p>	<p>Principalmente no projeto Monteiro Lobato, percebemos que trabalhou-se muito o lúdico nas crianças, os personagens, os netinhos de Dona Benta, trabalharam a imaginação, a fantasia. Nesse momento as crianças desenvolveram muito a imaginação. Um exemplo foi quando fizemos o fechamento do projeto que teve a cozinha da Dona Anastácia, teve a visita da Dona Benta, da Anastácia, alguns no início se recusaram dizendo: “- Não, não é”! Mas depois entraram na fantasia. O projeto proporciona essa liberdade.</p>	<p>A questão da criatividade, do jogo simbólico, das relações que ela faz com o mundo. Todo tempo ela está buscando na vida real e trazendo para as brincadeiras – ela faz essa ligação – assim como o projeto também permite trazer o real para a sala de aula e vice-versa, o lúdico também.</p>	<p>Você tem um leque de atividades que você trabalha, então é possível voltar para o lúdico não precisando centrar-se em apostilas.</p>

Quadro 6B – representa as respostas das professoras da escola infantil pública quanto às contribuições que um trabalho por projetos proporciona para o desenvolvimento da criança

Respostas do Professor	Prof. E	Prof. F	Prof. G	Prof. H
Perguntas				
4. Como você analisa o clima de envolvimento e motivação por parte dos alunos em relação aos projetos? A que você atribui esse clima?	Como nós trabalhamos com o projeto que era relacionado à sucata, eu acredito que houve muito envolvimento porque gostaram, trouxeram idéias novas. Todos participaram na elaboração de cada brinquedo, faziam todas as tarefas, não houve problemas, todos se envolveram bastante.	Foi muito grande o envolvimento porque foi um assunto bem ligado à realidade deles. Trouxeram os materiais, construíram, então se envolveram bastante. O envolvimento aconteceu porque era algo significativo para eles.	A motivação deles não é só intrínseca, é todo o meio, todo envolvimento que você traz no projeto. Se eles já estão com curiosidade para trabalhar sobre os animais e se você está proporcionando aquilo, está levando outros conhecimentos, eles ficam mais motivados, faz com que possam ir além das suas expectativas. Seus objetivos acabam sendo extrapolados pela motivação deles.	Os alunos se sentem motivados porque o projeto parte do interesse deles.
7. Quais as principais contribuições de um trabalho pautado em projetos para a criança?	Além do envolvimento, porque eles se envolvem bastante, nós temos mais tempo para trabalhar o tema. Não tem um tempo pré-estabelecido, você pode dar continuidade.	Amplitude que dá de conhecimento, de abertura, daquilo que eles não conhecem, de estar contrapondo o que já conheciam com outras possibilidades, as diferenças que tem entre as idéias deles.	São muitas porque eles ficam motivados. Se você faz uma atividade que condiz com a idade deles e é prazerosa, você consegue alcançar os objetivos.	Desenvolve a autonomia e capacidade de argumentação. Pelo fato do projeto ser mais flexível ele oportuniza a ampliação do conhecimento porque não fica na estruturação rígida de um currículo fechado.
8. Em que o trabalho por projetos contribui para a manifestação lúdica na criança?	Eu acredito que no trabalho por projetos o lúdico está sempre presente porque você trabalha o concreto e o imaginário o tempo todo.	No caso específico do projeto Meio Ambiente nós trabalhamos muito com história e durante a construção das atividades eles manuseavam, construíam, brincavam.	Porque possibilita a participação e a participação da criança é algo espontâneo. Quando você vai trabalhar um conteúdo você tenta trabalhar de forma lúdica, então fazendo isso, a criança pode se expressar, brincar.	O projeto parte do interesse da criança, portanto ela escolhe atividades que envolvem o lúdico, a brincadeira.

No quadro 6, constatamos que todos os professores observam que há uma significativa motivação e envolvimento dos alunos durante o trabalho por projetos. Atribuem tal envolvimento à sua própria motivação, além de se tratar de um assunto da realidade e de interesse dos alunos, e, portanto, significativo; além disso os alunos sentem-se “valorizados” por participarem do processo de ensino e por extensão a construção da aprendizagem; pelo projeto proporcionar uma flexibilidade de escolhas e idéias ao planejar que garante ao trabalho ir além dos objetivos propostos.

Quanto às contribuições que um trabalho por projeto proporciona, citam: o envolvimento das crianças nas atividades propostas; a elevada motivação; a oportunidade de continuidade de um assunto sem preestabelecimento de tempo; o contato com a diversidade de idéias do grupo em relação ao assunto trabalhado; a flexibilidade de amplo trânsito em outras áreas do conhecimento; o desenvolvimento mais efetivo da “autonomia” e da capacidade argumentativa e crítica e a participação ativa do aluno no processo de construção do conhecimento.

As respostas dos professores condizem com o que Hernández e Ventura (1998) afirmam, isto é, um trabalho executado com projetos definidos atinge os objetivos e dá importantes contribuições. Os autores citam que são vários os objetivos que contribuem para a educação, como: abordagem de um sentido de globalização nas informações e nos procedimentos; atuação direta do aluno no processo; reflexão do professor para uma nova relação entre aluno e professor visando tornar o ensino/aprendizagem significativo; trabalho sobre temas de interesse e necessidade do grupo; aprendizagem compartilhada entre todos e conhecimentos trabalhados - no geral - são significativos aos alunos.

Observamos, que durante a prática vivenciada nas Escolas analisadas, muitas dessas contribuições estavam presentes no cotidiano pedagógico.

Com relação à possibilidade da manifestação lúdica no trabalho por projetos, todos os professores ressaltaram que a todo momento a criança participa vivenciando as atividades lúdicas do “aprender brincando”, do jogo simbólico e da imaginação.

Essa manifestação pode-se perceber durante as observações dos projetos, como aponta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

A característica principal dos projetos é a visibilidade final do produto e a solução do problema compartilhado com as crianças. Ao final de um projeto pode-se dizer que a criança aprendeu porque teve uma intensa participação que envolveu a resolução de problemas de naturezas diversas. Soma-se a todas essas características mais uma, ligada ao caráter lúdico que os projetos na educação infantil têm. (BRASIL,1998, p.58).

Quadro 7A – Representa as respostas das professoras da escola infantil particular sobre como percebem o olhar transdisciplinar nas atividades de um projeto e nos conteúdos curriculares

Respostas do Professor	Prof. A	Prof. B	Prof. C	Prof. D
<p>Perguntas</p> <p>9. Durante um projeto diversas atividades são realizadas pelas crianças e seus grupos. Percebemos que não há uma padronização em relação às atividades. Como, dessa forma, se torna possível atingir os objetivos e conteúdos curriculares?</p>	<p>A preocupação maior é integrar os conteúdos e objetivos de cada série. É na hora de montar o projeto olhar o que já foi trabalhado de conteúdos, os objetivos que precisam ser alcançados e incluir o que falta no projeto.</p>	<p>O educador tem que estar atento a isso, caso contrário os conteúdos curriculares se perdem. O professor tem que ser organizado. Quando terminou o projeto eu sento com a outra educadora e vemos pela sondagem e atividades o que fizemos, o que já havíamos trabalhado e ainda o que precisava reforçar.</p>	<p>O professor tem que permear e ver as atividades. Toda atividade tem que ter um objetivo e o professor tem que ter claro estes objetivos. Ver o que precisa explorar, conduzir para que isso aconteça.</p>	<p>A sala nunca é homogênea. Temos alunos com idéias e mundos diferentes, porque em casa têm sua própria vivência que consequentemente trazem para a escola. Trabalhando de diversas forma (nós professores) conseguimos atingir a todos. Fica mais fácil.</p>
<p>10. Como você explica a relação projeto/transdisciplinaridade?</p>	<p>Ao se realizar um projeto você vai além da interdisciplinaridade. Percebo que ao realizar uma proposta consigo enxergar todos os eixos nessa mesma atividade.</p>	<p>Eu acredito que o projeto e transdisciplinaridade caminham juntos, o projeto vai além do que se espera. A professora vem com uma proposta, o grupo faz uma pesquisa em casa, percebemos que vão além, cada um traz algo diferente. Fomos para cozinha fazer bolo, fizemos a culminância, muitas atividades aconteceram além do que eu tinha pensado. O projeto e a transdisciplinaridade caminham juntos nessa relação.</p>	<p>O projeto faz uma ligação com o mundo lá fora. O tempo todo está buscando que a criança traga para sala de aula suas vivências.</p>	<p>Ao trabalhar com projetos procuramos trabalhar com coisas que tenham significado para o aluno. O projeto busca olhar o todo trabalhando as partes (Português, Matemática), levando isso para a vida.</p>

Quadro 7B – Representa as respostas das professoras da escola infantil pública sobre como percebem o olhar transdisciplinar nas atividades de um projeto e nos conteúdos curriculares

Respostas do Professor	Prof. E	Prof. F	Prof. G	Prof. H
Perguntas				
9. Durante um projeto diversas atividades são realizadas pelas crianças e seus grupos; percebemos que não há uma padronização em relação às atividades. Como, dessa forma, se torna possível atingir os objetivos e conteúdos curriculares?	Eu acredito que quando você vai fazer o planejamento da aula realmente cada grupo está fazendo algo diferente. O professor tem que tomar cuidado para que as crianças passam por todas as tarefas, vários grupos. A criança não fica fazendo só uma atividade o tempo todo; há uma continuidade.	Organizando mesmo. É tentando trazer para aquelas idéias que foram levantadas no primeiro momento a relação com os conteúdos curriculares.	O professor tem que ficar atento, não pode deixar passar as oportunidades, buscar a interação com os outros grupos que estão fazendo outra atividade. O professor deve relacionar as perguntas, as ações deles e estar buscando as interações entre crianças e professores.	A estrutura de um trabalho por projetos não limita a capacidade da criança de criar e aprender outros conteúdos. Trabalhando o esquema corporal, por exemplo, a criança vai explorar a atividade proposta de acordo com suas capacidades e o professor vai interferir para ampliar seus conhecimentos. O leão tem cabeça? Coloque a mão na sua cabeça. E assim buscar novas mediações durante as atividades.
10. Como você explica a relação projeto/transdisciplinaridade?	O projeto é transdisciplinar porque passa por todos os conteúdos. Todas as atividades você trabalha no projeto, tudo o que o currículo pede você consegue trabalhar no projeto porque você não separa. Ao mesmo tempo em uma atividade você está trabalhando Arte, matemática. Passo por todas as áreas o tempo todo, sem divisão.	Total. Na hora da roda de conversa já surge comparações de tamanho, origens, história, palavra.	Não tem como se falar em projeto sem falar em transdisciplinaridade. Porque para você trabalhar um projeto você está buscando em várias áreas trabalhar aquele tema, aquele conhecimento que eles querem atingir. Em uma atividade, vários conceitos estão interligados. (Matemática, Ciências...).	O projeto vai dar margem ao professor trabalhar diversos para o conceitos entrelaçados. Ao trabalhar com um projeto com sucatas trabalho todas as disciplinas de forma integral sem fragmentá-las.

No quadro 7, ao analisarmos as respostas dos professores quanto à possibilidade de atingir objetivos e conteúdos curriculares durante um projeto, pudemos ver que todos se preocupam com essa tarefa. Salientam a importância do professor, em todos os momentos, planejar e organizar as atividades propostas; analisar durante e após o projeto se os conteúdos e objetivos foram atingido e, caso não, redirecionar momentos para esse fim, conduzindo-se como mediador no processo educativo e permanecendo atento ao processo pedagógico.

Essas respostas reforçam a idéia de que:

A pressão do currículo não pode substituir, em nenhuma situação, o valor educativo da autonomia e da iniciativa própria das crianças. Mas, ao mesmo tempo, os professores também precisam planejar momentos nos quais o trabalho esteja orientado para o desenvolvimento daquelas competências específicas que constam na proposta curricular. (ZABALZA, 1998, p.50).

Esse pensamento reforça que trabalhar com projetos é importante para a busca da autonomia cognitiva e social, mas o professor tem de estar atento aos conteúdos e objetivos que devem subsidiar os momentos pedagógicos vivenciados.

Quanto à relação entre projeto e transdisciplinaridade, todos os professores afirmam que o trabalho com projetos proporciona a transdisciplinaridade; atribuem essa ligação, porque um projeto abrange várias idéias, várias disciplinas; os conteúdos são trabalhados sem fragmentação e os conceitos relacionam-se tanto com os conteúdos curriculares como com a vida cotidiana dos alunos.

Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil ressalta:

Um dos ganhos de se trabalhar com projetos é possibilitar às crianças que a partir de um assunto relacionado com um dos eixos de trabalho, possam estabelecer múltiplas relações, ampliando suas idéias sobre um assunto específico, buscando complementações com os conhecimentos pertinentes aos diferentes eixos. Esse aprendizado serve de referência para outras situações, permitindo generalizações de ordens diversas. (BRASIL, 1998, p.57).

Quadro 8A – Representa as respostas das professoras da escola infantil particular quanto às dificuldades ao se trabalhar com projetos

Respostas do Professor	Prof. A	Prof. B	Prof. C	Prof. D
Perguntas				
5. Quais as dificuldades encontradas durante a realização, participação e execução do projeto?	A maior dificuldade que encontramos é com a família, porque trabalhamos muito a integração entre família-escola, porque isso é muito importante. Nestes projetos pedimos muitas pesquisas para casa, muito apoio do pai, da mãe e se isso não ocorre frustra o aluno. Ele vê que todo o grupo está participando e ele não, e você também acaba sendo prejudicado por isso. Todo projeto tem uma aula itinerante para fazer que é fora da escola e quando a aula não acontece, embora seja difícil isso acontecer, pode atrapalhar.	A maior dificuldade é ter que atender as datas cívicas que tem no calendário. Por exemplo, estávamos trabalhando Monteiro Lobato e tivemos que dar uma pausa para trabalhar o índio, infelizmente os pais se apegam a essas datas comemorativas, então temos que trabalhar por conta da cobrança, embora já tenha melhorado muito. Aí você se perde um pouco no projeto porque você tem que parar para depois retornar.	Quando precisamos encontrar algo sobre o assunto e não conseguimos, por exemplo: uma figura; porque com eles os textos são complicados e também o fato de ter que parar o projeto para trabalhar as datas comemorativas.	A maior dificuldade é o tempo. Dependendo do envolvimento o projeto dura mais que dois meses e a escola traz outras datas, como por exemplo, o Dia das Mães, que temos que contemplar atrapalhando o percurso.
6. Como é realizada a avaliação do projeto?	São duas avaliações: a dos alunos, (a mais importante para eu fazer a minha). Sentamos em roda e ele vai relatar tudo o que aprendemos de mais interessante. Com isso faço minha auto-avaliação e vejo se foram superadas realmente as expectativas.	A avaliação é realizada em todas as atividades dos alunos, quando estão falando, quando dão o <i>feed back</i> do que estamos estudando. Ali, naquele momento, já estamos avaliando o desenvolvimento do aluno.	Durante todo o processo, em cada atividade temos os objetivos. Há sempre uma mensagem a ser construída e é através dessa que estaremos realizando as atividades.	Avaliamos todo o processo, o envolvimento do aluno, a participação, tudo o que faz em sala, as atitudes.

Quadro 8B – Representa as respostas das professoras da escola infantil pública quanto às dificuldades e desafios ao se trabalhar com projetos

Respostas do Professor	Prof. E	Prof. F	Prof. G	Prof. H
Perguntas				
5. Quais as dificuldades encontradas durante a realização, participação e execução de um projeto?	Durante a realização tentamos trazer a comunidade para participar, não houve essa participação. Os pais não puderam ajudar. As crianças fizeram tudo, foi perfeito.	A organização das idéias. São muitas idéias que surgem e é difícil organizá-las naquele espaço de tempo e de forma clara para não ficar muita informação ao mesmo tempo para as crianças.	Minha criatividade de disponibilizar os conhecimentos de forma prazerosa.	Chegar a um consenso na escolha do tema; existem divergências nas sugestões e opiniões. Nas oficinas, passam quatro turmas e aí temos vários projetos para serem desenvolvidos. Dificuldade nos registros avaliativos, na organização.
6. Como é realizada a avaliação do projeto?	A avaliação é contínua. Você avalia dia a dia, verifica se eles estão participando, se estão aprendendo algo com isso. No final fazemos um relatório do que aprendemos e o que ficou falho no projeto.	É no dia a dia. Vamos observando se as crianças participam, nos materiais que trazem, (se o que trazem tem relação com o que estamos estudando), nas rodas de conversa, na própria aplicação das atividades; nos desenhos, nos registros em geral podemos avaliar se entenderam, o interesse.	Eu procuro realizar sempre, desde o momento que estamos definindo o tema, elaborando o índice. No decorrer do projeto através das observações, anotações. Pelo simples desenho que fazem, pelo que comentam. Não tem um momento, é todo momento.	Através das observações, dos registros no caderno do professor, do interesse, da participação, se as atividades são feitas de acordo com as propostas, auto avaliação e avaliação mútua (entre os alunos). A partir disso o professor faz os encaminhamentos necessários: retomar, modificar para atingir os objetivos.

No quadro 8, vemos que, como observaram os professores, há realmente, quando se trabalha com projetos, dificuldades de: colaboração da família com as atividades acadêmicas do aluno; atendimento do calendário da escola-participação nas datas cívicas; acesso a alguns materiais necessários ao trabalho; organização das idéias (muita informação aparece durante a fase da pesquisa); criatividade do professor; resolução das divergências de opiniões a respeito dos temas, das atividades e da organização dos registros avaliativos.

Essas dificuldades mostram, segundo Gonzaga (2006), o quanto é preciso atuar na formação do professor construindo outra identidade, a de pesquisador, exercitando a necessidade de redimensionar os resultados de suas descobertas e privilegiando o processo de construção de conhecimento.

Percebemos que os professores entrevistados têm buscado, no fazer pedagógico, alinhar a teoria com as práticas pedagógicas vivenciadas, mostrando, com isso, que é possível iniciar ou modificar um trabalho diferenciado, embora com algumas dificuldades. Nesse sentido, Nogueira adverte:

Este é um trabalho demorado e que exigirá muito empenho dos professores, principalmente porque de nada adianta ter uma única atividade procedimental programada se os demais conteúdos continuarem sendo ministrados apenas de forma conceitual. Há aqui uma necessidade de sistematização, de incorporação dessa dinâmica de trabalho para que faça parte do dia-a-dia da sala de aula do professor. (NOGUEIRA, 2005, p.28).

Em relação à avaliação, todos os professores afirmaram que esta ocorre durante todo o processo, na participação dos alunos em todas as atividades (desenhos, relatórios, entre outros fazeres) e no seu envolvimento com as tarefas.

Um professor enfatizou a importância do registro do processo em forma de relatório e outro, além do relatório, disse utilizar a auto-avaliação e a avaliação mútua entre todos envolvidos no processo. Ressaltam também que a intenção ao avaliar é detectar se os objetivos propostos foram atingidos; caso contrário, retomar/modificar alguns encaminhamentos necessários para atingi-los.

As respostas dos professores encontram sustentação teórica no que diz Nogueira (2005, p.70):

A avaliação do projeto deve ser realizada com base nos objetivos que foram traçados no planejamento inicial e não com a subjetividade das opiniões pessoais dos membros envolvidos. Vale lembrar que este é o momento de avaliar o processo como um todo e não apenas avaliar as aquisições dos alunos.

Quadro 9A – Representa as respostas das professoras da escola infantil particular quanto ao seu interesse em trabalhar com projetos

Respostas do Professor	Prof. A	Prof. B	Prof. C	Prof. D
<p>Perguntas</p> <p>2. O que lhe sensibilizou para que houvesse o envolvimento nesse trabalho?</p>	<p>Nosso trabalho é feito com temas, durante toda essa caminhada de estudos observamos que o tema pode ser transformado em projeto. O projeto é um estudo mais elaborado, você vai mais a fundo atingir os objetivos do tema.</p>	<p>Além da teoria já estudada e da dinâmica do trabalho que a gente vem fazendo, a escola também dá liberdade de estar trabalhando dessa forma. Isso é muito importante; temos a teoria e o apoio da escola, trabalhando assim com os alunos.</p>	<p>Exatamente o interesse das crianças, o fato da escola trabalhar. Eu gosto de trabalhar com projetos. Eu acredito que é mais rico, a partir da fala das crianças e das respostas que elas dão a partir dos estímulos, vejo resultado.</p>	<p>Trabalhar com projetos foi trazido pela nossa coordenadora e daí lendo, observando, nos identificamos com o trabalho.</p>

Quadro 9B – representa as respostas das professoras da escola infantil pública quanto ao seu interesse em trabalhar com projetos

Respostas do Professor	Prof. E	Prof. F	Prof. G	Prof. H
Perguntas 2. O que lhe sensibilizou para que houvesse o envolvimento nesse trabalho?	<p>A escola trabalha com projetos, então eu comecei a trabalhar. Depois que você começa a trabalhar você cria gosto pelo projeto, porque você vê que tem mais seqüência.</p>	<p>A proposta da instituição que é este tipo de trabalho, mas para mim foi maravilhoso. É uma experiência muito boa mesmo.</p>	<p>É uma proposta da escola. Eu particularmente gosto muito de trabalhar com isso, estou aprendendo. Dá para ver que o resultado é bom e as crianças participam mais, têm mais motivação e você também fica mais motivada em pesquisar com eles, ir além e estar proporcionando coisas para o desenvolvimento deles.</p>	<p>A participação, o envolvimento e a motivação do aluno.</p>

No quadro 9, observamos que alguns professores afirmam que o trabalho por projetos é uma proposta da escola, mas todos os entrevistados acreditam no trabalho projetual porque percebem maior interesse dos alunos. Ressaltam também, que os resultados são mais ricos; que existe uma seqüência no trabalho; que as crianças participam ativamente e que há motivação e envolvimento tanto por parte dos alunos como dos professores.

Esse interesse talvez seja explicado porque: “Com freqüência, o que deixa marcas permanentes é uma experiência concreta, uma oportunidade para fazer algo diferente, mas muito envolvente, capaz de captar todos os sentidos do estudante e do professor”. (ZABALZA, 1998, p.60).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este estudo abrindo uma ampla reflexão sobre a função da educação escolar, discutindo a necessidade de uma postura “aberta ao conhecimento novo”, na qual o (re)descobrir e o criar estejam presentes no universo institucionalizado aliado ao espaço de reflexão e discussão pedagógica frente aos problemas sociais. Pretendemos com isso abrir caminhos que mostrem como a educação escolarizada pode contribuir para a formação de cidadãos conscientes e co-participativos com a sociedade contemporânea.

Consideramos imprescindível, nesse processo sócio-histórico, articular a educação sistematizada, com um olhar transdisciplinar voltado ao fazer pedagógico, enfatizando que é através de uma educação que abranja a totalidade do ser humano que atingiremos o objetivo de uma formação humana ampla e desejável, que inclua corpo, mente e alma propiciando assim, o respeito pelo “outro” (ser humano, natureza, sociedade) aliado à instrução escolar.

Vimos a importância de (re)pensar a prática educativa e (re)avaliar e, se possível, reestruturar os currículos para que os objetivos da educação ultrapassem os conteúdos disciplinares. Para tanto, enfatizamos a importância de uma proposta curricular engajada no olhar transdisciplinar, o trabalho por projetos. Este, pauta-se em princípios educacionais - ligados ao ensino, à pesquisa e extensão – e enriquece ainda mais os conteúdos curriculares na formação objetiva/ subjetiva do ser humano, abrindo oportunidades técnicas-pedagógicas para os alunos co-participarem ativamente da construção do conhecimento e oportunizando a contextualização dos temas estudados na vida cotidiana desses alunos-crianças, jovens entre outros.

Foi neste sentido que estudamos teoricamente duas escolas que têm, na sua prática pedagógica cotidiana, o trabalho por projetos – Escolas Infantis de Reggio Emilia (Itália) e Escola da Ponte (Portugal) – com o objetivo de descrever suas peculiaridades e formas de articulação didático-pedagógica da ação docente e estudantil, mostrando que são trabalhos diferentes, mas tanto na Itália como em Portugal, ou aqui no Brasil, o trabalho por projetos tem características universais: a co-participação efetiva e dinâmica do aluno, tanto no planejamento de ensino como na execução das atividades educativas.

Ao descrever a dinâmica dos projetos de trabalho das referidas escolas, verificamos a ênfase dada nesse processo à interação entre pares e professores e as constantes mediações pedagógicas existentes nesse fazer.

Dessa forma, enfatizamos a necessidade de ter acesso ao conhecimento das teorias de Vygotsky (1995,1998) na prática docente para fundamentar, auxiliar e contribuir com o processo pedagógico, em especial, para o desenvolvimento infantil.

Outro fator relevante nesta pesquisa foi observar e detectar como o brincar (“livre” e dirigido) está presente na vida da criança e na execução dos projetos estudados. Constatamos teoricamente e em alguns instantes na prática que o lúdico, além de fazer parte do universo infantil (linguagem da criança), é carregado de transdisciplinaridade. Assim, ao brincar, a criança atravessa todas as fronteiras contidas num processo disciplinar sistematicamente organizadas e entra de corpo e “alma” no espaço do aprender, aprender singular e sempre inacabado.

Concluimos, de modo provisório, que a brincadeira é um recurso fundamental e valioso para o desenvolvimento da criança e, portanto, deve ter espaço garantido no cotidiano escolar.

As conclusões desta pesquisa fizemos observando atentamente a vida desenvolvida dentro de dois “locus” de Educação Infantil que utilizam com frequência a prática por projetos no desenvolver de seu currículo. Essa dinâmica, reforça a idéia de Richardson (1989), segundo a qual, a prática de uma metodologia qualitativa nos possibilita compreender os processos socioculturais, vividos dentro de um contexto escolar, entender sempre mais as suas relações sociais que circundam nesse contexto e, assim, contribuir para possíveis mudanças políticas-pedagógicas.

Desse modo, a técnica de observação dirigida a cada contexto foi responsável pelas vivências e desafios de novas descobertas de ensino processadas durante o desenvolvimento dos projetos analisados. Outro instrumento utilizado na coleta de dados foi a entrevista. O uso dela funcionou como um mapa, apontando subsídios teóricos para nos aproximarmos dos professores e obtermos dos docentes suas considerações, leituras, experiências e idéias pertinentes ao assunto estudado, reforçando a consideração de Bogdan e Biklen (1994, p.134): “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio

sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Utilizamos ainda, outro instrumento, a fotografia.

Todos os momentos registrados por nós pesquisadoras estavam ligados à concretização das propostas de atividades pedagógicas realizadas pelos alunos e seus educadores mediadores. Bogdan e Biklem (1994) nos informam que a fotografia é, com certeza, uma ferramenta para o pesquisador, mas deve ser analisada como um produto cultural do contexto no qual está inserida.

Todos esses instrumentos de coleta de dados aliados à fundamentação teórica permitiram-nos delinear algumas conclusões sobre os desafios que devem ser superados no trabalho com projetos/transdisciplinares nas escolas analisadas e que nos possibilitaram:

- trazer cada vez mais a família e comunidade para dentro do contexto escolar, possibilitando-lhes experienciar momentos de responsabilidade na educação de seus filhos e perceber a importância da sua participação nos trabalhos acadêmicos do filho;
- envolver sempre mais a equipe administrativa e docentes com o fazer pedagógico, visando levá-los a refletir sobre as reais necessidades das atividades e programações do currículo escolar, dando mais ênfase nos projetos executados em sala de aula;
- intensificar momentos de assessorias pedagógicas para que as equipes administrativa e docente possam ampliar seus conhecimentos sobre o trabalho por projetos e abrir canais efetivos de trocas de experiências para enriquecer a prática pedagógica;
- ouvir de modo contínuo e atentamente as opiniões e desejos dos alunos.

Quanto às contribuições que um trabalho ludopedagógico pautado em projetos/transdisciplinares trazem aos alunos no contexto escolar da Educação Infantil, concluímos que:

- incentiva a motivação contínua e elevada;
- institui momentos contextualizados de aprendizagem;
- promove a co-participação do aluno no processo de ensino, visando a construção substantiva de sua duradoura e significativa aprendizagem;
- proporciona a exploração dos assuntos e interesses do grupo/estudantil;
- cria contato com a diversidade de idéias didático-científicas;
- contribui para o “livre fluxo” entre as diversas áreas do conhecimento;
- desenvolve a autonomia cognitiva, moral e social;
- gera o desenvolvimento contínuo da capacidade argumentativa e crítica através do diálogo;
- instiga o exercício constante da cidadania;
- valoriza e divulga a produção discente;
- promove a aprendizagem compartilhada e pautada na oportunidade de interações socioculturais;
- possibilita a vivência lúdica que é e será sempre efetivada/processualmente;
- prioriza a oportunidade de tomada de decisões.

Esta pesquisa mostrou que as instituições infantis devem investir no trabalho que contribui para o aprender significativo, independente do recurso didático-pedagógico disponível. Neste sentido, constatamos que a concretização da prática analisada na Escola Pública que acompanhamos, não obstante inserida em um contexto menos favorecido economicamente, mostrou uma efetiva riqueza do processo pedagógico realizado em seus domínios.

Assim, a partir desses resultados, podemos afirmar ainda que provisoriamente, que as instituições de Educação Infantil devem buscar como um dos caminhos a chamada qualidade didático-pedagógica da Educação Infantil, procurando sempre efetivar a interação entre as diversas áreas de conhecimento e os aspectos da vida cidadã, como conteúdos básicos para a constituição de novos conhecimentos e vivências de valores existenciais oriundos da família...do trabalho

profissional - de qualquer natureza -, entre outras experiências vivenciais/humanas.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Pedro Barbas. A Escola da Ponte: bem-me-quer, malmequer. In: ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papyrus, 2001. p.77-96.
- ALVES, Nilda; GARCIA Regina Leite. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- ALVES, Rubem. A Escola da Ponte. In: ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papyrus, 2001. p.39–68.
- ANNING, Ângela. O brincar e o currículo oficial: de volta ao básico: uma visão alternativa. In: MOYLES, Janet Ruth. et al. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.83-93.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, 1998.
- BROWN, David. O brincar, o pátio de recreio e a cultura da infância. In: MOYLES, Janet Ruth. et al. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.63-79.
- BRUCE, Tina. O brincar, o universo e tudo! In: MOYLES, Janet Ruth. et al. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.217–227.
- BYINGTON, Carlos Amadeu Botelho. A pesquisa científica acadêmica na perspectiva da pedagogia simbólica. In: FAZENDA, Ivani (Org). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1995. p.43-74.
- CURTIS, Audrey. O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias. In: MOYLES, Janet Ruth. et al. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.39–44.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

EDWARDS, Carolyn. Parceiro, promotor do crescimento e guia : os papéis dos professores de Reggio em ação. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.159–176.

EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George. Para onde vamos agora? In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.303–310.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FAZENDA, Ivani (Org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.

FILIPPINI, Tiziana. O papel do pedagogo. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.123–127.

FREIRE, João Batista. **O jogo**: entre o riso e o choro. Campinas: Autores Associados, 2002.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA Regina Leite. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.17–42.

GARDNER, Howard. Perspectivas complementares sobre Reggio Emília. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.XI.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A formação do professor pesquisado a partir da Pedagogia de Projetos: uma integração possível. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v.9, n.1, p.47–62, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HURST, Victoria. Observando o brincar na primeira infância. In: MOYLES, Janet Ruth. et al. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.200–216.

KATZ, Lílian. O que podemos aprender com Reggio Emília? In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.37–58.

KITSON, Neil. Por favor, srta Alexander: você pode ser o ladrão?: o brincar imaginativo: um caso para a intervenção adulta. In: MOYLES, Janet Ruth. et al. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.108–120.

LEONT'EV, Aléxis Nicolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

LITTO, Frederic Michael; MELLO, Maria F. A evolução transdisciplinar na educação. In: NICOLESCU, Basarab et al. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: Unesco, 2001. p.157–161.

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.59–104.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOYLES, Janet Ruth. et al. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NICOLESCU, Basarab, et al. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: Unesco, 2001.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos: etapas, papéis e atores**. São Paulo: Érica, 2005.

PACHECO, José. **Para Alice com amor**. São Paulo: Cortez, 2004.

PACHECO, José. Escola dos sonhos existe há 25 anos em Portugal. In: ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papyrus, 2001. p.97–114.

PINEAU, Gaston. O sentido do sentido. In: NICOLESCU, Basarab et al. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2001. p.31–56.

RANKIN, Baji. Desenvolvimento do currículo em Reggio Emília: um projeto de currículo de longo prazo sobre dinossauros. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.195–218.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

SANTOS, Ademar Ferreira. As lições de uma escola: uma ponte para muito longe. In: ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papyrus, 2001. p.7–24.

VYGOTSKY, LEV SEMENOVICH. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Editorial Pedagógica, 1995.

ZABALZA, MIGUEL A. Os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade. In: _____. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.49–62.

ZACARIAS, Vera Lucia Carara F. **A criança e o faz-de-conta**: uma abordagem do faz-de-conta e sua importância na educação pré-escolar. Disponível em: <<http://www.centrorifeducacional.com.br/fazcont.html>>. Acesso em: 19 jun. 2005.

ANEXOS

ANEXO A
ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DIRETA

ANEXO A – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DIRETA

Universidade Estadual de Londrina
Programa de Mestrado em Educação
Pesquisa em Educação: Projetos Transdisciplinares e Vivências
Lúdicas: Desafios, Caminhos e Contribuições à Educação Infantil.
Professora Doutora Olga Ribeiro de Aquino
Mestranda Luciana Adário Brandão

Roteiro para observação em sala de aula

Escola:

Turma:

- A participação dos alunos e professores na elaboração e execução das tarefas previstas no projeto.
- Situações problemas ou interesses impulsionadores para a elaboração do projeto.
- Divisões de tarefas: professor/aluno
- A predominância da forma de trabalho: grupo/individual
- Interesse e motivação dos alunos e professor.
- Envolvimento e contribuição dos alunos.
- Como ocorre a busca da harmonia, solidariedade e a aceitação da diversidade durante o trabalho.
- Planejamento do professor: se há a circulação dos saberes, troca de informações e experiências.
- O fazer em sala de aula: atividades, mediações, interações e resoluções de problemas.
- Registro de experiências e relatos de situações que demonstram construções de conceitos.(aprendizagem significativa)
- Registro dos momentos lúdicos

ANEXO B
ROTEIRO DE ENTREVISTA

ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Universidade Estadual de Londrina
Programa de Mestrado em Educação
Pesquisa em Educação: Projetos Transdisciplinares e Vivências
Lúdicas: Desafios, Caminhos e Contribuições à Educação Infantil.
Professora Doutora Olga Ribeiro de Aquino
Mestranda Luciana Adário Brandão

Entrevista realizada com os professores da Educação Infantil.

Nome do Professor (Iniciais) _____

Formação _____

Escola em que atua _____

Turma _____

- 1 – Como você descreve um trabalho pautado em projetos?
- 2 – O que lhe sensibilizou para que houvesse o envolvimento nesse trabalho?
- 3 – Como é desenvolvido o trabalho por projetos: quais as suas tarefas enquanto professor nesse processo? Quais as tarefas do aluno?
- 4 – Como você analisa o clima de envolvimento e motivação por parte dos alunos em relação aos projetos? A que você atribui esse clima?
- 5 – Quais as dificuldades encontradas durante a realização, participação e execução do projeto?
- 6 – Como é realizada a avaliação do projeto?
- 7 – Quais são as principais contribuições de um trabalho pautado em projetos para a criança?
- 8 – Em que o trabalho por projetos contribui para a manifestação lúdica da criança?
- 9 – Durante um projeto, diversas atividades são realizadas pelas crianças e seus grupos. Percebemos, que não há uma padronização em relação às atividades. Como, dessa forma, se torna possível atingir os objetivos e conteúdos curriculares?
- 10 – Como você explica a relação:projeto/transdisciplinaridade?

ANEXO C
SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA
PESQUISA

ANEXO C – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

ILUSTRÍSSIMA SENHORA SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CARMEM LÚCIA BACCARO SPOSTI

Como já é de vosso conhecimento, a servidora Luciana Adário Brandão, matrícula 31954-6, diretora da C.M.E.I. Marina Sabóia Nascimento está matriculada no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Conforme exigência do programa, faz-se necessária a elaboração do trabalho de pesquisa científica-dissertação- cujo tema é: Projetos Transdisciplinares e Vivências Lúdicas: desafios, caminhos e contribuições à Educação Infantil.

Para tal execução, solicitamos vossa autorização para que ela mesma possa fazer uso de observações no fazer dos trabalhos pedagógicos realizados pelos alunos e professores do C.M.E.I. Marina Sabóia Nascimento, bem como utilizar alguns instrumentos de coleta de dados para a real efetivação da pesquisa em questão, comprometendo-se a realizar os procedimentos através de autorizações necessárias e dentro dos princípios éticos.

Atenciosamente

Professora Doutora Olga Ribeiro de Aquino

Mestranda Luciana Adário Brandão

ANEXO D
SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA
PESQUISA

ANEXO D – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

AO COLÉGIO INTERATIVA

Solicitação de autorização

Eu, Luciana Adário Brandão, aluna matriculada no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina 2005/ 2006, venho solicitar autorização dessa Instituição- COLÉGIO INTERATIVA para realizar observações no fazer pedagógico, registros, coleta de dados e entrevista com professoras e coordenadora da Educação Infantil.

As observações e coleta de dados fazem parte da pesquisa científica desenvolvida nesse Programa, cujo tema é Projetos Transdisciplinares e Vivências Lúdicas: desafios, caminhos e contribuições à Educação Infantil. Esse trabalho científico tem como objetivo investigar e avaliar a importância e contribuição da metodologia pautada em projetos visando o lúdico e a transdisciplinaridade na Educação Infantil. Os dados coletados estarão inseridos na pesquisa e utilizados para publicações e propósitos pertinentes à pesquisa científica.

Atenciosamente

Professora Doutora Olga Ribeiro de Aquino

Mestranda Luciana Adário Brandão

ANEXO E
AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DAS FOTOGRAFIAS – ESCOLA
PÚBLICA

ANEXO E – AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DAS FOTOGRAFIAS – ESCOLA PÚBLICA

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, diretor da Instituição de Ensino _____, autorizo a Prof. Luciana Adário Brandão, aluna regular do Programa de Mestrado em Educação – UEL, orientanda da Profa. Dra. Olga Ribeiro de Aquino, a utilizar as fotografias coletadas durante sua pesquisa na escola na edição de sua dissertação.

Estando de acordo com o disposto, firmo o presente documento.

Londrina, _____ de _____ de 2006.

Diretor da Instituição de Ensino

ANEXO F
AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DAS FOTOGRAFIAS – ESCOLA
PÚBLICA

**ANEXO F – AUTORIZAÇÃO PARA OBSERVAÇÃO DIRETA EM SALA DE AULA
E ENTREVISTAS COM PROFESSORES – ESCOLA PÚBLICA E PARTICULAR**

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, diretor da Instituição de Ensino _____, autorizo a Prof. Luciana Adário Brandão, aluna regular do Programa de Mestrado em Educação – UEL, orientanda da Profa. Dra. Olga Ribeiro de Aquino, a realizar entrevistas semi-estruturadas com os professores, diálogo com os alunos, e observações na sala de aula, a fim de coletar dados necessários para a elaboração da presente pesquisa.

Estando de acordo com o disposto, firmo o presente documento.

Londrina, _____ de _____ de 2006.

Direção da Escola