

A organização do trabalho pedagógico na educação infantil e os projetos de investigação

Ana Lúcia Borges
Juliana Xavier Moimás

Como citar: BORGES, Ana Lúcia; MOIMÁS, Juliana Xavier. A organização do trabalho pedagógico na educação infantil e os projetos de investigação. *In:* CORRÊA, Anderson Borges *et al.* **Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas: conceitos e práticas pedagógicas.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 147-173. DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-95-8.p147-173>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO

Ana Lúcia Borges
Juliana Xavier Moimás

Para início de conversa...

Temos por objetivo discutir, com base na teoria Histórico-Cultural, como a organização do trabalho na Educação Infantil pode propiciar condições para que a criança de 4 até 6 anos (idade pré-escolar) se desenvolva e alcance as máximas potencialidades humanas. Assumimos, portanto, uma reflexão sobre as relações que se pode estabelecer entre cultura, desenvolvimento infantil e organização do trabalho pedagógico/cotidiano escolar. Apresentamos, ainda, a metodologia de projetos como uma das práticas capazes de propiciar às crianças uma aprendizagem desenvolvente (MELLO; FARIAS, 2010).

Buscamos, por fim, estabelecer uma articulação entre teoria e prática, ao mesmo tempo em que dialogamos com os professores e gestores, cujo trabalho conjunto e intencional podem viabilizar as propostas aqui apontadas.

1. O papel da cultura no desenvolvimento da criança

Desde o nascimento, somos inseridos no universo das criações humanas, fruto do trabalho de gerações que nos precederam, tais como o berço que nos embala, as cantigas de ninar da tradição popular e os livros. Todos esses objetos materiais e imateriais criados pelo ser humano e que

organizam nosso modo de ser e estar no mundo são chamados de cultura, na concepção da teoria Histórico-Cultural.

A cultura exerce um papel fundamental no desenvolvimento humano, pois, segundo a teoria elaborada por Vigotski e seus colaboradores, ela é fonte de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018). Isto porque ao nascer, o bebê traz em si apenas as aptidões para desenvolver aptidões. Diferente dos animais de outras espécies que carregam em sua base genética todo o seu futuro desenvolvimento, o ser humano traz apenas a possibilidade de, ao se apropriar da cultura histórica e socialmente produzida, apropriar -se das qualidades humanas criadas nesse processo.

O bebê nasce, por exemplo, com a possibilidade de desenvolver a fala, mas a desenvolverá se participar de processos de comunicação que envolvem a fala (LISINA, 1987). Vejamos:

[...] A maior particularidade do desenvolvimento infantil consiste no fato de que ele se realiza em condições de relação recíproca com o meio, quando a forma ideal, terminal, a que deve surgir ao final do desenvolvimento, não somente existe no meio contíguo à criança desde o início, como realmente interage e exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil, ou seja, sobre **algo que deve se formar ao final e, de algum modo, influencia os primeiros passos do desenvolvimento** (VIGOTSKI, 2018, p.85, grifo do autor).

Ainda que o bebê, nos primeiros dias de vida, não saiba falar, sua mãe ou um adulto responsável por seus cuidados, comunica-se com ele usando a linguagem falada em sua forma final. Do mesmo modo que a fala, podemos pensar em outros objetos da cultura, material e imaterial, que influenciam o desenvolvimento infantil como uma obra de arte, um

instrumento musical, um livro de histórias. E, mais, analisar a forma como esses objetos da cultura são apresentados às crianças. São apresentados em sua forma autêntica, original?

Temos a lembrança de um passado não muito distante, quando uma das autoras deste texto foi professora de crianças de cinco anos de idade e os livros que eram apresentados às crianças eram somente os confeccionados com frases curtas. Na mesma época, as músicas que faziam parte da rotina eram apenas aquelas de um repertório/cancioneiro, entendido como música para crianças. O mesmo ocorria com a arte, a exemplo dos desenhos estereotipados para a criança colorir. Ainda hoje, encontramos essas práticas em algumas instituições, mas, ao compreendermos o papel da cultura no desenvolvimento da criança e a importância de sua apresentação na forma mais elaborada, repensamos o desenvolvimento do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Importante destacar que em cada fase da vida, a forma como melhor aprendemos, como nos relacionamos com os objetos da cultura, produz impactos diferenciados em nosso desenvolvimento. Vigotski e seus colaboradores (Leontiev, 1978; Davidov; Márkova, 1987) observaram certas regularidades que definem a atividade principal em cada fase, ou seja, aquela por meio da qual a criança melhor se relaciona com o mundo e aprende. Leontiev (1988) destacou que a atividade principal da criança em idade pré-escolar é a brincadeira, enquanto para as crianças maiores a atividade principal é o estudo. Essa compreensão informa o modo ideal de se organizar o trabalho pedagógico com as crianças pequenas e nas etapas posteriores de sua escolarização.

O trabalho pedagógico organizado de forma sistemática e intencional, que apresente à criança as criações humanas, ou seja, a cultura construída historicamente, influencia na formação e no desenvolvimento

das qualidades humanas. Esta ideia revoluciona a compreensão que se tinha do papel da educação, da escola e do professor. Por isso, queremos chamar a atenção para o que uma instituição de Educação Infantil pode representar no desenvolvimento de uma criança.

Com base no que discutimos até aqui, compreendemos que a educação tem como desafio desenvolver as máximas potencialidades das qualidades humanas. Na escola, esse processo ocorre mediante uma organização intencional das experiências das crianças com a cultura. De forma pensada, criamos as condições para ampliar o que já é conhecido pelas crianças. Lembramos que as formas mais elaboradas da cultura devem estar presentes no meio em que elas vivem, se o que queremos é promover seu máximo desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018).

Na Educação Infantil, a concretização dessas condições se dá na forma como organizamos os espaços, nos materiais que oferecemos e deixamos acessíveis, nas vivências proporcionadas, nas relações entre crianças, entre crianças e adultos e, finalmente, na forma como fazemos a gestão do tempo. Vamos discutir essas questões a seguir.

2. A organização do trabalho pedagógico na instituição de Educação Infantil

As contribuições da teoria Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento infantil e, portanto, sobre o papel da cultura na formação e no desenvolvimento humanos podem fundamentar a orientação do trabalho pedagógico realizado nas instituições de Educação Infantil. Desta forma, podem ressignificar práticas, muitas vezes, espontaneístas e de pouca ou nenhuma influência no desenvolvimento das crianças.

Ao considerarmos as peculiaridades do desenvolvimento infantil de acordo com a teoria Histórico-Cultural, a intencionalidade do trabalho pedagógico se traduz na forma como a equipe pedagógica organiza o espaço, os materiais, o tempo, as relações e as vivências das crianças nesse meio. A especificidade da Educação Infantil reside no fato de que este é um espaço de educação e não de ensino, onde há crianças e não alunos, onde não há sala de aula já que todos os espaços são pedagógicos.

O trabalho intencional do professor se reflete nos objetos disponíveis aos olhos e mãos das crianças e na disposição dos móveis. Está presente na organização dos agrupamentos, na observação atenta as ações das crianças, suas curiosidades e vontades, no diálogo e no envolvimento para a configuração da atividade. Vamos, aqui, discutir esses aspectos.

Uma vez compreendido que a cultura é fonte de desenvolvimento humano, o espaço da instituição infantil se organiza de modo a apresentar os objetos da cultura em sua forma final ou mais elaborada. Tais objetos podem estar disponíveis em todo o espaço da instituição e não apenas na sala de referência da turma: reproduções de artistas de diferentes círculos da arte em suas múltiplas linguagens, com o objetivo de proporcionar experiências estéticas, o desenvolvimento da atenção, do olhar, da sensibilidade. Não se trata de disponibilizar obras para serem copiadas, transformadas em sequência de tarefas para a criança preencher, mas referências para inspirar, provocar sensações, apresentar as diferentes possibilidades de expressão do ser humano, manifestadas em cores, diferentes tons, gestos, movimentos, uso da luz e da sombra etc. As produções das crianças devem completar esse espaço.

Da mesma forma, objetos de diferentes campos da ciência presentes no ambiente da instituição ampliam as experiências e, com elas, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores: lupas, mapas,

bússolas, balanças, relógios, vasos com plantas e livros científicos que despertem a curiosidade sobre animais, plantas, planetas, dinossauros, construções medievais, navios, história da moda, arquitetura, só para lembrar de alguns temas que já observamos que fazem sucesso entre as crianças.

Objetos antigos apresentam para as crianças o tempo histórico, como uma máquina de escrever, um ferro de passar com brasas. Aqueles que podem ser desmontados, como um rádio a pilha, despertam a curiosidade pelos mecanismos. As crianças constroem suas próprias teorias sobre esses objetos e, com a ajuda da professora, das pesquisas, entrevistas com membros da comunidade, podem descobrir como a humanidade criou seus objetos para atender a necessidades cada vez mais sofisticadas.

Nesse espaço, ainda é possível organizar as coleções de folhas, sementes, gravetos, pedras e materiais diversos que as crianças encontram no dia a dia e trazem para a escola. Podem ser organizados sob critérios escolhidos pelo grupo e assim, identificados. Em visita a um museu ou entrevistando um pesquisador, as crianças podem descobrir as diferentes maneiras de organizar suas coleções.

Cabe lembrar que o professor promove o encontro das crianças com esses objetos da cultura e que as crianças não são receptáculos das informações, mas, ao contrário, vivem a experiência de forma ativa, ou seja, exploram, pesquisam, levantam hipóteses sobre determinado tema, discutem pontos de vista, sugerem, constroem, escolhem caminhos e participam – como sujeitos dos processos vividos. O professor é o bom ouvinte, que mantém e amplia o diálogo com a criança para a elaboração do seu pensamento.

A literatura é outro elemento cuja presença no convívio diário das crianças cria novos prazeres e necessidades: o gosto e o desejo pela leitura, o prazer de ouvir histórias, o gosto pela palavra – é possível organizar um espaço dedicado a ela na sala de referência da turma onde os livros ficam ao livre acesso às crianças e o trabalho do professor consiste em elaborar critérios para a escolha do acervo, considerando, também, as experiências das crianças com eles. Os gêneros discursivos a se privilegiar, a qualidade das imagens/ilustrações, as temáticas e a literariedade das obras podem informar essa escolha. Como exemplo, destacamos que há pouco tempo não era comum a oferta de livros com histórias africanas e da cultura indígena. A seleção dos livros ajuda a enfrentar os discursos preconceituosos e uma forma unilateral de ver o mundo.

O espaço pode ser enriquecido com fantoches e almofadas para propiciar a fruição e a criação de histórias e para que a leitura seja aconchegante. Jornais também podem ser fonte de informações e de curiosidade das crianças, por isso, buscamos matérias que criem e alimentem a curiosidade e seu desejo de conhecer, como as publicações para crianças da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Atenção também deve ser dedicada ao tipo de mobiliário para que as crianças tenham autonomia no acesso aos materiais, na circulação pelo espaço e na possibilidade de formar pequenos grupos.

Até aqui, buscamos dar ênfase à organização do espaço e à escolha de alguns objetos como forma de olhar o espaço da instituição de Educação Infantil como um ambiente de cultura e, portanto, fonte de aprendizagem e desenvolvimento.

Outro aspecto da organização do trabalho pedagógico se refere à gestão do tempo. Quem define o tempo? Como nos relacionamos com ele?

Sabemos que o tempo é concreto, real e nos coloca limites. Há o horário de chegar e de ir embora. Entre o chegar e o ir, há diferentes maneiras de organização deste intervalo a depender de quais concepções, princípios e bases teóricas sustentam nossas práticas.

Já vivemos, no passado, uma relação mecânica com o tempo, impondo à criança a hora de ter sede, a hora de ter fome, a primeira tarefa, a segunda tarefa, a terceira tarefa... hora da saída. Vivemos, no passado, uma experiência onde a cada vinte minutos era preciso mudar a proposta. O dia era preenchido por um roteiro nessa base e, assim, a semana toda. A criança seguia o que era determinado, ou seja, tarefas estanques, sem continuidade, sem tempo para a atribuição de sentidos ou para se conectar de forma integral ao que se fazia, portanto, ações sem emoção, sem pensamento e sem vontade. Com as teses defendidas pelos pesquisadores da teoria Histórico-Cultural, aprendemos que sem emoção/vontade, ou seja, sem agência, a criança não aprende.

Segundo esta teoria, a criança é sujeito na relação com o meio, ou seja, no encontro com a cultura e seus objetos em relações mediatizadas pelos outros. A criança ativa se coloca nessa relação com o mundo e age sobre ele com toda a sua subjetividade, ou seja, com a vontade, com a emoção, com o pensamento e é transformada a partir desta relação. Esse processo é chamado de *vivência* (VIGOTSKI, 2018).

Estas ações implicam em tempo, em explicitação de desejos, em planejamento de sua atividade, em poder se dedicar integralmente ao que se está fazendo e em possibilidades de retomada em momento posterior. Portanto, nossa relação com o tempo precisa ser resignificada, e, faz parte do trabalho intencional do professor, do seu planejamento e de sua ação, refletir e organizar o tempo de forma a possibilitar vivências para as crianças.

Dessa forma, a organização do espaço e dos materiais se alia ao tempo, para que a criança possa dar continuidade às suas produções no dia seguinte. O professor, atento às suas crianças, observa o uso que fazem dos objetos, suas perguntas, curiosidades e interesses, registra e reflete sobre tais observações. Assim, terá condições de organizar o tempo de acordo com o propósito de desenvolver as máximas qualidades humanas nas crianças, com respeito às suas necessidades. Os projetos de investigação, de que trataremos posteriormente, possibilitam uma relação de continuidade com o tempo, avaliações, revisões, mudanças de rumo, planejamento do presente e do futuro.

Ainda, considerando que a brincadeira de papéis é a atividade principal dessa faixa-etária, ou seja, aquela pela qual a criança mais aprende e desenvolve as funções psíquicas superiores como a memória, a imaginação e o controle da conduta (MELLO, 1999, 2010; MELLO; FARIAS, 2010), na organização do cotidiano, o professor garante tempo para brincar diariamente.

Nessa perspectiva, o professor organiza as condições para o brincar, ou seja, garante o tempo livre, oferece materiais e observa para ampliar as possibilidades de exploração das crianças. Para a construção de roteiros de brincadeira cada vez mais elaborados, a criança precisa conhecer diferentes lugares, observar as diferentes atividades dos adultos e suas criações para representá-los na brincadeira de papéis (MARCOLINO, 2017). As observações, registros e reflexões sobre como as crianças brincam, do que brincam, o vocabulário usado na brincadeira, entre outros aspectos, informa o planejamento de novas ações para fortalecer e expandir o brincar.

A organização do tempo implica em alternância de momentos para a livre atividade e momentos dirigidos, momentos em grupos pequenos e

momentos para a reunião do grande grupo. Diversificando, garantimos às crianças a brincadeira livre e tempo para fazer outras coisas como se envolver em suas pesquisas para descobrir coisas, ouvir histórias, expressar suas vivências em suas produções de arte, se emocionar com uma música. Tempo para as vivências, com a segurança de continuidade, de poder retomar um trabalho, saber mais sobre um tema e se expressar.

Assim, a forma como organizamos os espaços, os materiais e fazemos a gestão do tempo expressam as concepções e teorias que fundamentam nossa prática. A maneira como nos relacionamos com as crianças e como agimos frente às relações que se dão entre elas também denotam estas concepções e conhecimentos. O lugar que a criança ocupa nas relações com o adulto tem força motora em seu desenvolvimento (LEONTIEV, 1988). Isto pode ser observado na forma como organizamos o espaço, o tempo, o plano do dia, como são os diálogos entre adultos e crianças, como as ouvimos e como agimos frente aos seus interesses e suas curiosidades.

A criança que sabemos ser ativa, competente, que aprende na exploração dos objetos, agindo sobre o mundo que lhe é apresentado, precisa encontrar um ambiente que favoreça sua atividade e seu agir sobre os objetos para se encantar, descobrir coisas e ter ideias. Além disso, precisa ter no adulto a pessoa que lhe apresenta o mundo, que esteja convencido de sua competência para tratá-la dessa forma. Sendo assim, o adulto precisa ouvi-la, considerar importante o que a criança traz e valorizar suas produções. Do contrário, a criança reconhecerá um ambiente hostil nessa relação com o adulto e poderá responder com indisciplina.

Ao discutir as crises comuns entre as idades, Leontiev (1978) defende que estas não são naturais, mas se instalam quando o adulto adota uma atitude espontânea no tratamento com a criança, isto é, sem

conhecimento dos processos vividos pela criança. Nessa situação, sem espaço para crescer, a criança reage ao adulto e acaba sendo estereotipada como indisciplinada, numa dupla penalidade... além de vítima da desatenção ou do desconhecimento do adulto, a criança ainda acaba sendo culpada pela indisciplinada, isto é, por reagir à condição de desatenção.

Propomos uma organização do trabalho pedagógico propícia às expressões das crianças nas diferentes linguagens, à brincadeira de papéis, à exploração e à construção de sentidos. Dentre outros momentos relevantes da rotina de trabalho com as crianças, destacamos no trabalho com projetos uma possibilidade metodológica congruente à essa organização do cotidiano escolar e aos pressupostos teóricos histórico-culturais.

3. Projetos: uma possibilidade metodológica

A discussão sobre o trabalho com projetos não é uma temática recente na história da educação. Propostas teóricas e pedagógicas dispostas a questionar o quadro coercitivo dos programas escolares tradicionais remontam ao fim do século XIX e início do século XX, conforme Barbosa e Horn (2008). Dentre os principais representantes dessa corrente, destaca-se Dewey, cujas propostas compreendem uma didática alicerçada na abordagem por projetos. Conforme Barbosa e Horn (2008, p.17), para a pedagogia deweyana:

conhecimento só é obtido através da ação, da experiência, pois o pensamento é produto do encontro do indivíduo com o mundo. Nós, seres humanos, somos dotados do desejo de conhecer, de aprender, afinal temos dúvidas e necessidades (...) A função primordial da escola seria, então, a de auxiliar a criança a compreender o mundo por meio

da pesquisa, do debate e da solução de problemas, devendo ocorrer uma constante inter-relação entre as atividades escolares e as necessidades e os interesses das crianças e das comunidades.

No entanto, as ideias pedagógicas de Dewey ficaram restritas a experiências alternativas, não alcançando os sistemas nacionais de ensino. Questionamo-nos por que a temática do trabalho por projetos volta a ganhar relevância na discussão sobre a organização da Educação Infantil? Segundo Barbosa e Horn (2008), o silenciamento desses ideais pedagógicos está relacionado aos sujeitos que se desejava formar na época. Hoje, os projetos voltam ao foco de interesse por proporcionarem uma formação condizente com habilidades socialmente valorizadas.

Atualmente, os novos paradigmas da ciência e as descobertas sobre como os indivíduos aprendem alteram a concepção de criança, repercutindo, inclusive, nos documentos normativos que regem a Educação Infantil. No Brasil, tal discussão ainda é recente, mas as políticas para a infância apontam para a consideração da criança como sujeito histórico e social, dotado de direitos, potente e protagonista de suas aprendizagens, ao mesmo tempo em que se entende o fazer pedagógico como organizador de vivências significativas, mobilizando, nesse processo, os conhecimentos historicamente acumulados de forma sistêmica (BARBOSA; HORN, 2008), considerando a forma de conhecer da criança pequena, para qual a escola é a própria vida e segundo a qual se aprende com o corpo todo, por meio do diálogo e da interação.

A discussão do trabalho com projetos ressurgiu como uma das alternativas metodológicas possíveis ao enfrentamento desses desafios que se impõem à realidade educativa, a qual precisa passar por uma reestruturação em suas práticas, segundo Barbosa e Horn (2008). Os

projetos tornam-se relevantes porque respeitam o impulso natural da criança em conhecer o mundo ao mesmo tempo em que se dedicam a uma pedagogia que prima pelos processos e não pelos resultados exclusivamente, que considera as culturas infantis e, sobretudo, que se orienta para a visão ativa da criança na formulação de sentidos, utilizando múltiplas linguagens. Dessa forma, entende-se que as crianças não são apenas executoras daquilo que o professor projeta para elas (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016).

Entendemos que os projetos serão uma das abordagens metodológicas capazes de oferecer um currículo à criança que seja, conforme Helm (2005), envolvente e interessante, contribuindo para seu desenvolvimento intelectual; que incorpore a aprendizagem que se dá por meio da interação com objetos da cultura, adultos e outras crianças; que seja centrado em tópicos de estudo relevantes para as culturas infantis e aos objetivos gerais da educação; que ofereça oportunidades para que as crianças controlem sua aprendizagem, tomem iniciativa e descubram que são competentes; que ofereça oportunidades para as crianças experimentarem, errarem e desenvolverem a persistência em buscar soluções; que permita a elas falarem, escutarem e fazerem perguntas; que se pautem na cooperação e que ofereça segurança física e emocional.

Embora a palavra *projeto* tenha muitas acepções, concordamos com a definição de Katz (KATZ, 1994, apud Helm, 2005) para quem projeto é uma investigação em profundidade de um assunto sobre o qual valha a pena aprender, podendo ser realizada por um pequeno grupo de crianças, pela turma toda ou mesmo por uma criança apenas. A principal característica de um projeto é a de que ele é um esforço de pesquisa centrado em encontrar respostas para as questões levantadas pelas crianças, pelo professor ou adultos com os quais convivam.

Referimo-nos ao projeto enquanto ação intencional, planejada em conjunto, com alto valor educativo, com estratégia consciente, visando à obtenção de terminado objetivo. O mais importante é que são elaborados e executados *com* as crianças e não *para* as crianças (BARBOSA; HORN, 2008). Dessa forma, o projeto se torna uma abertura para uma ampla gama de encaminhamentos e possibilidades de resolução, em percursos criativos, ativos e inteligentes, com grande flexibilidade de organização, sejam criados individualmente ou na dependência das decisões grupais.

Pode-se dizer que os projetos compartilham pontos em comum: a definição do problema (que deverá partir da escuta direta e do conhecimento das crianças, seus saberes e suas preocupações por parte do professor ou do oferecimento de situações que instiguem tais curiosidades); planejamento do trabalho (no qual o professor auxilia as crianças a estabelecer hipóteses e planejar as etapas a serem cumpridas para alcançar o objetivo do projeto. O professor também verifica a exequibilidade da proposta e quais domínios do desenvolvimento e da cultura geral podem ser mobilizados e aprofundados).

Há ainda a etapa de coleta, organização e o registro das informações. O professor prepara as crianças para irem a campo, quando for o caso, e atua junto no decorrer da coleta e registro. Podem-se coletar dados em livros, revistas, nos materiais de sala de aula, entrevistando pessoas, realizando experiências, passeios etc. Ao mesmo tempo, as crianças decidem como organizar e registrar suas descobertas, podendo ser por meio de desenho, gravação, registro fotográfico, dança, teatro, texto coletivo, dentre outras possibilidades e linguagens.

Por fim, procede-se à avaliação e comunicação, compreendendo atividades de análise do desempenho individual e do grupo, bem como a avaliação dos resultados e produtos dos projetos. Esta finalização dos

processos de pesquisa ainda pode abranger o compartilhamento sintético do processo de investigação junto à comunicação das descobertas realizadas.

Os registros finais atuam como mapa do processo cognitivo das crianças. Haverá outras etapas específicas de acordo com a natureza de cada projeto, características das crianças, possibilidades concretas da escola e situação educativa na qual as crianças estiverem envolvidas (BARBOSA; HORN, 2008).

A propriedade do trabalho com projetos estará em dinamizar as relações educativas, na medida em que as crianças de 4 até 6 anos (em idade pré-escolar) se lançam a descobrir o que é estar no mundo, como as coisas funcionam e quais nomes elas têm, assumindo que conhecimento não é somente algo que outras pessoas tenham construído, dito ou feito, mas compreendendo que é possível construir suas próprias ideias, segundo Helm (2005). Para essa autora os projetos são um tipo de experiência de aprendizagem de que as crianças precisam, sendo o professor responsável por organizar situações que motivem o surgimento de curiosidades e dúvidas, além de auxiliar as crianças nas decisões sobre o que se vai pesquisar, de que forma e utilizando quais materiais e fontes, além de ampliar e aprofundar a vivência das crianças no que se refere ao conhecimento historicamente construído (HELM, 2005; BARBOSA; HORN, 2008).

Barbosa e Horn (2008) complementam a concepção supracitada ao considerarem que os processos de aprendizagem são racionais, sensoriais, práticos, emocionais e sociais ao mesmo tempo, o que quer dizer que todas as dimensões da vida (emoção, cognição e corporeidade) estão em ação quando se aprende. Provocar aprendizagens compreenderá, portanto, não apenas transmitir conhecimentos, mas estabelecer conexões,

construir razões, significados, o sentido da realidade, em um processo de auto e socioconstrução. Assim, do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico, durante toda a organização e desenvolvimento do projeto, professor e crianças planejam cooperativamente, sendo estas últimas, coautoras de seu processo de aprendizagem. Professores, crianças, famílias e a cultura são, em igual medida, protagonistas.

A aprendizagem, de acordo com Barbosa e Horn (2008), existirá se houver elaboração de sentido e se essa atividade acontecer em contexto histórico e cultural. A presença do outro social (seja ele adulto ou par), o debate, a emergência de conflitos, o compartilhamento de raciocínios, as construções coletivas, o enfrentamento de problemas e situações desafiadoras são excelentes fontes de aprendizagem e oportunidades para a formação da inteligência que o trabalho com projetos pode oferecer.

4. A pertinência do trabalho com projetos à luz da teoria histórico-cultural

Esta seção interpreta como o trabalho com projetos de investigação na Educação Infantil pode estabelecer relações com os princípios da teoria histórico-cultural ou, em outras palavras, refletimos sobre como a natureza do trabalho com projetos permite às crianças a máxima apropriação das qualidades humanas (MELLO, 2007, 1999; MELLO; FARIAS, 2010).

Inicialmente, é preciso considerar que as novas gerações formam capacidades humanas ao se relacionar com os outros e com os elementos materiais (objetos e instrumentos) e imateriais (costumes, linguagem, valores, ciência etc.) do conhecimento historicamente construído pelas gerações precedentes. A reprodução da humanidade se dá por meio da

apropriação e objetivação das capacidades humanas consolidadas nos objetos da cultura (LEONTIEV, 1978, 1988).

A Educação Infantil, enquanto meio físico, social e cultural, pode se tornar o melhor lugar para o desenvolvimento das habilidades, capacidades, aptidões e formação das funções psíquicas superiores humanas, se proporcionar às crianças espaços organizados com materiais acessíveis, que facilitem a interação entre os pares e destes com os adultos, que sejam ricos em estimulação e nos quais estejam presentes os objetos da cultura, arte, ciência e literatura. Nessas circunstâncias, as escolhas didático-metodológicas, além da organização de espaços e tempos, devem privilegiar a realização do máximo de procedimentos para e com as crianças, estimulando a brincadeira, a interação, a atividade criadora e investigativa, favorecendo o seu desenvolvimento linguístico e intelectual.

Por trás dessas escolhas, mediações e vivências proporcionadas estão a compreensão de que as características físicas e biológicas com que a criança nasce não são suficientes para sua humanização. As crianças nascem com “aptidão para formar aptidões especificamente humanas” (LEONTIEV, 1978, p.273), as quais são desenvolvidas pela oferta de um meio rico em estimulação, intencionalmente organizado para garantir a máxima apropriação dessas aptidões (VIGOTSKI, 1995; MELLO, 2007).

Observando o trabalho com projetos, a partir do olhar da teoria Histórico Cultural, podemos afirmar que, se bem realizados, os projetos podem garantir condições para que as crianças sejam realmente colocadas em *atividade* (VIGOTSKI, 1995; LEONTIEV, 1978, 1988). A criança aprende e se humaniza acumulando experiências individuais e atribuindo sentido àquilo que vive ativamente (VIGOTSKI, 1995).

Leontiev (1978) afirma que a atividade só se configura realmente como atividade quando coincidem o motivo que leva o sujeito a agir e o resultado que se pretende alcançar. É intrínseco à agência do indivíduo saber por que age, motivado a determinado fim dentro da atividade que realiza. Os projetos atendem a esse princípio pelo fato de criarem na criança a cumplicidade entre as necessidades investigativas/motivo e resultado (pesquiso porque quero saber sobre algo), tornando a busca de conhecimento significativa para a criança.

No entanto, frisamos a importância de que haja qualidade no contato ativo da criança com os bens materiais e não materiais da cultura para seu desenvolvimento e para a humanização decorrente dele. Segundo Mello e Farias (2010), desde pequena, a criança deve ter acesso às formas mais elaboradas de objetivação humana, ou seja, as vivências cotidianas das crianças devem estar inseridas no seio da cultura mais elaborada. Apoiadas em Vigotski, essas autoras afirmam que as qualidades humanas que se deseja ver desenvolvidas nas crianças devem estar presentes desde o início do processo educativo.

O trabalho com projetos permite esse contato de forma significativa, desde que se criem nas crianças necessidades humanizadoras ou necessidades que motivem a criança a percorrer o caminho trilhado pela humanidade por meio da pesquisa, em busca de conhecimento, oferecendo maiores chances de se atingir as máximas possibilidades de desenvolvimento humano. Por exemplo, uma criança que tem a sua disposição obras de arte (esculturas, quadros, artesanato, fotografia etc.) pode se interessar pelos processos de elaboração desses objetos da cultura, descobrindo artistas, materiais, habilidades, recursos e desvendando a história expressiva da humanidade neles cristalizada. Os projetos, em sua estrutura, são formas privilegiadas de ordenar esse processo de investigação e descoberta,

por acolher as iniciativas infantis e tornar as crianças protagonistas de suas pesquisas.

A partir dessa compreensão, o trabalho intencional do professor como organizador da relação das crianças com objetos da cultura mais elaborada torna-se um princípio orientador do trabalho com projetos. O docente é a figura que provoca e aprofunda oportunidades de descoberta, ao passo em que estabelece uma relação de diálogo e de escuta com a criança, que, por sua vez, torna-se co-constutora de conhecimento. A condição para que isso aconteça é que o professor conceba a criança como sujeito ativo.

Tanto para a teoria Histórico-Cultural como para o trabalho com projetos, é fundamental a noção de *criança como capaz de aprender* e se desenvolver em direção a níveis cada vez mais complexos de objetivação, porque essa visão condiciona as oportunidades que o professor oferecerá à criança. Nesse aspecto e amparada na teoria, a Escola da infância precisa considerar a criança, suas linguagens lúdica, plástica, prática e comunicativa (ZAPOROZHETS, 1987), sentimentos e as formas como ela melhor se relaciona com o mundo em cada idade.

Ao mesmo tempo em que o professor deve organizar situações, objetos, tempos, espaços, materiais e interações, enfim, o encontro das crianças com a cultura inclusive em suas formas mais elaboradas, para que a criança se desenvolva cada vez mais, o professor é responsável por promover saltos qualitativos no universo de referências das crianças (MELLO; FARIAS, 2010). De forma similar, um projeto alcança bons resultados quando o professor avalia as possíveis “fontes de pressão”, conforme Katz (2005, p.35) ou quando considera os níveis de *desenvolvimento real e proximal* de seus alunos como indivíduos e grupo, organizando interações enriquecedoras que auxiliam na transposição dos

desafios que a própria atividade investigativa apresenta, considerando que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento (VIGOTSKI, 1995).

Em outras palavras, o trabalho com projetos favorece a interação com parceiros mais experientes, quando se planejam situações nas quais indivíduos que já conseguem executar determinadas tarefas sozinhos, portanto, em nível de *desenvolvimento real*, ajudem no desempenho de outros que ainda não as realizam autonomamente, ou cuja função ainda não esteja plenamente desenvolvida, estando em nível de *desenvolvimento potencial*. Dessa forma, desde que isso seja bem planejado pelo professor, no sentido de ampliar as necessidades das crianças e partindo de seus desejos de conhecimento, é possível que na estrutura colaborativa dos projetos, os componentes do grupo atuem de forma transformadora sobre a *zona de desenvolvimento proximal* uns dos outros, desencadeando o desenvolvimento.

Acrescentamos a essas considerações outros aspectos tratados pela teoria Histórico-Cultural e que são implicados pelo trabalho com projetos: a emoção e o sentimento de pertencimento, bem como o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Lembramos que para a teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento se dá de forma sistêmica, por isso, ao mobilizar-se uma dessas funções, todas as outras também estarão sendo impulsionadas. Os projetos mostram-se oportunidades ricas para essa estimulação.

A descoberta intelectual é um processo eminentemente social (VIGOTSKI, 1995; LEONTIEV, 1978, 1988). Dessa forma, o desenho dos projetos oportuniza o surgimento e o exercício evolutivo de determinadas *capacidades psíquicas superiores* como atenção voluntária, memória, percepção, atitudes de colaboração, sociabilidade, formação de

conceitos, criatividade e comunicação, por meio do planejamento conjunto.

Por exemplo, o trabalho com projetos requer o desenvolvimento de habilidades de comunicação entre os membros do grupo pesquisador ou da criança que pesquisa com seus pares e professores a fim de clarificar seus objetivos, hipóteses, expor o que sabe e seus pontos de vista, o que vai aprendendo com a pesquisa que vai fazendo. Ao mesmo tempo, os sujeitos-criança aprendem a ouvir os outros e a argumentar como resultado da crescente estruturação do pensamento na busca de atribuir sentidos para o mundo que os cerca.

Linguagem e formas de pensamento e consciência mais complexas são demandadas e desenvolvidas na medida em que projetos mais elaborados se desenrolam ou, em outras palavras, são provocadas experiências de novo tipo, as quais favorecem o domínio de novos procedimentos na atividade e a formação de novos processos psíquicos (VIGOTSKI, 1995; MELLO, 2007).

Sob a ótica Histórico-Cultural, tais funções psíquicas superiores aparecem primeiramente em nível *interpsíquico* (em mediação social) para depois tornarem-se funções *intrapsíquicas*, passando a constituições mais elaboradas e interiores à cognição do indivíduo. Em cada idade, uma dessas funções predominará, embora todas as funções relacionem-se entre si como uma rede de nexos.

O aparecimento dessas neoformações cerebrais será determinado pelas experiências sociais de vida a que a criança é exposta e que produzirão conexões sinápticas influenciadoras do futuro da inteligência e da personalidade, as quais não são apenas herança genética da espécie, mas são formadas por processos culturalmente mediados (LEONTIEV, 1978).

Nesse aspecto, os projetos atuam produzindo tais condições, pois, conforme Mello e Farias (2010), a forma como organizamos as experiências propostas às crianças impulsionam o desenvolvimento infantil.

Ainda, quando se trabalha com as dimensões do projeto na concepção histórico-cultural, *emoção*, *afetividade* e *cognição* são constantemente mobilizados, afinal, as crianças se desenvolvem integralmente (LEONTIEV, 1978, 1988; VIGOTSKI, 1995).

Nos projetos, as crianças são encorajadas e valorizadas nas suas descobertas e formas de pensar ao propor soluções para os problemas. Ao mesmo tempo, o sentimento de autoimagem positiva, o senso de pertencimento ao grupo, a consciência de propriedade compartilhada do projeto e o autocontrole da conduta - condição e produto do e para o desenrolar dos projetos - estabelecem as bases para atitudes morais mais complexas, para seu crescimento intelectual e pessoal. Além disso, ao estar verdadeiramente em atividade, a criança estará envolvida por inteiro, motivada emocional e cognitivamente, porque esses âmbitos não se separam e se não são bem desenvolvidos na infância, constituem problemas para o desenvolvimento adulto (ZAPOROZHETS, 1987).

Para finalizar nossa conversa...

A partir da leitura dos pressupostos da teoria Histórico-Cultural a que nos propusemos, concluímos nossa reflexão reconhecendo que embora haja leis nacionais que apontem as crianças como sujeitos históricos e sociais dotados de direitos, essas leis não são suficientes para mudar a realidade educativa da infância. Muitas das práticas equivocadas nas escolas

se dão pela carência de estudo e de uma base teórica que oriente os fazeres docentes numa perspectiva desenvolvente.

Concordamos com Mello (2007), para quem os professores deveriam ser formados para serem intelectuais, conhecedores das melhores condições para que a criança aprenda e se desenvolva. Entendemos que somente a observação atenta da criança e uma relação mais consciente com a teoria podem viabilizar o entendimento de que a maior parte das práticas vigentes focaliza o adulto e seus interesses e não a criança.

Sob esse aspecto, o trabalho com projetos se mostra interessante por apontar uma organização do trabalho pedagógico sistêmica, na qual está implícita a concepção do desenvolvimento da criança como ser integral e do conhecimento como algo não compartimentado. Aspectos cognitivos, emocionais e desenvolvimentais estão implicados na escolha dessa metodologia que, se bem organizada, pode alcançar resultados importantes para a admissão da criança como sujeito ativo perante o conhecimento e na criação de condições concretas de vida, atividade e educação que respeitem a infância e permitam a apropriação e objetivação das máximas qualidades humanas.

Na mesma medida, se esperamos que o professor tenha papel preponderante na organização cultural e no desenvolvimento da criança, é fundamental que também seja formado continuamente pelo acesso e fruição das formas mais elaboradas da cultura, para se relacionar com o patrimônio histórico, a arte, a música; enfim, com as diferentes formas de expressão, da ciência e do sensível.

A partir dos estudos da teoria Histórico-Cultural, percebemos a importância que o adulto assume na organização do trabalho pedagógico, uma vez que a idade pré-escolar, conforme Zaporózhets (1987), é o

período mais intenso no desenvolvimento físico, intelectual, moral e estético da personalidade humana, no qual a educação formal mais pode ter influência sobre o desenvolvimento.

A infância é uma fase de intenso desenvolvimento das capacidades tipicamente humanas, sendo esse o melhor momento para a intervenção pedagógica. No entanto, quando se pensa nos adultos que convivem com a criança no ambiente escolar, não basta enfatizar o papel do professor na organização de uma proposta pedagógica desenvolvente; é preciso prover as condições para isso.

Reconhecemos a complexidade deste trabalho e o que ele demanda; portanto, gestão, coordenação pedagógica e equipe de professores precisam formar um coletivo que reflete e dialoga sobre as práticas que acontecem na escola. Cientes do papel que desempenham no desenvolvimento das crianças, lutem por melhores condições de trabalho e o desenvolvimento profissional da equipe. A organização do trabalho pedagógico, tal qual vislumbramos neste texto implica uma equipe pedagógica que seja estudiosa da infância.

A formação em ambiente de trabalho deve ser preocupação de toda a equipe. A teoria Histórico-Cultural também ganha destaque nessa instância, pois na relação com seus pares, cada professor constrói novos significados, contribui para a cadeia de significação e, juntos refletem sobre suas práticas. Segundo Sirgado (2000), trata-se de um processo de semiose e produção de sentidos. Por isso, entendemos que ao promover o encontro, o diálogo, o trabalho colaborativo e não o isolamento de professores, as condições são criadas para a reflexão e a ressignificação das práticas.

Ao fim destas reflexões, acreditamos ter alcançado o objetivo proposto neste capítulo, seguindo a perspectiva teórica Histórico-Cultural.

Esperamos ter apresentado uma possibilidade de interpretação das questões curriculares e organizacionais escolares articulando a teoria e a prática.

Referências

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DAVIDOV, V; MÁRKOVA, A. La concepcion de la actividad de estudio de los escolares. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.). La psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antologia). Moscou: Editorial Progreso, 1987.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 2016.

HELM, J. H. Os desafios contemporâneos na educação infantil. *In*: HELM, J. H.; BENEKE, S. **O poder dos projetos** – novas estratégias e soluções para a Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 13 - 26.

KATZ, L. A construção de sólidos fundamentos para as crianças. *In*: HELM, J. H.; BENEKE, S. **O poder dos projetos** – novas estratégias e soluções para a Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 27 - 37.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Uma Contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. *In*: VIGOTSKI, L. S. *et al.* **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

LISINA. Las génesis de las formas de comunicación em los niños. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.). **La psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología)**. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

MARCOLINO, S. A brincadeira de papéis na escola da infância. *In*: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017, p. 153 - 164.

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vigotski para a Educação Infantil. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v.10 n.1 (28), p.16 - 27, mar. 1999.

_____. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v.25, n.1, p. 83 - 104, jan./jun. 2007.

_____. A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, 2010.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v.35, n.1, p.53 - 68, jan./abr. 2010.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educ. Soc.**, n.71, jul. 2000. p. 45 - 78.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: O problema do meio na pedologia. *In*: **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018, p.73 - 92.

_____. **Obras Escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995.

ZAPORÓZHETS, A. Importância dos períodos iniciais da vida na formação da personalidade infantil. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología)**. Moscou: Editorial Progreso, 1987.