



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
PRISCILA LAUANE GUIMARÃES

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROJETOS,
SIGNIFICADOS E FAZERES CRIATIVOS COM CRIANÇAS PEQUENAS**

BRASÍLIA
2015

PRISCILA LAUANE GUIMARÃES

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA INFANTIL: PROJETOS, SIGNIFICADOS
E FAZERES CRIATIVOS COM CRIANÇAS PEQUENAS**

Trabalho de final de curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, à Comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Orientadora: Fátima Lucília Vidal Rodrigues

BRASÍLIA

2015

GUIMARÃES, Priscila Lauane

Ensaio: A prática na escola infantil: projetos, significados e fazeres criativos com crianças pequenas. Priscila Lauane Guimarães. Brasília: UnB. 2015, p. 51.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, 2015.

PRISCILA LAUANE GUIMARÃES

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA INFANTIL: PROJETOS, SIGNIFICADOS
E FAZERES CRIATIVOS COM CRIANÇAS PEQUENAS**

Trabalho de Conclusão de Curso defendido sob a avaliação da Comissão
Examinadora constituída por:

Profa. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues (Orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Profa. Esp. Sheylane Nunes Brandão (Examinadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
Associação Pró Educação Vivendo e Aprendendo

Prof. Me. Vinícius Armiliato (Examinador)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UAB
Associação Pró Educação Vivendo e Aprendendo

Data da aprovação: ___/___/___

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Simone de Fátima Pessoa e Jerônimo Inácio Guimarães, e a minha irmã Rafaela Guimarães pelo carinho, por acreditarem e torcerem por mim. As vibrações que me impulsionaram ao longo das decisões e aos (a) Deuses (a) por me acompanhar e cuidar.

Aos meus tios Jaqueline Guimarães e Adalto Rezende e minhas primas Laura Rezende e Ana Flávia Rezende com quem dividi as primeiras vivências na capital, que me receberam de braços abertos, apoiaram-me e contribuíram com o começo da minha história em Brasília.

Aos meus avós paternos Jerônimo Guimarães e Flávia Guimarães e avós maternos Maria Tereza e Astrogildo Pessoa e aos demais familiares que estiveram presente contribuindo seja com recursos, abraços, preocupações ou orações.

Aos amigos e amigas que vivenciaram comigo diversos processos de construção pessoal ou formativa e que contribuíram na minha construção subjetiva e reflexiva.

À Vivendo e Aprendendo por me proporcionar um espaço de intenso aprendizado e experiência de construção coletiva e democrática.

À minha orientadora Fátima Lucília Vidal Rodrigues por me inspirar e dar suporte durante os projetos 4 e 5 da Faculdade de Educação.

A todas as pessoas conhecidas e não conhecidas, professores (a), movimentos e temas que me inspiraram dificuldades que me ensinaram e à Universidade de Brasília por me proporcionar inúmeras descobertas e grandes experiências.

Mãe, não quero assistir TV nem passear no shopping ou me converter
Não quero seguir a novela, não quero ser modelo nem alisar o cabelo.

Mãe, não gosto dessa música que fala palavrão.

A roupa que eu uso tanto faz e agradeço a deus por ela é por demais.

Meus heróis não aparecem na televisão,
eu não tenho partido político nem vejo opção, nem vejo opção...

<Refrão>

Eu me recuso a ser normal, não me convide a ser igual

Eu me recuso a ser normal, não me convide a ser igual

Mãe, vejo a humanidade se perder, por dinheiro e poder

Já não existe mais amor,

Agora é só sexo e nem tem mais o rock and roll.

Quanto mais se tem, mais se quer,

Mãe eu choro e peço pra não ser assim. Pra não me vender.

Capitalismo é a lei, a ordem e o poder,

Mãe não precisa entender, não precisa entender.

Eu aprendi que somos todos irmãos, vindos de um mesmo afro coração.

Mãe entendi que deus está em todas as religiões e quem somos nós pra julgar!?

Eu desejo saber, conhecimento é um prazer,

Não quero viver por viver

E quando eu morrer, que morra em paz.

Mãe me desculpe não ser como você

Por pensar diferente, eu não sou ruim nem vou padecer ao fim.

Mãe eu sou assim, mãe eu sou assim.

<Refrão>

Eu me recuso a ser normal, não me convide a ser igual

Eu me recuso a ser normal, não me convide a ser igual

De perto ninguém é normal, não me convide a ser igual.

Mãe, ooh, mãe.

Ma, mãe!

Mãe.

Priscila Guimarães/ 2010

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo discutir se a prática com projetos pode ser significativa no trabalho com crianças da educação infantil. Para isso, foi realizada uma reflexão teórica sobre infância, suas implicações históricas e sociais, sobre projetos de trabalho como alternativa aos métodos tradicionais que podem limitar o processo de descoberta e aprendizagem na escola, reconhecendo a criança com suas especificidades, levando-as em consideração para tentar dar sentido à prática pedagógica a partir do trabalho com projeto. Apoiou-se em alguns autores como Ariès (1981), Postman (1931), Piaget (1996; 1931), Hernández (1998), Foucault (1970) e Ausubel (1998). O ensaio teve uma abordagem qualitativa na descrição e discussão de uma experiência prática, fundamentada em um processo de observação participante, acompanhamento e intervenção com crianças de 4 e 5 anos, com duração de um semestre letivo, desenvolvido por mim junto com a Professora titular da turma, a equipe de professores e coordenadores da Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo.

Palavras-chave: Infância, Aprendizagem Significativa, Projeto na educação Infantil.

SUMÁRIO

SUMÁRIO	8
APRESENTAÇÃO	9
PARTE I - MEMORIAL	10
TRAJETÓRIA DE UMA BUSCA	11
PARTE II - ENSAIO BIBLIOGRÁFICO	16
1. INTRODUÇÃO	17
2. INFÂNCIA: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E PROJETOS DE TRABALHO.....	18
2.1. Infância	18
2.2. Aprendizagem Significativa	23
2.3. Projetos de Trabalho	25
3. RECORTE E FAZERES CRIATIVOS COM A PRÁTICA DO PROJETO: “CRIANÇAS DO OLIMPO: GRÉCIA, MITOS E MONSTROS.”	28
3.1. O Contexto.....	28
3.2. O Começo do Projeto:	30
3.3. Os Eixos Temáticos	32
3.3.2. Letramento	32
3.3.3. Grécia e Arte.....	34
3.3.4 A Comunicação.....	35
3.3.5. Natureza e Sociedade.....	37
3.3.6. Grécia e Jogos Olímpicos	38
3.3.7. O Teatro.....	39
4. Considerações finais: O que Fica do que se Investiga com as Crianças	41
PARTE III – Perspectivas Profissionais.....	43
REFERÊNCIAS.....	45
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	47
GUIA DE ELABORAÇÃO DE PROJETOS.....	48

APRESENTAÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso encerra o processo de formação na graduação do curso de Pedagogia. Encontra-se organizado em três partes: memorial, ensaio bibliográfico e perspectivas profissionais.

O memorial é um breve relato sobre o percurso desde a minha chegada à cidade de Brasília, a escolha do curso na universidade e os processos que me fizeram escolher o tema abordado neste trabalho.

O Ensaio bibliográfico possui dois capítulos. No primeiro abordamos a Infância, aprendizagem significativa e o trabalho com projetos, busca discutir o entendimento sobre a infância e suas implicações sociais e pedagógicas, e a partir desse entendimento buscou discutir a pertinência do trabalho com projetos para significar os processos pedagógicos com crianças pequenas.

O segundo capítulo faz uma descrição e discussão do projeto: Crianças do Olimpo: Grécia, mitos e monstros, contando como ele surgiu a partir de interesses comuns e construídos durante o seu seguimento e como foi o desenvolvimento e a própria construção juntamente com as crianças.

A terceira parte do Trabalho refere-se às perspectivas futuras em que é abordado sobre minhas intenções e expectativas futuras.

PARTE I - MEMORIAL

TRAJETÓRIA DE UMA BUSCA

Almejando novas experiências e perspectivas futuras, há sete anos acolhi o convite dos meus tios para me mudar para a cidade de Brasília. Inicialmente, como um teste, uma possível adaptação. Eu menina ingênua, do interior de Minas Gerais, sai de casa aos 16 anos e me aventurei no desconhecido.

Tendo sido minha educação prejudicada por várias questões e inúmeras mudanças, não havia grande expectativa naquela vida de cidade do interior. Cheguei a mudar de escola por 12 vezes durante o ensino regular, meus pais sequer completaram o ensino fundamental, ainda assim achavam importante que eu e minha irmã nos dedicássemos aos estudos e conseguíssemos nos formar e deixaram que eu viesse.

Ainda nos dias de hoje, em municípios pequenos a educação não vem em primeiro plano e, principalmente, quando se é mulher, as expectativas são menores. E ali eu via o destino da minha geração. Seguindo os mesmos caminhos das mães, talvez nós mulheres conseguíssemos terminar o ensino médio, arrumaríamos algum emprego e em muitos casos não chegaríamos ao ensino superior, foi então que eu vi nesse convite a oportunidade de ampliar minhas possibilidades.

Cheguei em Brasília em busca de algo que ainda não sabia, frequentava a escola e fazia estágio como menor aprendiz em um anexo do ministério do trabalho, era muito tímida e introspectiva, achava que talvez isso poderia mudar. Decidi que aqui era onde eu queria ficar e no auge da adolescência, entre questionamentos e crises eu procurava um lugar no mundo.

Deparei-me com uma realidade que até então me parecia distante. Na capital a vida passava depressa. Ia à escola, cursava o ensino médio e trabalhava no período contrário. Morava com meus tios em um condomínio perto de sobradinho, achava aquela correria fascinante, vi aqui uma oportunidade de subverter as expectativas que vinham me perseguindo. Eu queria me libertar, não entendia as relações de machismo e opressão as quais as mulheres eram/são submetidas. Comecei a perceber que na cidade grande a diversidade poderia ter mais espaço e comecei a me identificar com tudo que me parecia incomum.

Naquela escola de ensino médio na asa sul onde estudava, ouvia falar sobre vestibular, UnB e pensava que eu gostaria muito de estar ali, envolvida com aquela

diversidade e liberdade que a vida universitária proporciona. Eu ainda não sabia que curso escolheria, porém entrar na universidade era, nesse momento, o meu maior sonho. Prestei vestibular na metade do terceiro ano para biblioteconomia, e conseqüentemente pela falta de experiência e formação, não consegui passar. Percebi que estava totalmente despreparada para o que eu queria e nas escolas as quais havia passado, todas escolas públicas, não havia diálogo ou estímulo em relação ao vestibular, dificultando o processo até a entrada na universidade.

Ainda que minha família não tivesse muitos recursos, decidi que precisava fazer um cursinho preparatório, dei meu jeito e consegui fazer, durante o último ano do ensino médio e persisti com meu objetivo. Por todo um histórico de dificuldades, não acreditava que um dia realmente conseguiria entrar na Universidade, me parecia algo distante, inalcançável. No final do terceiro ano, prestei novamente o vestibular, pedagogia foi o curso escolhido. Agora com um pouco mais de experiência, fiz a prova do vestibular sem grandes pretensões, não esperava que fosse passar, mas que aquele vestibular serviria de experiência.

Foi uma grande emoção quando recebi a notícia do resultado, como se estivesse acontecido um milagre, havia passado. Meu resultado havia sido melhor do que eu esperava e então eu estava lá, fazendo minha matrícula no curso de pedagogia na Universidade de Brasília.

Já no meu primeiro semestre com toda aquela disposição de caloura, tive empatia pelos(a) professores, pelos(a) colegas e principalmente pelos ideais, políticos e filosóficos com os quais fui tendo contato, foi um grande encontro onde comecei a me identificar, via que as coisas que eu pensava e que me incomodavam no mundo, incomodavam outras pessoas e que essas pessoas estavam ali para dialogar, questionar e construir, não era mais como nas minhas vivências e experiências onde eu me sentia incompreendida. Senti-me em um lugar de acolhimento e em um espaço de questionamento de tudo que já estava pronto e pré-estabelecido, conheci pessoas de todos os tipos, e tive contato com muita diversidade de pessoas e pensamentos. Morei na casa de estudantes da universidade e em repúblicas, ampliei meus horizontes, questionei as regras, fui em manifestações e dentre inúmeras descobertas e aprendizados, comecei a sonhar e acreditar que a minha história poderia ser diferente, e que eu poderia mudar a história de outras pessoas, através da educação.

Desenvolvo minha identidade, juntamente com as descobertas durante esse período na universidade e hoje percebo que os processos de escolha profissional estão ligados aos processos pessoais e de construção de identidade. Ali era onde eu queria estar e então percebi que não poderia ter feito outra escolha. Eu seria pedagoga.

Foi entre os primeiros semestres que ouvi falar sobre a Vivendo e Aprendendo. Fiquei fascinada com todos aqueles ideais de desconstrução dos padrões normativos, educação democrática, participativa e significativa. E tudo aquilo que parecia estar no campo das ideias ou nas teorias das práticas inovadoras se apresentava no campo real. Cheguei a fazer algumas observações e trabalhos sobre a Vivendo e Aprendendo mas ainda não sentia que era a hora de imergir naquele universo.

Ainda no início do curso não havia me decidido sobre em que seguimento da pedagogia eu seguiria, acabei por ter experiências muito distintas nos projetos 3 e 4. A primeira fase do projeto 3 fiz sobre psicomotricidade em que líamos e discutíamos sobre a temática porém não tivemos experiência prática e antes que o semestre acabasse nosso professor teve problemas e não pode continuar nos orientando. Depois de fazer a disciplina de classe hospitalar, optei por uma experiência de projeto 3 em práticas hospitalares. E durante um semestre fiz intervenções na pediatria do Hospital Universitário de Brasília com o projeto 3, fase 2.

O contexto hospitalar é muito específico e com muitas peculiaridades, já que trabalha com pessoas em condições de sensibilidade emocional, crianças que sentem medo e desconforto em relação ao ambiente hospitalar, que estão afastadas dos familiares, amigos e numa condição atípica. O objetivo da classe hospitalar, é tentar de certa forma contribuir para que as crianças não se prejudiquem nos conteúdos escolares, enquanto precisam estar internadas ou passando por procedimentos no hospital. Levando em consideração as peculiaridades, naquele ambiente o papel do(a) profissional de educação, não é simplesmente ensinar conteúdos de qualquer forma, mas deve, em primeiro lugar, ter sensibilidade para com a condição daquelas crianças e famílias e tentar elaborar estratégias que contribuem para o processo de acompanhamento e desenvolvimento escolar e emocional das crianças.

Os temas e conteúdos deveriam ter uma abordagem leve e significativa, que contemplasse os interesses das crianças. Foi então que conheci na perspectiva de

Fernando Hernández os projetos de trabalho. Descobri que o trabalho por projetos incentiva a autonomia do educando buscando a aprendizagem significativa. Parte-se de temas de interesse, que são trabalhados de forma interdisciplinar. A organização do trabalho pedagógico não se baseia em conteúdos prontos mas parte-se dos temas que surgem de um interesse comum coletivo, em uma abordagem transversal e contextualizada.

A partir da perspectiva desse teórico eu e uma colega criamos um projeto sobre espaço/tempo trazendo noções, informações, curiosidades e conhecimento para as crianças acerca do tema de forma lúdica. A prática aconteceu nas férias das escolas regulares e não havia tanto conteúdo disciplinar a ser explorado. Estimulamos algumas áreas do conhecimento de acordo com o currículo educacional de forma transversal, porém tínhamos dificuldade em conseguir dar segmento ao projeto pela rotatividade no hospital pois a cada dia havia crianças diferentes. Apesar das dificuldades do trabalho com projetos naquele contexto, conseguimos que algumas crianças se interessassem e se sentissem motivadas com o tema desenvolvido e ainda de forma lúdica, trabalhar questões emocionais e afetivas.

Com essa primeira experiência com projetos concluí que essa era uma forma de trabalho inovadora de transformar e significar a aprendizagem além de levar em consideração o conhecimento e interesse vindos das crianças, discurso o qual fui incorporando em minha bagagem como educadora, levar em consideração os sujeitos no fazer pedagógico.

Envolvi-me com extensão em um projeto social com crianças e adolescentes do entorno de Brasília, exercia prática docente informal, dava suporte para aulas de balé, musicalização e alongamento. Fiquei nesse projeto por quase três anos. Depois de cumprir 90 horas de teoria e prática na classe hospitalar, participar de projetos de extensão dentre outras experiências decidi que precisava caminhar por outros espaços de formação. Fiz o processo seletivo para estágio na Vivendo e Aprendendo e quando não esperava, no meio do ano, no segundo semestre de 2013 me chamaram e eu aceitei.

No início foi muito desafiador, eu tinha muitas dificuldades por ter entrado em um momento de crise na Associação, não ter experiência em educação infantil e ainda ter começado no meio do ano, enquanto os processos já estavam em desenvolvimento, ainda assim não desisti, pois me identifiquei com os ideais de

educação que nadavam na contramão dos processos tradicionais que eu queria desconstruir.

No meu segundo ano como estagiária peguei uma turma na qual havia uma criança diagnosticada com autismo. Motivada pelo tema e com a preocupação de favorecer o trabalho pedagógico na sala em uma perspectiva inclusiva, o processo dessa criança transformou-se no foco do projeto 4, nas fases 1 e 2, fazendo observações, discussões teóricas, registrando e elaborando estratégias de desenvolvimento individual e coletivo para e com essa criança, que me surpreendeu e me inquietou. Ela fez parte de um grande processo de descoberta e aprendizado durante minha prática.

A Vivendo trabalha na perspectiva dos projetos, algo bem próximo do que eu havia conhecido enquanto fazia o estágio no HuB, lá conheci trabalhos muito interessantes e diversificados. Alguns me chamaram a atenção, principalmente por estimular a curiosidade e criatividade das crianças, fui percebendo que o trabalho com projetos podia ser extremamente construtivo e significativo naquele espaço. Foi então que me senti desafiada a pensar e planejar um projeto que tivesse significado tanto para mim como educadora, quanto para as crianças da minha turma.

Eu e minha parceira de trabalho sentíamos a necessidade de elaborar um tema que contemplasse os interesses do grupo e necessidades para além de diagnósticos e percepções engessadas. A partir de um forte interesse observado nas crianças sobre heróis e os mistérios da fantasia começamos a elaborar o projeto: Crianças do Olimpo: Grécia, mitos e monstros, construído juntamente com as crianças mediado por suas educadoras, tentando abordar na prática pedagógica as especificidades do coletivo e das crianças individualmente, pensando de forma inclusiva, no seu sentido mais amplo, tentando propor possibilidades de entendimento das diferenças como forma legítima de ser e entender o mundo estimulando a criatividade, a fantasia e o reconhecimento do outro nas relações assim como diferentes formas de se expressar, interpretar e interagir com a realidade.

PARTE II - ENSAIO BIBLIOGRÁFICO

1. INTRODUÇÃO

Com o surgimento do sentimento da infância (ARIËS, 1981), surgem diversas discussões e hipóteses acerca da criança em relação ao adulto. Surge também a necessidade de modificar as relações entre adultos e crianças a fim de resguardar a infância como espaço singular. A infância é criada tirando as crianças das fábricas, colocando nas escolas e lhes atribuindo direitos específicos, objetos, roupas e linguagem. Com o reconhecimento da infância surgem entendimentos diferentes sobre a criança, que as diferenciam no que tange as relações sociais. Postman (1994), por sua vez, estabelece que a partir das mudanças nos meios tecnológicos e de comunicação, o reconhecimento da infância se modifica, retomando aspectos da era medieval quando a infância não existia, equiparando às relações contemporâneas e uma retomada da idade média. Segundo ele, atualmente, o acesso irrestrito de crianças aos meios tecnológicos e de consumo provocam o que ele chama de desaparecimento da infância, no qual adultos e crianças passam a interagir com informações e necessidades de consumo parecidas.

Refletir sobre a infância se torna essencial na construção da prática educativa, já que concepções históricas e sociais influenciam diretamente nos processos educativos. Segundo Piaget (1931), o desenvolvimento da moral se dá com base em três fases: anomia, heteronomia e autonomia. A reflexão acerca da constituição do pensamento reflexivo se torna necessária, quando pensamos a relação de ensino-aprendizagem para além dos conteúdos, tentando proporcionar formas autônomas de pensar.

Buscamos neste ensaio, discutir se a prática com projetos pode ser significativa no trabalho com crianças da educação infantil considerando aspectos da infância na construção da prática pedagógica, levando em consideração que muitas vezes a educação tradicional pode não reconhecer as particularidades da criança e das infâncias, podendo fazer da experiência na escola algo doloroso e sem sentido.

2. INFÂNCIA: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E PROJETOS DE TRABALHO

2.1. Infância

O sentimento da infância foi surgindo historicamente a partir da necessidade de diferenciar as crianças dos adultos, a partir do entendimento de que elas possuem especificidades que as diferenciam. Na idade média as crianças eram vistas como adultos em miniatura e logo que atingiam certa autonomia, ainda que muito pequenas, ingressavam no contexto social dos adultos e assim aprendiam a se comportar, se vestir e interagir a partir do convívio social com os maiores. Segundo Ariès (1981), a consciência sobre a infância não existia, nem o reconhecimento de suas particularidades. Ariès (1981, p.156) afirma que o sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, particularidade essa que diferencia a criança do adulto, ele ainda ressalta que na idade medieval, essa ausência de consciência pode ser vista em todas as atividades sociais como: na linguagem, no vestuário, nos jogos e brincadeiras, na aprendizagem, no trabalho, na sexualidade, entre outras. As crianças participavam de todas as atividades da vida adulta.

O discurso moral da modernidade não existia, sendo assim, não havia necessidade de pudores, nem na linguagem, tampouco nas ações. Weinmann (2008) Plumb (apud Tucker, 1982) comentam que a infância não tinha seu espaço estabelecido. As crianças compartilhavam com os adultos os jogos, os brinquedos e os contos de fada. Estavam sempre se relacionando, interagindo da mesma forma como os adultos, elas comiam e bebiam, inclusive nas festas, divertiam-se junto com os adultos fazendo as mesmas coisas.

As crianças eram vistas como simples objeto dos adultos, e por eles lhes era atribuído pouco valor. Elas não eram sujeitos de direitos, sendo vistas e tratadas como adultos em miniatura, sendo submetidas ao trabalho e exploradas como mão de obra barata.

A separação da vida adulta da infância moderna foi surgindo entre discursos emergenciais propagados principalmente pela igreja e por educadores da época. Enquanto para a maioria era admitido tais formas de interação, uma elite moralista as condenava. Ariès (1981) analisa tal emergência do sentimento da infância quando fala que devido ao discurso religioso os pequenos passam a serem vistos como inocentes e devem ser protegidos da imoralidade dos adultos e ter a sua inocência preservada. Esse sentimento dá lugar ao que o autor chama de paparicação, que se desenvolve principalmente em relação à criança pequena. Por outro lado educadores e moralistas se contrapõem a essa tendência, (apud Weinmann, 2008, p. 36) Define: “Trata-se de uma reação austera à paparicação das crianças, que preconizam a necessidade de se submeter à infância a um regime disciplinar severo, a fim de formar sujeitos racionais”. Ariès (1981) sustenta que esse sentimento moralizador caracteriza toda a educação moderna e que ele desempenha papel decisivo no sentido de prolongar a infância.

A partir de um entendimento histórico percebemos que com o surgimento do sentimento da infância, surgem também diversas discussões e hipóteses para as especificidades da criança. “A importância retrospectiva desses inovadores provém do fato de que no final eles acabaram por fazer triunfar suas ideias, que hoje são as nossas.” Ariès (1981 p. 139), nesse sentido, descreve:

O período entre 1850 e 1950 representa a preamar da infância. Nos estados unidos, foram feitas tentativas bem sucedidas durante esses anos de pôr todas as crianças fora das fábricas e dentro das escolas, dentro de suas próprias roupas, de seu próprio mobiliário, de sua própria literatura, de seus próprios jogos, de seu próprio mundo social. Em uma centena de leis as crianças foram classificadas como qualitativamente diferentes dos adultos; numa centena de normas foi-lhes atribuído um estatuto preferencial e oferecida proteção contra os caprichos da vida adulta. (POSTMAN, 2005. p. 81)

A infância se estabelece como discurso emergente e historicamente construído, esses discursos que fundamentam as implicações acerca da infância, tem impacto direto na sociedade, nas relações e nos direitos. Embora as verdades sejam construídas e possam ser questionadas e refutadas elas se afirmam nos discursos científicos que ditam a verdade, refletindo quem somos e como nos relacionamos, Foucault (1970). A infância como discurso sustenta a verdade de que a criança possui peculiaridades as quais as diferenciam dos adultos, que devem ser preservadas no que tange seu universo particular.

Postman (1994) em “O desaparecimento da infância” reafirma que os significados da infância, longe de expressar apenas uma fase biológica do desenvolvimento humano, são moldados na esfera da cultura. A infância com suas distinções em relação à vida adulta é um produto cultural, histórico e passível de transformações. Visto que, a base material para o surgimento da infância e também para o seu declínio está articulada às mudanças nas tecnologias de comunicação, uma vez que esses meios tecnológicos disponíveis passam a modificar a nossa própria estrutura de interesses, a esfera simbólica e o contexto no qual pensamos. Ou seja, à medida que nós consumimos livros, jornais, rádio e televisão, estamos nos adequando às possibilidades dadas pela comunicação e, assim, transformando a nossa consciência, Postman(1994). Ele sustenta a ideia de que a sociedade da informação muda o mundo simbólico e afirma que após a criação do telégrafo por Morse e gradativamente dos meios de informação de massa, modificou relações e interesses.

Pois a velocidade elétrica não era uma extensão dos sentidos humanos, mas a negação deles. Levou-nos a um mundo de simultaneidade e instantaneidade que foi além da experiência humana, como um aspecto da comunicação. Desde seus primórdios, as mensagens telegráficas foram transmitidas numa linguagem ritual, num dialeto de ninguém, que deixava pouco espaço para a expressão da individualidade. (POSTMAN, 1994 p. 84)

A velocidade e o livre acesso às informações acabam por transformar radicalmente o mundo simbólico. Na perspectiva do autor, se antes a infância era preservada por segredos que adultos possuíam, na atualidade é difícil controlar o acesso das crianças à informação, visto que elas já nascem bombardeadas pela mídia, propagandas e informações. A televisão por sua vez pode ser o principal condutor dessas mudanças, pois possui uma linguagem acessível a todas as pessoas. Utiliza uma linguagem fácil e dinâmica, desvendando segredos que outrora eram guardados e detidos pelos adultos e que gradativamente as crianças iam descobrindo, nas relações, na escola, entre outros espaços (POSTMAN,1994). E se em algum momento os adultos guardavam informações a partir da palavra, na sociedade contemporânea a mídia escancara por meio da televisão. Postmann (1994 p. 86), esclarece:

A infância, como tentei mostrar, foi fruto de um ambiente em que uma forma especial de informação, exclusivamente controlada por adultos, tornou-se pouco a pouco disponível para as crianças por meios considerados psicologicamente assimiláveis. A subsistência da infância dependia dos princípios da informação controlada e da aprendizagem sequencial. Mas o telégrafo iniciou o processo de extorquir do lar e da escola o controle da informação. Alterou o tipo de informação a que as crianças podiam ter acesso, sua qualidade e quantidade, sua sequência, e as circunstâncias em que seria vivenciada.

O autor vê na televisão e suas reportagens e programas que falam sobre todos os assuntos, uma volta à situação medieval, na qual as crianças eram expostas a todas as conversas dos adultos. Como naquela época, uma criança de 12 anos que cresceu vendo televisão várias horas por dia já pode saber muito sobre violência, doenças, sexo e alguns outros temas que antes eram vetados às crianças. No mundo da tipografia, sem que houvesse a televisão, esses assuntos eram mantidos longe das crianças, pois estavam guardados nos livros e proibidos nas conversas das famílias. Para que uma criança pudesse ter acesso ao mundo dos adultos, era necessário ir à escola, de forma que os professores e as famílias ensinavam sobre política e os segredos do sexo aos poucos, proporcionando à criança e ao jovem acesso aos livros sobre esses assuntos de acordo com a sua idade e progresso na escola (Postman, 1994).

Ele não fala sobre a internet em seu livro, porque ela ainda não havia sido inventada, porém podemos perceber a possibilidade de um livre acesso das crianças a todo tipo de informação propagada pela mídia e pela internet, com apenas alguns cliques e palavras, a criança pode obter acesso rápido a temas do mundo adulto, precipitando o acesso das crianças às informações, comportamento, linguagem e até mesmo vestuário que consideramos típicos da vida adulta, podendo queimar etapas do desenvolvimento infantil ou da infância. O resultado disso é que as crianças e os adultos começam a partilhar da mesma realidade, fazendo nascer a criança que se torna adulta precocemente assim como o adulto que nunca cresce tornando-se infantilizado (Postman, 1994).

Em seus estudos e observações de várias crianças Piaget, desenvolve sua teoria sobre o desenvolvimento. Segundo ele o desenvolvimento humano é gradativo e passa por alguns estágios. Ele coloca que a criança não pensa com a lógica do adulto pois ainda não possui recursos psíquico e simbólicos para tal. Para

ele, os valores morais são construídos a partir da interação do sujeito com os diversos ambientes sociais e será durante a convivência diária, principalmente com o adulto, que ela irá construir seus valores, princípios e normas morais Piaget (1931). Assim sendo, podemos concluir que esse processo requer tempo e dedicação social do eu e do outro.

Piaget (1931) argumenta que o desenvolvimento da moral abrange três fases, anomia – a criança está fora do universo da moral, o segundo estágio é justamente a entrada da criança no mundo da moral que ele chama de heteronomia – significa, basicamente, que a moral é baseada no respeito pela autoridade e pela obediência que depois é superada por uma fase chamada autonomia, onde a legitimação da moral não se dá mais pelo respeito, pela autoridade ou pela obediência, mas sim pelo contrato, pelo respeito mútuo, pelas relações de reciprocidade.

Nessa perspectiva ser educador(a) requer cuidado já que levamos para a sala nossas visões e percepções sobre o mundo, assim como nossas verdades. Tomando as fases do desenvolvimento da moral em Piaget como esclarecimento, que também não deve ser interpretada literalmente, busco compreender um pouco dos processos que acontecem na sala tentando refletir sobre a prática com crianças, buscando um olhar sensível para lidar com diferentes situações em diferentes faixas etárias, buscando compreender que existe um processo histórico e social de reconhecimento e negação da infância como espaço de peculiaridades, com a preocupação de tentar buscar a imparcialidade no processo de ensino-aprendizagem buscando favorecer formas autônomas de construção do pensamento.

O(a) educador(a) tem o papel de possibilitar, problematizar, acompanhar experiências e investigações para que as crianças se descubram e se desenvolvam, da transição da anomia - heteronomia, encaminhando-se naturalmente para a sua própria autonomia moral e intelectual. Piaget (1994) ainda ressalta que a criança tem participação ativa na construção de sua própria moral, e que ela é fruto das relações que estabelece com o meio. Sendo assim o (a) educador (a) no espaço em que exerce sua prática emite discursos que vão além da linguagem e será referência na mediação com sua turma.

A concepção de criança e o entendimento sobre infância influencia diretamente a prática docente. O(a) educador(a) na função que exerce ainda que não queira ou não tenha consciência coloca muito de si e de suas vivências no

processo da sua prática, para a educação infantil essa reflexão se faz necessária, pois enquanto segundo Piaget (1931) a criança passa pelo primeiro estágio do desenvolvimento da moral, a anomia, o(a) professor(a) em decorrência da falta de reflexão sobre sua prática, pode acabar reafirmando preconceitos e estereótipos que estão enraizados na sociedade e na cultura.

Pensando sobre a minha formação no ensino fundamental e com algumas práticas e relatos em escolas tradicionais, percebo que discursos religiosos e Behavioristas, nos quais a criança é vista ora como inocente, ora como tábula rasa, estão ainda muito presentes na educação, em muitos casos a criança não tem espaço para dialogar e construir, tem seus desejos, sentimentos e percepções invalidados, sobre a lógica do adulto que tem o poder e que sabe o que é “certo ou errado”, sobre uma moral que é transmitida sem reflexão e que não instiga as crianças a pensarem, mas a continuar reproduzindo mecanicamente discursos e conteúdos. Com muita frequência são submetidas a regras autoritárias e aprendizagens sem sentido, desconexas de suas realidades e especificidades.

Considerar a infância é considerar a subjetividade na construção dos sujeitos, ampliando o olhar a respeito dela, tentando elaborar uma prática que tenha um olhar sensível voltado para a criança, reconhecendo o seu olhar e entendimento sobre o mundo que é diferente do adulto. O modo como a sociedade e a educação enxerga a infância irá reforçar ou desconstruir os discursos que a envolvem, considera-la é também preocupar-se para que ela não se perca.

Pensando a infância como espaço de particularidades é preciso ter um olhar sensível para entender essas particularidades, para que dentro do trabalho pedagógico essas descobertas ou aprendizagens sejam significativas. É necessário mudanças, é necessário pensar e refletir para que não continuamos estagnados reproduzindo os mesmo modelos de educação que tende a alienar, fazendo com que sejamos controlados por discursos que nos condicionam e nos limitam.

2.2. Aprendizagem Significativa

Vivemos em uma sociedade onde educação não parece ser prioridade. Com condições ruins de trabalho e baixos salários é fácil encontrar professores desmotivados na realidade encontrada em nosso país. Ainda assim há muitos(a)

educadores(a) que resistem, acreditam e batalham por uma educação de qualidade e são diversos os desafios a serem enfrentados. Dentro de um espaço educativo encontramos diversas realidades vividas por sujeitos diferentes, imersos em contextos diferentes, que se constroem na interação com o meio e a cultura.

A educação que é voltada, em grande parte, para conteúdos que não refletem o processo pedagógico, reproduzindo metodologias como se fossem receitas de sucesso, que não levam em consideração o contexto vivido pelos(a) alunos(a), homogeneiza os sujeitos, desconsiderando a diversidade de relações e pensamento, que pode levar a um processo de mecanização do fazer pedagógico. Temas importantes como a realidade vivida são desconsiderados e, muitas vezes, tidos como tabu, com enfoque em conteúdos que muitas vezes não vemos aplicabilidade, com a finalidade de apenas memorizar, podendo não fazer sentido para o sujeito que aprende tornando o processo do fazer pedagógico algo desprazeroso, conseqüentemente, dificultando sua aprendizagem que não se faz significativa.

Segundo Piaget (1996), o desenvolvimento da inteligência não é algo linear, ou um acumulado de informações externas adquiridas, são processos que se dão a partir de uma organização cognitiva que é construída. Piaget (1996) define que a equilibração seria a busca constante pela estabilidade do processo de assimilação e acomodação de conceitos, nos quais o crescimento da inteligência se dá por desequilíbrio e equilibração do contato do sujeito com o meio. Se o processo de construção da inteligência é gradual e varia de sujeito para sujeito, já que cada pessoa se constitui a partir de diferentes referências e vivências, refletir sobre a prática, nesse sentido, é essencial na abordagem dos conteúdos, levando em consideração o contexto social em que o sujeito está inserido.

Ausubel (1982), sugere que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados durante as práticas de ensino-aprendizagem, visto que a aprendizagem significativa ocorre quando o sujeito relaciona conceitos novos a seus conhecimentos prévios, vinculados às suas vivências e experiências, sendo assim a aprendizagem se torna mais significativa à medida que os conhecimentos fazem sentido onde um novo conhecimento é incorporado às estruturas do sujeito e adquire significado para ele a partir da relação externa e interna.

Os projetos de trabalho surgem como proposta alternativa aos métodos tradicionais de ensino, questionando abordagens que afastam as crianças de seus interesses mais genuínos. São estratégias que propõem o educando como protagonista de sua aprendizagem, levando em consideração seus conhecimentos prévios, o contexto com o qual ele se relaciona e suas necessidades, estimulando a curiosidade e a pesquisa, visando a construção e o exercício da autonomia no desenvolvimento educativo (Hernández, 1998).

Entendendo aprendizagem significativa no sentido em que leva em consideração os conhecimentos prévios do sujeito, o entendimento da infância como espaço de especificidades talvez não seja a partir de conteúdos sistemáticos e repetição que crianças, na educação infantil, aprendem e se desenvolvem. Podem se enganar, educadores(a) que pensam a criança a partir de suas próprias percepções e interpretações. Como sujeitos estamos em constante construção, as percepções das crianças podem ser diferentes de nós adultos, pois possuímos recursos distintos para interpretar o mundo.

Para crianças pequenas a significação do mundo chega a partir da sua relação com o outro e com o contexto histórico-cultural que vai se apresentando nas relações que elas estabelecem em diferentes espaços, especialmente, na escola infantil o lúdico pode se apresentar como principal ferramenta para acessar e estimular os processos educativos. Através da fantasia e temas de interesse podemos motivar e estimular o prazer pela busca do conhecimento, proporcionando formas mais autônomas de construir o conhecimento.

2.3. Projetos de Trabalho

Modelo de ensino e aprendizagem que surgiu na atualidade, sendo desenvolvido por Fernando Hernández, entre outros autores. Os projetos de trabalho buscam orientar a prática educacional de forma transdisciplinar, envolvendo os conteúdos na temática desenvolvida pensando o sujeito da aprendizagem para além das dimensões cognitivas, buscando significar os conhecimentos a partir de temáticas de interesse que induzam os alunos a construir e refletir.

Não é um método fechado, no qual já está pronto para ser colocado em prática, são propostas que visam o acolhimento de ideias e construção democrática

do fazer pedagógico. Dewey (1899) afirmava que as crianças não chegavam à escola como lousa limpa na qual os professores poderiam escrever as lições sobre a civilização. Quando a criança chega à classe, “já é intensamente ativa e a incumbência da educação consiste em assumir a atividade e orientá-la” (Dewey apud TEIXEIRA, 2010, p.25).

Segundo ele, se não se compreende o que se aprende, não há uma “boa” aprendizagem. O aprendizado só se dá quando ideias são compartilhadas e em um ambiente onde não há barreiras para o livre pensamento. Dewey (1899), se contrapondo aos métodos tradicionais, afirma que o(a) educador(a) tem papel de facilitador e não de detentor do saber, ele(a) media, instiga e propõe juntamente com sua turma.

Hernández (1998) se opõe ao entendimento de teorias que limitam a compreensão da criança no espaço educativo, levando em consideração o cotidiano prático da sala de aula propondo alternativas de transgressão e mudança aos métodos tradicionais de desenvolvimento e ensino.

A transgressão se dirige a escola que desloca as necessidades de meninos e meninas e dos e das adolescentes à etapa seguinte da escolaridade, ou ao final da mesma, marcados pela ideia de que a finalidade da infância é chegar à vida adulta, de que o desenvolvimento da inteligência tem que chegar à etapa das operações formais, ou que passar no exame de ingresso a universidade deva ser o objetivo de toda a educação básica. Pretendemos transgredir essa visão da Escola que impede que os alunos se construam como sujeitos em cada época de sua vida. (Hernández, 1998, p.13)

Ele propõe a apropriação do saber a partir de problemáticas que instigam a curiosidade e a pesquisa por parte dos(a) alunos(a), gerando formas mais autônomas de construir conceitos, nas quais a criança tenha possibilidades de aprendizagens que vão além das matérias escolares e conteúdos.

Os projetos de trabalho tem o objetivo de gerar problemáticas que devam ser superadas pelo aluno, o professor tem o papel de instigar e mediar, gerar perguntas que orientem o processo educativo, questionar e provocar com o objetivo de gerar uma construção reflexiva e não de dar respostas prontas que limitam as possibilidades e referências aos alunos.

Partindo dessa perspectiva, uma tarefa fundamental do currículo escolar consistiria na proposta de questões do tipo: Como se produziu esse fenômeno? Qual é a origem dessa prática? Sempre foi assim? Como o percebiam as pessoas de outras épocas e lugares? Consideram-nos tal como nós? Como se explicam essas mudanças? Por que se considera uma determinada visão como natural? Por que se excluem outras interpretações? Como esse fenômeno afeta nossas vidas e as de outras pessoas?

A partir dessas e de outras perguntas, procuraria buscar-se, com os alunos, fontes diversas que apresentem respostas que sejam reflexo de como o conhecimento não é estável e que a realidade se “fixa” em função das interpretações que se produzem em cada momento. (Hernández, 1998, p.28)

Nessa perspectiva o conhecimento não está dado, ainda que o professor proponha e traga temas e conteúdos, mas dentro da prática educativa ele dá instrumentos aos educandos para a compreensão de si e do mundo, dando a oportunidade de seus(a) alunos(a) fazerem suas próprias inferências sobre as diversas possibilidades de se explicar fenômenos e conceitos, (Hernández 1998), gerando autonomia na construção de crenças e saberes, estimulando a compreensão de que não existem verdades absolutas, problematizando percepções preconceituosas e unilaterais que podem estar enraizadas dentro da cultura e um determinado tempo histórico.

Levando em consideração os conhecimentos prévios, o contexto e os interesses no que tange o universo infantil, estimulando em vez de dar respostas prontas, identificando o lúdico como principal ferramenta no trabalho com crianças na educação infantil, que na brincadeira como ferramenta pedagógica tem suas singularidades reconhecidas, o trabalho com projetos pode dar instrumentos para transformar o processo educativo em algo que não se faz doloroso, cansativo e repetitivo, mas que dentro do universo do lúdico a apropriação das linguagens se torna divertida e espontânea enquanto as habilidades e conhecimentos vão sendo desenvolvidos de forma natural.

3. RECORTE E FAZERES CRIATIVOS COM A PRÁTICA DO PROJETO: “CRIANÇAS DO OLIMPO: GRÉCIA, MITOS E MONSTROS.”

A partir da observação das singularidades e interesses de uma turma acompanhada na Associação Pró-educação Vivendo e Aprendendo, assim como o desejo de diversificar as referências às quais elas poderiam ter acesso surgiu o projeto “Crianças do Olimpo: Grécia, Mitos e Monstros”, nele buscamos trabalhar com eixos temáticos, a partir de uma outra ótica cultural: Os deuses do Olimpo, assim como a cultura grega e os mitos que explicavam os fenômenos da realidade na Grécia antiga, levando em consideração a diversidade de crenças, pensamento e cultura, construindo o tema de forma crítica e não como dogma.

A partir desses eixos temáticos tentamos abordar a diversidade em um aspecto amplo (cultura, deficiência, gênero, identidade, sexualidade, entre outras). Buscando trazer de forma lúdica, transversal e interdisciplinar, aspectos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Recnei), além de promover as relações, os aspectos emocionais e do desenvolvimento previstas para esta faixa etária.

3.1. O Contexto

A Vivendo e Aprendendo surgiu em 1982, a partir de um grupo de famílias que estavam insatisfeitas com a educação durante o regime militar e queriam criar uma escola diferente, na qual a criança fosse reconhecida como sujeito capaz de criar, pensar e fazer escolhas. É uma instituição sem fins lucrativos na qual famílias, crianças, educadores (a), coordenadores (a) e funcionários (a) são associados (a) e participam de forma ativa da discussão pedagógica, da rotina e da sala de aula, além de dialogar com colaboradores (a) e com a Universidade de Brasília. A escola é aberta a discussões e construções coletivas constantes no trabalho interno e é dirigida por comissões formadas pelos (a) próprios associados (a) e diretamente envolvidos.

Os princípios e fundamentos político-pedagógicos da Vivendo e Aprendendo se alicerçam em alguns pilares fundamentais: o reconhecimento da

criança como sujeito de direitos, autônomo e com capacidade de pensar criticamente; o entendimento de que a interação com o outro e com o meio é condição para o desenvolvimento e a aprendizagem das diferentes linguagens; a valorização da criatividade nos processos de construção de conhecimento; a participação ativa das famílias e de outros segmentos da comunidade escolar nas rotinas educacionais e a construção coletiva da intervenção pedagógica.

Na vivência do coletivo, as crianças têm possibilidade de construir formas alternativas de participação, experimentando dentro do espaço de aula, formas democráticas de decisões, onde cada um de seus integrantes deve ser ouvido e respeitado. Compreende a atuação e a permanência da família na escola, onde participam de forma ativa na vivência educacional não apenas do seu filho, mas também das demais crianças. Recebe, respeita e reflete o reconhecimento das diferenças. Crianças com diferentes necessidades específicas (diagnosticadas ou não) têm suas especificidades acolhidas, respeitadas e pensadas pelos (a) educadores (a).

Dentro desse contexto acompanhamos uma turma, constituída por 10 crianças com idades entre 4 e 5 anos. Essa turma demonstrava grande interesse pela fantasia, faz de conta, super-heróis e histórias assustadoras. Levamos alguns mitos gregos a fim de sondar se o tema provocaria interesse nas crianças, compomos e enriquecemos nossas rodas de histórias sobre seres míticos e mágicos, que logo começaram a fazer parte da nossa rotina dentro da sala. Percebemos que seria interessante propor às crianças experiências para além da mídia na qual estavam habituadas, ampliando referências por meio da fantasia, propiciando um ambiente de estímulo à leitura e a pesquisa.

Assistimos a um filme sobre o Hércules, herói mítico da cultura grega durante a aula. Os deuses e heróis apresentados na história tinham super-poderes e eram diferentes dos heróis que as crianças conheciam, logo despertaram intenso interesse da turma. As lendas, os monstros, os conflitos entre os deuses e deusas e toda aquela abordagem mítica e fantasiosa possibilitou desenvolver um contexto favorável para o projeto que se desenvolveu. Com minha participação, iniciamos uma observação participante, no sentido, de propor, acompanhar e registrar tudo que aconteceu ao longo do desenvolvimento desse projeto.

3.2. O Começo do Projeto:

Começamos o projeto contando a turma como o universo surgiu e era explicado pelos gregos, até chegarmos ao olimpo onde os deuses moravam. Logo nas primeiras semanas trouxemos um livro de mitologia e descobrimos que muitas crianças conheciam alguns mitos, como o da medusa e do Hércules por exemplo. Mandamos pesquisas para casa, a fim de trazer para o coletivo o que poderia surgir sobre o tema, além de identificar os conhecimentos prévios do grupo.

As pesquisas fizeram com que a empolgação com o tema ficasse ainda maior. As crianças compartilharam em roda diversas características que descobriram sobre os deuses do Olimpo. As rodas, prática da rotina na Vivendo possibilita um rico espaço de desenvolvimento das crianças, onde elas têm a possibilidade de se colocarem e exercitarem a fala, a escuta, o desenvolvimento das relações e, assim, perceber o outro, lidar com as emoções, expressar opiniões e sentimentos e é, nesse espaço, que juntos percebemos uns aos outros, vemos surgir dúvidas e questionamentos, onde as crianças são estimuladas a refletirem e a buscarem as respostas e criam espaços de troca e incentivo ao pensamento reflexivo, com perguntas constantes sobre as respostas que obtemos.

Nesse momento de início resgatamos a história do Hércules que foi um dos mitos que mais envolveu as crianças, gerava brincadeira com as características do Herói. Não havia separação de gênero, meninos e meninas brincavam de ser Hércules, demonstrando como poderiam ser fortes, carregando bancos, fazendo caretas e poses de força. É importante ressaltar que o projeto procurou afirmar um movimento que já existia na turma de não segregação de gênero, que pode ser comum para crianças nessa idade. As crianças brincavam juntas em diversos tipos de brincadeiras e durante o processo percebemos que a maioria delas não apontavam atitudes, ações ou características de separação entre meninos e meninas, masculino e feminino, como socialmente é imposto e afirmado pelos veículos midiáticos. A turma, de forma geral, era unida e participativa.

Fizemos um mural com as pesquisas que as crianças trouxeram com os doze deuses do Olimpo, esse mural foi utilizado corriqueiramente durante o semestre, ficou exposto para que as crianças explorassem e visualisassem a temática do

nosso projeto. Essa atividade possibilitou que as crianças estivessem ativas no processo de construção e descoberta, envolvendo-as como agentes de sua aprendizagem, aproveitando a curiosidade nata para estimular a pesquisa.

Como imaginávamos, as crianças começaram a brincar com a fantasia e se colocarem como deuses e deusas da mitologia, que foram apresentados como criaturas imortais, com poderes sobrenaturais e diferentes personalidades e identidades proporcionando a elas transitar e vivenciar por diferentes possibilidades, criando outras referências para além dos heróis habituais propagados e vendidos pela mídia como o Batman ou Super-homem. As crianças mergulharam no universo da fantasia, levando suas vivências e personalidades para construir seus personagens com os quais elas iam se relacionando na brincadeira.

O projeto foi surgindo juntamente com as crianças que propunham estratégias e contribuía de forma participativa agregando ao coletivo e aos nossos planejamentos dentre suas formas de elaborar a temática. Propusemos utilizar-se a cada semana como eixo temático, um dos deuses da mitologia grega, que se desdobrava em atividades que abordavam as áreas do conhecimento, assim como aspectos da fantasia como lendas ou mitos e alguma característica da Grécia. Nosso objetivo seria utilizar-se dessa temática para trabalhar diversas áreas do conhecimento como: Movimento, música, artes visuais, Linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática de forma transversal abordando conceitos gerais sobre o tema estudado.

Ainda durante o início do projeto trouxemos para a sala um mapa-múndi, e apresentamos à turma o que era um mapa, para o que servia e onde ficava a tal da Grécia que tanto falávamos. As crianças tiveram contato com conceitos gerais cartográficos, a experiência de conhecer e tocar em um mapa, identificar diferentes cores e principalmente brincar de interpretar, de ler e identificar espaços. Curiosas elas exploraram bastante o mapa, tentando identificar algumas cidades do Brasil e alguns países além da cidade de Brasília onde moram. O mapa apesar de ser um recurso abstrato nos proporcionou de forma ampla envolver alguns aspectos espaciais como distâncias e proporções, além de despertar a curiosidade das crianças e envolvê-las no projeto, este recurso que ficou na sala pendurado para o livre acesso das crianças, foi em muitos momentos explorado também fazendo parte da construção dos conceitos das crianças.

3.3. Os Eixos Temáticos

Tentamos a cada semana trabalhar com eixos temáticos como estratégias que geravam atividades que abordassem diversas possibilidades e não apenas o próprio assunto do eixo. Enquanto trabalhávamos por exemplo um dos deuses da mitologia, agregávamos aspectos dos seus poderes, personalidade e fatores que envolvessem a Grécia e assim íamos desenvolvendo e explorando temas e subtemas que enriquecessem nosso trabalho, ampliando as referências e a própria temática.

3.3.1. Os deuses do Olimpo

Pensando os deuses e deusas como eixos temáticos para as semanas, começamos com Poseidon devido ao maior interesse da turma após as pesquisas prévias. Poseidon Deus do Oceano morava em um palácio dentro do mar, tinha um tridente que podia causar terremotos e tsunamis. Tomando a água e o oceano como enfoque desenvolvemos diversas atividade envolvendo este elemento, além de explorá-lo na culinária, trazendo desafios para as crianças que surgiam no faz-de-conta. Fizemos uma atividade plástica com gelos coloridos e papel branco onde as crianças puderam observar a água passando do estado sólido para o líquido, além de elaborarem sua arte individual, misturando diferentes cores de gelo. Fizemos desenho coletivo, envolvendo a mitologia sobre o reino de Poseidon no fundo do mar e colamos no teto, explorando o espaço da sala ampliando as possibilidades de noção espacial. Fizemos tridentes com jornal, instrumento mágico que fez parte da fantasia enquanto as crianças brincavam de combater monstros marinhos e lulas gigantes proporcionando trabalhar a coordenação motora fina.

3.3.2. Letramento

Líamos diversos mitos e trouxemos alguns sobre monstros marinhos além de alguns mapas antigos, onde havia rotas de aparições de monstros que os Gregos acreditavam habitar o mar. Fizemos leitura de imagens, trabalhando o letramento, onde as crianças observavam algumas gravuras de figuras míticas e tentavam narrar ou dar algum nome a elas, exercitando a leitura por meio de imagens e hipóteses. No dia da culinária fizemos peixe assado, explorando e conhecendo as partes do peixe, possibilitando experiências de tato, olfato e paladar elaborando um alimento coletivo em função do tema.

Nessa semana elaboramos um “Desafio de Posêidon. As crianças deveriam passar por um circuito aquático, onde elas puderam vivenciar através do faz-de-conta uma viagem ao mundo marinho de Posêidon. Havia desafios motores com cordas em que elas deveriam passar, saltar, serem ágeis e rápidas. Deveriam passar por chuva ácida, lago, enfrentar monstros marinhos, atravessar a ponte do reino subterrâneo de Hades e, por último, tinham que encontrar letras dos seus nomes em um recipiente e colocá-lo em outro recipiente para que depois mandássemos para Posêidon, pois os deuses queriam saber o nome e o significado de todas as crianças da sala azul. Assim trabalhamos o letramento com as crianças de forma lúdica e divertida, percebendo as letras e seus sons, lendo e escrevendo cartas, experimentando e explorando receitas, letras e diferentes tipos de textos sem apontar para elas formas de certo ou errado para ler ou escrever mas possibilitando primeiramente a familiarização com as letras e sons de forma espontânea utilizando principalmente os seus próprios nomes, deixando que elas elaborem e criem.

Fizemos uma caixa de correio, que foi sugestão de uma das crianças da turma, para que nos correspondêssemos com os seres míticos em que investigávamos. Esse recurso foi utilizado durante todo o semestre do projeto pelo qual as crianças enviavam e recebiam cartas dos deuses do Olimpo e era Hermes o mensageiro, que buscava e enviava as cartas já que o identificamos como Deus da comunicação. Ele nos ajudava no diálogo com os deuses através do correio que as crianças construíram e chamaram de caixa de pandora de todos os deuses, relacionando o nome ao mito da caixa de pandora que havia sido contado na sala, dessa forma, estimulávamos o interesse pelo mundo letrado, pois curiosas as crianças se interessavam pela grafia, tentando decifrar aquelas letras que vinham escritas em papéis que pareciam antigos e eram enviados por criaturas míticas.

Essa turma se interessava não só pelas letras, mas pelos números, pelas resoluções de pequenos desafios matemáticos que propúnhamos nas rodas de culinária, na contagem de objetos e dos dias da semana que explorávamos com o calendário que era feito por nós educadores, em roda, junto com as crianças. Nosso trabalho não teve como foco conteúdos sistemáticos, como disciplinas ou temáticas em bloco, propiciávamos que as crianças descobrissem, elaborassem hipóteses e tivemos o cuidado de não ultrapassar seus limites mas de proporcionar espaços de descoberta e experimentação para que elas pudessem construir seus próprios conceitos e explorar possibilidades.

3.3.3. Grécia e Arte

Relacionando os eixos temáticos, na semana seguinte à Poseidon começamos a estudar Atena, a deusa da sabedoria que junto com Poseidon travaram uma batalha em disputa da cidade de Atenas, capital da Grécia, que nos possibilitou trabalhar as características da cidade, sua arquitetura e alguns aspectos culturais. Tínhamos na sala um grande livro de pesquisa chamado “A civilização grega- Grandes civilizações do passado”, onde havia muitas imagens e informações sobre a Grécia antiga, utilizamos ele, principalmente, para nos instrumentalizar sobre o tema, além de utilizá-lo também em algumas rodas pensando em trazer variedade de textos e imagens.

Exploramos a arte e a arquitetura da Grécia antiga e atual, fizemos esculturas com argila, com as quais as crianças elaboraram formas em que diziam serem pedras antigas, templos, jarros, potes, bonecas, entre outros.

Relacionamos Atena às artes despertando interesse criativo com as artes plásticas e visuais. Trouxemos um pouco da arte grega e propiciamos as crianças a criarem suas esculturas também com sucatas e o que mais encontrassem, onde a imaginação teve espaço para que elas criassem, e depois utilizamos o correio para enviar as obras de arte de presente para a deusa que enviou uma carta em agradecimento.

O correio foi nosso maior instrumento do trabalho com a leitura e a escrita, pois nesses momentos que eram sempre em roda trabalhávamos aspectos do letramento escrevendo e recebendo cartas, a organização coletiva das ideias e o

respeito a diversidade de opiniões e sugestões. As crianças puderam elaborar coletiva e individualmente hipóteses para a escrita das letras e palavras, nesse sentido, escrevíamos as cartas exatamente como as crianças falavam e então estimulávamos que elas reconhecessem algumas letras e escrevessem seus nomes como forma de assinatura.

3.3.4 A Comunicação

Hermes mandou uma carta para as crianças falando sobre o significado do seu nome que para o nosso trabalho estabelecemos como deus da comunicação, na carta ele dizia que os deuses gostariam de conhecer e saber o nome das crianças da sala. Mandamos pesquisas para casa e cada criança trouxe o significado ou a história do seu nome, então, enviamos tudo pelo correio da caixa de pandora de todos os deuses. Utilizamos essa narrativa para trazer para as crianças fichas com seus nomes, em que dentro da fantasia foram os deuses que mandaram pelo correio. Cada deus presenteou uma das crianças com uma ficha personalizada com seu nome, o significado e o nome do deus que havia presenteado. Assim trabalhamos a comunicação e o reconhecimento das letras e dos nomes durante o semestre.

Ainda nessa temática, fizemos uma roda para observar as concepções de comunicação das crianças, elas trouxeram: o telefone, internet, celular e computadores. Observaram também que podemos nos comunicar por cartas já que era assim que nos “comunicávamos” com os deuses. Trouxemos para elas novos elementos da comunicação como, por exemplo, a corporal como a dança, a mímica, a libras, a fim de expandir o conceito de comunicação e desconstruir formas simples de se comunicar. O Objetivo é potencializar e significar qualquer forma de comunicação de uma das crianças diagnosticada com autismo e que se comunica de forma corporal.

A roda de socialização das tarefas, sobre comunicação, veio repleta de elementos que havíamos pensado em trabalhar como a comunicação através do sons dos animais e das plantas, comunicação corporal, libras, braille, comunicação entre os indígenas, entre outras. As crianças aos poucos foram nos contando e juntos fomos descobrindo e explorando cada uma delas, ampliando possibilidade de

comunicação além da linguagem falada. O projeto possibilitou a elas vivenciarem outras formas de linguagem, compreendendo que não nos comunicamos apenas verbalmente e que até mesmo a língua possui diversas possibilidades. Em muitos momentos as crianças brincavam de se comunicarem em línguas inventadas por elas, em uma brincadeira onde elas se compreendiam apesar de não dizerem algo que fazia sentido, elas experimentaram e criaram formas de comunicação dentro da brincadeira a partir das nossas descobertas e aprendizados.

Levantamos hipóteses sobre a comunicação corporal, refletindo como o corpo se comunica, pensando as especificidades de Júlia (nome fictício para a criança diagnosticada com autismo), como forma de enriquecer as referências quanto a diversidade dentro da turma. Conversamos e vivenciamos a mímica, falamos sobre os surdos e o nascimento da LIBRAS (língua brasileira de sinais), conhecemos o alfabeto em libras, alguns nomes e frases como: “bom dia” ; “oi, tudo bem?”; “vamos brincar?”. As crianças ficaram bem interessadas em aprender, chegaram a sugerir a libras para Júlia percebendo que ela não se comunicava verbalmente mas poderia se comunicar através de sinais, aproveitamos para exemplificar formas de comunicação corporal de Júlia, estimulávamos que o grupo a ajudasse no processo de comunicação, que a trouxessem para participar dos momentos e atividades em grupo, as crianças muitas vezes a chamava puxando pela mão, insistindo na sua participação, tentavam ajuda-la a abrir sua garrafa na hora do lanche, valorizávamos esses momentos, além disso brincamos de imagem e ação, onde uma criança de cada vez deveria fazer uma mímica e as demais deveriam adivinhar, a brincadeira nos possibilitou trabalhar e vivenciar uma comunicação além da oralidade, percebendo as especificidades em relação a outras formas de se comunicar.

Trabalhamos ainda sobre pessoas cegas trazendo o braille nas descobertas e vivenciando na brincadeira como seria se comunicar e se orientar no espaço sem o recurso da visão. Vendamos os olhos das crianças e brincamos de cabra-cega, pique-pega e explorando o espaço elas teriam que se encontrar e dizer onde achavam que estavam, o desafio era conseguir realizar a brincadeira sem usar a visão, apenas o tato, percebendo o espaço e explorando os sentidos. Ensinamos que os cegos podem ler e escrever e que há vários recursos de comunicação e que todos eles são legítimos.

Com Apolo, que designamos como deus da poesia, arte e música trouxemos alguns gêneros textuais, ele enviou para as crianças uma carta em forma de poema.

Fizemos rodas de música com instrumentos, trabalhando aspectos de percepção musical como ritmo, reconhecimento de instrumentos. Também nas artes plásticas utilizamos Apolo como deus do sol na mitologia grega, utilizando técnicas com tinta em que o resultado seria o próprio sol construído pelas crianças.

Fizemos algumas rodas com trava-línguas exercitando e desenvolvendo a linguagem oral e estimulando, através das rimas. Fizemos circuitos criativos, que envolvia diversas técnicas e possibilidades artísticas, proporcionando principalmente a expressão, liberdade de experimentação e criação.

3.3.5. Natureza e Sociedade

Recebemos uma nova carta pelo correio enrolado em pedaços de folhas, as crianças eufóricas, logo descobriram de quem era, Deméter, deusa das plantas, das colheitas e das estações do ano. Fizemos culinária da floresta com alimentos que nasciam na terra conversando sobre alimentação saudável, e alimentos vindos da natureza, descobrindo de onde eles vinham e de maneira criativa conseguimos despertar nas crianças a curiosidade em comer muitos alimentos com os quais não estavam habituadas. Elas comeram toda a “floresta” que fizemos com alimentos usando o tempero “Sangue de dragão” (Molho Inglês), o qual a deusa havia mandado de presente pelo correio.

Com esse eixo temático recebendo cartas da deusa, construímos uma horta com as crianças, orientando sobre o cuidado com a natureza, com a terra e as plantas. As crianças pesquisaram em casa como se fazia o plantio de mudas e, então, construímos uma horta e as ideias foram surgindo. Uma das crianças sugeriu fabricar uma minhocasa já que as plantas precisavam de fertilizante, a minhocasa é um sistema natural de produção de adubo, com minhocas que utiliza terra, restos orgânicos de frutas e matéria seca. O pai de uma das crianças foi o mentor dessa atividade, ensinou as crianças como funcionava a tal casa das minhocas e mostrou como cuidá-las e alimentá-las. As crianças confeccionaram a minhocasa, aprenderam como se dava o processo de produção de biofertilizante, puderam entrar em contato com a terra, conhecer e manusear as minhocas, que ficavam dentro da sala em um sistema de caixas, nas quais as crianças tinham livre acesso

para alimentá-las com cascas de frutas e restos orgânicos dos alimentos que elas levavam para o lanche. Com essas atividades falamos sobre a importância do cuidado com o meio ambiente, com a reciclagem e que precisávamos separar o lixo seco do lixo orgânico, já que nossas minhocas precisavam de restos orgânicos e matéria seca para produzirem o fertilizante.

Artemis, deusa da caça e da vida selvagem juntamente com Deméter deusa das plantas, da terra e da agricultura, ensinaram às crianças sobre o cuidado com a natureza, com a terra, as plantas e também a pensar formas de reaproveitar os restos de alimento que em vez de ir para o lixo era utilizado para algum benefício. Tentamos com este trabalho estimular uma consciência coletiva de cuidado e respeito com o meio ambiente, resgatando a origem e o cultivo dos alimentos na terra. Ainda sobre o trabalho com alimentação, enviamos pesquisas para que as crianças descobrissem e trouxessem para a sala alimentos típicos da Grécia, o retorno das pesquisas enriqueceram nossas culinárias, atividade semanal na escola e estimularam a curiosidade dos pequenos por pratos típicos da região.

3.3.6. Grécia e Jogos Olímpicos

Estudando um pouco mais sobre a Grécia, trouxemos para as crianças a história da origem dos jogos Olímpicos. Através deles conseguimos explorar diferentes esportes, trabalhados de forma coletiva, desconstruindo um pouco a lógica da competitividade. O importante era todos participarem e ajudarem uns aos outros, assim também conhecemos as regras dos esportes e fizemos nossas próprias Olimpíadas, as olimpíadas do ciclo 3. Escolhemos modalidades como: lançamento de disco, corrida, corrida a cavalo, corrida com obstáculo e salto a distância. Com essa temática pudemos promover diversos aspectos do desenvolvimento motor, espacial e relacional. As crianças se ajudavam e quando, às vezes, alguém não conseguia fazer determinado movimento os colegas ajudavam quem estava com dificuldades. Todas as crianças receberam de presente dos deuses enviados, dessa vez em forma de caça ao tesouro, medalhas enviadas pelos deuses, consagrando o esforço, coragem e dedicação de todos, sem classificação de habilidades.

3.3.7. O Teatro

Apresentamos um pouco do teatro grego para as crianças, salientando a comédia e a tragédia, identificamos sentimentos como alegria, raiva, medo, fazendo caretas e explorando o corpo como forma de expressão. Ensinamos algumas pequenas técnicas teatrais e orientamos que as crianças criassem peças de teatro, do jeito delas, do jeito que elas quisessem. Um grupo assistia enquanto outro representava. Tínhamos uma criança que tinha dificuldades de se expressar através do nosso teatro, então, possibilitamos um espaço onde ela pudesse se envolver e se colocar.

Fizemos máscaras com papel maché, baseadas no teatro Grego, representando a comédia e a tragédia, onde as crianças puderam utilizá-las como recurso para criar seus personagens, identificarem sentimentos e expressá-los. Utilizamos o teatro ainda para lidar com conflitos recorrentes no dia a dia. Encenávamos alguns conflitos reais e desafiávamos as crianças a proporem soluções pautadas na conversa e nos combinados, dessa forma elas puderam visualizar e refletir sobre formas de lidar e solucionar suas desavenças e a construir combinados coletivos.

Fechamos o projeto com uma grande festa à fantasia sugerida pelo deus Dionísio, deus do vinho e das festas. Com lençóis e fitas, brincamos de super-heróis, deuses do Olimpo, enquanto dançávamos e brincávamos ao som de músicas instrumentais típicas da Grécia.

O projeto que desenvolvemos com as crianças proporcionou a elas um espaço rico em possibilidades criativas, no qual elas puderam levar para a brincadeira e o faz de conta aspectos de suas vivências e interesses. Tentamos explorar, conhecer e reconhecer as diferenças que encontrávamos no nosso contexto da escola, do próprio contexto trazido por elas e o que percebíamos durante o desenvolvimento do tema.

Os deuses do olimpo como eixos temáticos, nos possibilitaram inúmeros instrumentos para construir o trabalho pedagógico, ao final do semestre percebemos que ainda poderíamos ter abordado muitos conceitos, conteúdos, temas, brincadeiras, vivências e possibilidades que o tema poderia proporcionar, porém o

ano tinha que terminar, mas sabíamos que a temática não tinha se esgotado em significação, potencialização da infância e ação pedagógica. Talvez favorecer as contribuições das crianças tenha proporcionado o grande envolvimento delas durante o projeto, dando oportunidade a elas de construir e elaborar espontaneamente suas relações entre os diferentes conhecimentos. Foram tempos de despertar a curiosidade que, possivelmente, pode proporcionar a elas o gosto por descobrir e aprender.

Não envolvemos todos os doze deuses do Olimpo em temáticas sistemáticas, mas todos eles e suas personalidades e possibilidades fizeram parte na fantasia das crianças e no nosso dia-a-dia, enquanto desenvolvíamos o trabalho. Em uma atividade que tinha Poseidon como eixo temático por exemplo, utilizamos outros deuses e mitos. A história de Hades se fez muito presente como deus do mundo subterrâneo para onde as pessoas que morriam iam como acreditavam os gregos durante momentos de histórias assustadoras, que inventávamos nas rodas finais.

Nosso projeto gerou mais hipóteses do que respostas quanto a dados históricos em relação a mitologia, a Grécia e tudo que o projeto conseguiu envolver, gerando investigação tanto por parte das crianças como por nós educadoras de possíveis explicações para os fenômenos dos mitos que investigávamos. As pesquisas de casa deram oportunidade para que as crianças fossem em busca do próprio conhecimento, elaborando respostas estimulando as crianças a conquistarem autonomia no processo de construção do conhecimento.

Partindo do entendimento de que existem especificidades, buscamos a construção coletiva, tentando não engessar nossos planejamentos que visaram estimular o desenvolvimento e valorizar as contribuições das crianças. Entendendo a infância como instância que deve ser preservada e reconhecida em suas particularidades, buscamos trabalhar de forma a valorizar os aspectos da infância e dos processos das crianças que são únicos e distintos.

As crianças se fortaleceram como grupo, incluindo suas identidades no reconhecimento das diferenças culturais que poderiam ou não existir entre elas e os gregos ou os deuses do Olimpo. A fantasia e a realidade se misturaram, as culturas se misturaram, os gêneros se misturaram no que talvez estivesse tido um começo,

mas que não se tinha meio e fim sistematizado, mas buscamos proporcionar experiências e descobertas às crianças, na construção coletiva do projeto no trabalho pedagógico que valorizou suas ideias, opiniões e construções de forma com que o tema fosse demasiado empolgante de tal forma que talvez tenha transformado nosso trabalho significativo, assim como sua aprendizagem.

4. Considerações finais: O que Fica do que se Investiga com as Crianças

Os projetos de trabalho são ferramentas lúdicas que pensadas a partir do entendimento da infância e dos processos de desenvolvimento podem significar a prática pedagógica na educação infantil, visto que são pensados a partir do interesse e necessidades observadas pelos (a) educadores (a), concluindo que é a partir da ludicidade e da fantasia que desenvolvemos um ambiente favorável aos processos de descoberta e aprendizado com crianças pequenas, estimulando a criatividade e a organização do pensamento, tentando tornar a aprendizagem significativa.

Neste trabalho buscamos entender a criança como sujeito ativo em seu processo de desenvolvimento e na construção da autonomia, assim como sujeito de pensamento e subjetividade que não é passivo, mas está diretamente implicado no fazer pedagógico, reafirmando a infância como espaço de reconhecimento das particularidades da criança, que tenta opor-se a tendência da influência da mídia no contexto em que tange as relações, legitimando as falas e contribuições das crianças na construção do fazer pedagógico.

A discussão neste trabalho buscou uma compreensão histórica à partir de (ARIÈS, 1981) em que a infância surge como discurso emergente que ao separar o contexto delas em relação aos adultos, tenta reconhecer, resguardar e validar suas especificidades, problematizando a influência da mídia na preservação do que entendemos como infância em que POSTMAN, (1994) faz uma crítica severa a sociedade da informação, em que o livre acesso a informação que segundo ele em dado momento apenas adultos possuíam, coloca em risco a infância, já que adultos e crianças começam a partilhar desejos e necessidades. “A televisão revela às

crianças, na mais tenra idade, as alegrias do consumismo, o contentamento decorrente de comprar quase tudo...” (POSTMAN, 1994, p.110). O trabalho com o projeto, assim como os eixos temáticos que com ele foi desenvolvido buscou trazer referências que não se pautassem na afirmação do consumismo ou da competitividade, preconceitos ou estereótipos que possam estar disponíveis nas referências midiáticas que as crianças podem ou não ter acesso.

Na perspectiva do trabalho com projetos, Hernández (1998), que leva em consideração os sujeitos e seus conhecimentos prévios, (Ausubel 1982), os eixos temáticos possibilitaram um espaço que tentou legitimar especificidades pautadas na compreensão da infância, buscando compreender que para uma prática que fosse significativa os desejos e necessidades deveriam ser considerados. Onde buscamos levar para a construção do nosso trabalho pedagógico, os conhecimentos prévios das crianças, assim como os interesses e os saberes dos nossos pequenos curiosos da sala observada, trazendo referências distintas das que eles possam encontrar na televisão, além de possibilidades de construção de um pensamento mais reflexivo e mais autônomo.

Consideramos, portanto, que os projetos de trabalho podem ser uma alternativa de elaborar a prática educativa, contrapondo-se aos métodos tradicionais, levando em consideração aspectos da infância e do desenvolvimento da criança reconhecendo seus conhecimentos prévios (AUSUBEL, 1982) para construir e elaborar o fazer pedagógico tomando a criança como parte ativa nessa construção, tornando a prática com projetos significativa com crianças pequenas na educação infantil.

PARTE III – Perspectivas Profissionais

Desde a minha chegada despretensiosa a cidade de Brasília em busca de algo que talvez desse a mim sentido, muitas águas rolaram. Durante meu percurso pela Universidade conheci algumas possibilidades de atuação no campo da pedagogia, participei de projetos com crianças em vulnerabilidade econômica, motivei-me por algum tempo pela classe hospitalar, interessei-me pela questão do autismo e ainda que tivesse um pouco de medo e resistência, no início, foi pela educação infantil que eu mais me interessei e me identifiquei até então. Talvez elas, as crianças, tenham me ensinado muito mais do que eu a elas, levo comigo muitas lembranças de carinho, afeto e aprendizado durante minha experiência na Vivendo e Aprendendo o que me possibilitou incalculáveis construções pessoais e profissionais, foi durante essa vivência prática na escola que vi a possibilidade e o desejo de me constituir educadora.

Sigo em busca de possibilidades e experiências que me impulsionem, seja na escola ou fora dela. Pretendo continuar trabalhando com educação infantil e/ou fundamental mas também gostaria de explorar outros espaços de atuação, para além das escolas. Pretendo ingressar na secretaria de educação e trabalhar na escola pública, pois acredito que lá existam muitas necessidades a serem sanadas e muitas mudanças a serem feitas e eu gostaria de contribuir para a melhoria da qualidade da educação do nosso país, principalmente para aqueles (a) que tem menos oportunidades.

Depois de tantas experiências e reflexões talvez eu esteja me tornando um tanto quanto mais realista do que sonhadora, tenho certeza de que muitos desafios estão por vir nessa caminhada como pedagoga. Ainda tenho muito tempo pela frente e não estou certa sobre meu futuro profissional, porém encontro-me aberta a possibilidades e pretendo me dedicar no que possa surgir.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro, LTC: 1981.

AUSUBEL, David Paul. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

FOUCAULT Michel, A ordem do discurso. Aula inaugural do collège de France de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1996.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação; Tradução Jussara Haubert Rodrigues. –Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LEVI PETER, S.A. Thema. Grandes civilizações do passado; A civilização grega. Ed. Brasil; Direção: José Luiz Sánchez, Meritxell Almarza. Tradução: Carlos Nougué; Francisco Manhães, Maria Júlia Braga, Michel Teixeira. Revisão: Carlos Nougué, Michel Teixeira. Diagramação: Elizabeth Dunhofer. ISBN: 978-84-4132551-7 D.L: 4015-2008.

PIAGET, Jean. Biologia e Conhecimento. 2ª Ed. Vozes : Petrópolis, 1996.

POSTMAN Neil. O desaparecimento da infância (1994). Tradução: Suzana M. de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PIAGET, Jean. O Juízo Moral na Criança (1931). São Paulo: Summus, 1994.

SULZBACH LILIANA, Produção: M. Schmiedt - Ministério da Cultura/Governo Federal Brasil, 2000. A Invenção da Infância Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=TGokX10UfOo>

WESTBROOK ROBERT; TEIXEIRA ANÍSIO; ROMÃO JOSÉ, RODRIGUES VERONE. John Dewey. (org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 136 p.: il. (Coleção Educadores Mec)

WEINMANN DE OLIVEIRA AMADEU. Infância um dos nomes da não razão. Porto Alegre 2008.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que consenti a utilização de informações sobre a Associação Pró Educação Vivendo e Aprendendo, assim como a descrição dos processos pedagógicos desenvolvidos durante a prática com as crianças no ano de 2014, na elaboração do trabalho de conclusão do curso de pedagogia da aluna Priscila Lauane Guimarães, com o tema: “Prática pedagógica na escola infantil: projetos e fazeres criativos”. Coordenada pela professora Fátima Lucília Vidal da Universidade de Brasília.

Fomos informados que as imagens, nomes e informações pessoais das crianças e suas respectivas famílias serão preservadas e não serão expostas sem o consentimento dos sujeitos envolvidos.

Também fomos informados(as) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que em linhas gerais é discutir se a experiência com projetos pode significar a prática com crianças na educação infantil.

Afirmo que o consentimento foi dado pela Associação aqui representada pela Coordenação Psicopedagógica, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o desempenho do trabalho.

Por fim, atesto o recebimento de uma cópia assinada deste termo de consentimento livre esclarecido.

Brasília, _____ de _____ de 2015.

Assinatura do coordenador
da Associação
Nome:
Telefone:
E-mail:

Assinatura da aluna
Telefone:
E-mail:



GUIA DE ELABORAÇÃO DE PROJETOS

Ano Letivo:		Bimestre:	
Ciclo:	Professor:	Estagiário:	

Introdução norteadora

Nós temos conversado bastante dos processos de planejamento curricular. Os processos de planejamento exigem a criação de formas de sistematizar o trabalho com as crianças. Todos nós estamos em um processo contínuo de formação, portanto, ainda temos dúvidas, temores e inseguranças sobre como realizar um trabalho curricular articulado com os propósitos institucionais e com as nossas competências pessoais e profissionais. Não se sintam avaliados nem julgados pela produção desse texto, ele não tem que estar pronto, mas tem que ser elaborado. O processo que experimentamos no dia a dia é semelhante aos processo de aprendizagem das crianças. Embora nós sejamos adultos, eles e nós precisamos de orientações, regulações e apoio.

Nossa história de vida e nossas experiências pessoais nem sempre contribuem com a forma de criar e desenvolver o nosso trabalho. As vezes essas dificuldades tornam-se em algemas que acrescentam dificuldade ao ensino no dia a dia. Nesse sentido o “guia de elaboração de projetos” busca se tornar em uma ferramenta orientadora (jamais foi pensado para engessar os processos educativos) e norteadora do planejamento curricular. Use a ferramenta nesse sentido e sempre cuide-se de não converter ela em uma outra algema que vai se agregar às dificuldades do dia a dia do trabalho. Tente se colocar no lugar dos alunos, liberte-se de preconceitos sobre o seu trabalho e sobre si mesmo e busque “viajar na maionese” com o projeto. Você e seu(s) parceiro(s) vão criar um mundo possível na vida de vocês e das crianças e o projeto deve se transformar em uma oportunidade para que vocês sejam os primeiros em curtir, aprender e amar o tópico geral de trabalho. Usem esse arquivo “guia” como uma base para produzir os seus projetos. Ele foi criado para facilitar o aprendizado sobre a construção de projetos pedagógicos. Caso vocês se sintam confortáveis e experientes no trabalho com projetos podem mudar essa estrutura, caso vocês precisem dela, usem-la sem se sentir constrangidos ou diminuídos nas suas capacidades de trabalho. Todos, todos estamos aprendendo.

O projeto pedagógico envolve a imaginação dos professores. O projeto é uma pesquisa realizada conjuntamente com crianças que tem conhecimentos, sentimentos e vivências que fazem parte dessa pesquisa. Todo projeto de pesquisa deve partir de PERGUNTAS. Essas perguntas abrem os olhos para a imaginação de mundos improváveis na vida diária, mas totalmente válidos no contexto da nossa Escola. Comecem com PERGUNTAS. Depois, definam HIPÓTESES sobre o que é que vocês e as crianças acham do fenômeno. Depois disso, vocês (a equipe de pesquisa – Professores e Crianças -) podem identificar os MÉTODOS que vão utilizar nesse processo. É muito importante deixar claro que métodos não significa processos engessados e rígidos de pesquisa. As falas, emoções, memórias, relatos, histórias, sensações e outras formas de conhecer fazem parte dos métodos de conhecimento da realidade. Não existe UMA forma de acessar à realidade. Depois disso, vem os momentos de ANÁLISE e de tirar CONCLUSÕES sobre o que foi estudado. Embora esse processo parece muito engessado, ele simplesmente é uma forma de nortear o trabalho, mas não significa que seja a única maneira, nem a melhor.

Fechem os seus olhos durante alguns segundos e imaginem um mundo possível para vocês e para as crianças. Levem sempre em consideração o diário de bordo e não esqueça de pensar que vocês são os diretores de uma equipe de pesquisa que têm como parceiros às crianças e elas têm sede de absorver à vida. Mãos na massa! Boa viagem!

Título do Projeto Pedagógico: O título deve comunicar para o leitor a ideia geral, sugestiva e envolvente do macro-projeto que será proposto. Por exemplo: A jornada nas estrelas “Relato de uma viagem interplanetária: Um planeta verde que tinha muita vida”

Descrição geral do projeto pedagógico: **Faça uma descrição geral do projeto, sempre escrevendo desde uma perspectiva de “faz de conta”.** Escreva, sem se sentir constrangido, sobre o que vocês (você, o(s) estagiário(s) e a turma) observaram e decidiram realizar. Primeiro, descreva como o grupo chegou a combinar a ideia e o contexto desse tópico. Segundo, descreva esse cenário geral e terceiro descreva como esse processo vai ser executado durante o semestre. Por exemplo: Durante duas semanas observamos e identificamos alguns interesses da turma a respeito do assunto dos planetas, a vida, as características dos entes vivos. Essas atividades favoreceram a definição de um contexto específico de trabalho. Depois de ler um livro e assistir um capítulo de “Jornada nas Estrelas” decidimos que iríamos construir uma nave espacial que viaja pelo Universo todo e que identifica planetas que têm vida. A ideia foi identificar um desses planetas que sabemos é chamado de Terra. Esse planeta tem muitos animais, plantas e minerais. Decidimos realizar uma viagem orientados pelo comandante Capitão VEA. O nosso comandante é uma pessoa experiente que já dirigiu outras missões em outros planetas. Contudo, o comandante não admite contato face a face, ele sempre está no posto de comando, sozinho orientando e dando dicas para que todos nós executemos a missão da melhor forma. A nave tem pesquisadores de diferentes profissões: Biólogos, Médicos, Químicos, Físicos, Escritores, Pintores, Artistas Plásticos, Matemáticos. Eles têm como missão a descrição de sistemas orgânicos e inorgânicos que eles encontrem no planeta. Os químicos explicam os componentes dos animais e minerais, os artistas plásticos e pintores desenham os bichos e pedras que são achadas durante as pesquisas. Nossa nave espacial foi decorada e organizada para facilitar o trabalho dos cientistas. Durante o semestre vamos fazer diferentes jornadas de coleta de dados, identificação, classificação, nomeação e desenho dos objetos ou animais achados. No final da viagem vamos mostrar para os nossos comandantes e para os habitantes do nosso planeta sobre o produto da pesquisa ao longo do semestre. Vamos ter coleta de dados tanto ao redor na nossa nave espacial quanto fora, em um lugar chamado de UnB.
Nos ciclos menores as atividades planejadas são mais diretas e depende de vocês levar em conta as idades e interesses da turma. Ciclo 1 e 2 pode orientar seu trabalho para contextos mais experienciais (fenomenológicos) como criar ou se envolver no mundo das artes. As crianças são imersas em atividades que favoreceram o sentir, a corporalidade e as sensações através das artes.

Propósito Geral: Os propósitos sempre devem ser escritos no infinitivo. Os propósitos não são metas obrigatórias, mas alvos que norteiam o trabalho da equipe (Professor, Estagiário(s) e Crianças). Nunca esqueça que você comanda uma equipe de pesquisadores que têm propósitos e que devem criar métodos para conhecer a realidade, vivenciar ela e principalmente curtir-la. Por exemplo: Fazer uma viagem pelo mundo imaginário que envolve as ciências, as matemáticas, a linguagem, as artes e todas formas de conhecimento humanos para aprender sobre a vida e a terra. A viagem favorece criar inúmeras atividades que não dividem a realidade em parcelas de conhecimento, mas que permitem às crianças perceber que o conhecimento é holístico e integrado.

Planejamento do Bimestre: Descreva as fases que serão consideradas no planejamento do projeto pedagógico do Bimestre. Esse planejamento deve ser descrito fase a fase. Cada fase corresponde a subdivisões que vocês fazem do tempo, levando em consideração os propósitos gerais do semestre e de cada fase. Sempre que você crie uma fase, deverá criar uma ligação com os propósitos dessa fase e os vínculos da fase com os propósitos do semestre.

Propósito do Bimestre: Leve em consideração o propósito geral do Semestre.

Dica: Copie o propósito do Semestre: Por exemplo: Fazer uma viagem pelo mundo imaginário que envolve as ciências, as matemáticas, a linguagem, as artes e todas formas de conhecimento humanos para aprender sobre a vida e a terra. A viagem favorece criar inúmeras atividades que não dividem a realidade em parcelas de conhecimento, mas que permitem às crianças perceber que o conhecimento é holístico e integrado. Depois de escrever o propósito da fase pode apagar esse objetivo, use ele para se orientar.

Propósito do Bimestre: Por exemplo: Construir o cenário imaginário que será o palco de trabalho durante o semestre. Isso envolve a identificação de papéis, formas de trabalho, instrumentos, rotinas, reflexões e coleta de dados.

Fase 1: (Duração 3 semanas/2 semanas/1 semana): Faça uma descrição geral da fase. Sugestão: A primeira fase pode ser exploratória e de construção de papéis e estrutura do mundo imaginário.

Por exemplo: Durante essas **três semanas** vamos realizar atividades que visam identificar os tipos de seres vivos e não vivos que achamos durante as expedições pelo planeta. Essa fase implica conhecer o ar, o tipo de vestidos e de segurança que devemos ter durante as saídas e os instrumentos que vamos utilizar para a coleta dos dados. Vídeos, documentários, livros serão o principal insumo nessa fase. A preparação da nave espacial e a identificação dos papéis que cada um dos cientistas vai ter durante a expedição também fazem parte das atividades que vamos realizar.

Antes de escrever o propósito da fase, copie o propósito do bimestre para se orientar. Por exemplo: Construir o cenário imaginário que será o palco de trabalho durante o semestre. Isso envolve a identificação de papéis, formas de trabalho, instrumentos, rotinas, reflexões e coleta de dados.

Propósitos da Fase 1: Realizar atividades que permitam identificar objetos, animais e características do planeta que está sendo pesquisado.

O uso do diário de bordo é fundamental para ligar o projeto com os processos avaliativos. Vocês não podem se esquecer que sem registro do diário de bordo não existe relatório. Os relatórios bimestrais dependem dos registros do diário de bordo. Quem não tem registro, não pode escrever o relatório. Lembre-se, o diário de bordo vai diminuir ostensivelmente o seu tempo de escrita dos relatórios.

Fase 2: (Duração 3 semanas/2 semanas/1 semana): Faça uma descrição geral da fase. A segunda fase pode ser de consolidação do mundo imaginário. A segunda fase pode favorecer a troca de experiências, os ajustes e mudanças que o projeto precisa, a identificação de pais que podem colaborar nas atividades. Planejamento de visitas ou saídas. Criação de sub-história que ajudam a complementar o projeto.

Por exemplo: Durante essas **três semanas** começamos a classificar, criar combinados sobre o que deve ser feito durante as explorações do mundo imaginário. Criamos combinados sobre como podemos fazer o trabalho em equipe sem atrapalhar o que os outros estão fazendo, privilegiando o trabalho coletivo e colaborativo, sem envolver situações de competição.

Antes de escrever o propósito da fase, copie o propósito do bimestre para se orientar. Por exemplo: Construir o cenário imaginário que será o palco de trabalho durante o semestre. Isso envolve a identificação de papéis, formas de trabalho, instrumentos, rotinas, reflexões e coleta de dados.

Propósitos da Fase 2: Definir combinados, criar estratégias de trabalho coletivo, favorecer

processos solidários e permitir trabalho de sistematização das experiências que as crianças tem no contexto do projeto.

O uso do diário de bordo é fundamental para ligar o projeto com os processos avaliativos. Vocês não podem se esquecer que sem registro do diário de bordo não existe relatório. Os relatórios bimestrais dependem dos registros do diário de bordo. Quem não tem registro, não pode escrever o relatório. Lembre-se, o diário de bordo vai diminuir ostensivelmente o seu tempo de escrita dos relatórios.

Fase 3: (Duração 3 semanas/2 semanas/1 semana): Faça uma descrição geral da fase. Encerramento do bimestre. A cada bimestre você pode realizar um encerramento do trabalho desse período de forma que lhe permita construir sobre o que vocês já fizeram com as crianças e não começar do zero.

Antes de escrever o propósito da fase, copie o propósito do bimestre para se orientar. Por exemplo: Construir o cenário imaginário que será o palco de trabalho durante o semestre. Isso envolve a identificação de papéis, formas de trabalho, instrumentos, rotinas, reflexões e coleta de dados.

Propósitos da Fase 3: Identificar as conquistas e metas alcançadas pela equipe de cientistas e pelo comandante VEA levando em consideração os propósitos iniciais combinados durante o bimestre.

O uso do diário de bordo é fundamental para ligar o projeto com os processos avaliativos. Vocês não podem se esquecer que sem registro do diário de bordo não existe relatório. Os relatórios bimestrais dependem dos registros do diário de bordo. Quem não tem registro, não pode escrever o relatório. Lembre-se, o diário de bordo vai diminuir ostensivelmente o seu tempo de escrita dos relatórios.