

PROJETOS COM ELEMENTOS NATURAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Morgana Timbó Lima¹; Danilo Alves Barroso²

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC); Fortaleza – Ceará, Brasil; Email: morganatimbo@alu.ufc.br.

² Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE); Fortaleza – Ceará, Brasil; Email: danilo.barroso@aluno.uece.br

RESUMO

O presente artigo apresenta um relato de experiência sobre propostas com elementos naturais na Educação Infantil, de forma específica, no âmbito da Creche. A implementação de práticas utilizando recursos naturais favorece o desenvolvimento integral, na perspectiva de que viabiliza a fruição sensorial, estética, cultural, além de fomentar uma perspectiva positiva à sustentabilidade ambiental. O trabalho com projetos nesta etapa tem uma ampla aprovação na literatura, uma vez que efetiva o protagonismo das crianças na criação e condução do currículo, além de favorecer uma progressão orgânica das propostas a serem implementadas, conectando-as a partir dos seus resultados. A experiência narrada é relativa a uma vivência do projeto sobre água, desenvolvido em uma turma de Infantil II. A experiência é intitulada “A água nas frutas” e objetivava que as crianças identificassem as diferentes formas de acúmulo de água nas frutas que culturalmente são consumidas na região. Conclui-se que, como sujeitos históricos de diretos, compreender melhor os aspectos naturais que garantem a subsistência da comunidade e propor questionamentos sobre o cotidiano é essencial para o desenvolvimento infantil, uma vez que resguarda uma perspectiva positiva sobre criança como agente transformadora em sua própria cultura. Assim, ascende o potencial do trabalho com projetos para atender tal demanda.

Palavras-chave: Projetos na Educação Infantil; Educação Ambiental; Pedagogia de Projetos.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica que congrega características que lhes são próprias. No âmbito documental, apresenta a criança como produtor de cultura, sujeito historicamente situado, devendo as práticas nesta faixa etária alicerçar-se nos eixos norteadores das interações e brincadeiras, em vias de demonstrar correspondência com tal perfil (Brasil, 2009).

Ao acolher o perfil pueril como potente e resguardado de direitos, antecipando práticas que correspondam às necessidades do desenvolvimento e pressuponham uma ideia positiva e potente de criança, intenciona-se que sejam acolhidos os questionamentos infantis sobre o próprio mundo que a cerca e que também se considerem a condução das próprias crianças sobre o currículo proposto para a turma, abrindo espaço para ampliar suas considerações.

As temáticas relativas ao meio ambiente têm um amplo potencial para a abordagem na Educação Infantil porque parte essencialmente do contexto da existência humana. Tudo o que culturalmente foi produzido partiu do olhar criativo para o ambiente natural. É necessário pensar no desenvolvimento infantil conduzindo raciocínios relativos à preservação e utilização responsável dos recursos naturais, para desde as primeiras relações com tais materiais se estenda uma cultura sustentável.

O relato de experiência que está descrito nesta produção congrega uma vivência de uma turma do Infantil II de uma Escola Municipal da cidade de Fortaleza. A composição curricular elencada para as propostas pelas professoras regentes tem por alicerce a Pedagogia de Projetos (Barbosa; Horn, 2008).

Considerando este prelúdio, ascende o questionamento que a descrição deste relato busca saciar: Que tipos de intervenções seriam adequadas para propor práticas que abordem de forma satisfatória a temática ambiental sustentável, sem dirimir o protagonismo das crianças na composição do próprio currículo? Para satisfazer esta indagação buscou-se traçar como objetivo geral “Desenvolver uma experiência pedagógica de sobre a temática da sustentabilidade ambiental com crianças bem pequenas, resguardando a postura ativa delas no desenvolvimento do currículo” e, como específicos, “Descrever características da Pedagogia de Projetos disponíveis na literatura”, “Indicar os caminhos do projeto desenvolvido até chegar na culminância” e “Apresentar a experiência ‘A água nas frutas’”.

Para contemplar os objetivos elencados desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, indicada como uma pesquisa-ação, pela profunda interlocução que ela demonstra com a projetividade na Educação Infantil. A pesquisa-ação é caracterizada pela postura ativa e participativa do pesquisador em envolver os sujeitos agentes na compreensão e transformação do seu meio (Barbier, 2007).

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA

As primeiras semanas de aula sempre eram acompanhadas da proposição de contextos investigativos com itens de naturezas diversas. Nestes contextos existiam ilhas com objetos de valor cultural, ilhas com brinquedos estruturados, ilhas com brinquedos não-estruturados, ilhas com materiais eletrônicos sem funcionamento, entre outros.

O objetivo da proposição de tais contextos é dar princípio ao que se estima por interesses de aprendizagem. As crianças bem pequenas, como as estratégias comunicativas orais ainda estão em amadurecimento, é importante que se analise o desenvolvimento considerando as múltiplas linguagens. Em primeira instância, faz-se necessário que exista momentos planejados de observar as formas que as crianças interagem com um meio e tomar notas, para que tais registros subsidiem o planejamento das práticas de acordo com o perfil da turma (Bondioli, 1998).

Nesta primeira análise, é possível observar se as crianças tendem a colocar os objetos na boca, ou se o lançam e testam sua tenacidade, ou se buscam os de valor cultural para reproduzir duas formas de uso, ou se utilizam os itens não-estruturados para formar objetos que atendam sua imaginação. As duas últimas opções requerem um maior grau de abstração, se a maior parte da turma demonstra este tipo de comportamento, atividades com objetivos mais subjetivos tendem a ser bem-sucedidas. De forma análoga, caso as crianças se utilizem de forma majoritária as duas primeiras estratégias, a turma ainda demonstra ações mais motoras e sensoriais, então as atividades irão requisitar que se acompanhe o perfil de aprendizagem, sempre incluindo momentos de ampliação dentro da zona de desenvolvimento proximal.

Nesta turma, depois de consolidar a primeira anamnese e identificar os avanços do desenvolvimento das crianças, que já indicavam processos de subjetivação, buscamos desenvolver as sequências didáticas. As sequências didáticas são o berço dos projetos na educação infantil, porque através delas podemos observar, de forma predominante, os caminhos dos interesses das crianças, temáticas que elas demonstram maior adesão.

É importante, de antemão, conhecermos as definições sobre a Pedagogia de Projetos.



A Pedagogia de Projetos como abordagem prática na Educação Infantil

A Pedagogia de Projetos surgiu a partir de concepções do filósofo e educador John Dewey, que acreditava que a função primordial da escola seria a compreensão do mundo por meio da pesquisa, da exploração e da reflexão a partir de problemas, sendo necessário o diálogo do que é trabalhado pela escola com as necessidades e os interesses das crianças e da comunidade.

Desta forma, o trabalho com projetos na educação, de um modo geral, consiste em momentos de ação específicos: A definição do problema a ser resolvido com o desenrolar do projeto; o planejamento do trabalho; a coleta, a organização e o registro das informações; a avaliação e a comunicação. Eles se articulam, se subdividem e se modificam de acordo com os interesses dos sujeitos envolvidos no projeto, mas mantém-se a decisão inicial e a avaliação final. (Barbosa; Horn, 2008)

A importância do trabalho com projetos na educação infantil é salientada por Barbosa e Horn (2008), quando colocam que a metodologia de trabalho por projetos se apresenta como uma das mais valorosas “formas de ajuda” no trabalho com a infância. Ela oferece ao professor o papel de cocriador de saber e de cultura com as crianças, envolvendo os adultos e podendo incluir toda a comunidade. Assim, o professor descentraliza a função educativa, colocando todos na postura de aprendentes e produtores de cultura.

O trabalho em projeto coloca o sujeito na “Zona de Desenvolvimento Proximal” (Vygotsky, 1994), convidando a criança a trabalhar além das suas possibilidades, sendo um agente motor do desenvolvimento. Assim, projetar, tem como ponto de partida uma ideia de criança ativa, cheia de capacidades, criadora de sentido para sua existência, capaz de posturas de cidadania e sujeito do seu próprio desenvolvimento (Barbosa; Horn, 2008), o que dialoga com a própria concepção de criança presente no artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009), que estabelece:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.” (Brasil, 2009)

Projetar também foge da concepção de conhecimento como algo fragmentado, a medida que se aprofunda nas pesquisas mais conteúdos podem ser apresentados a partir de

um tema. No início de um projeto, o tema que será investigado sempre parte do interesse das crianças que, a partir disso, pode tomar qualquer caminho, logo, não há razão em estabelecer prazos de término para um projeto, pois não há como ter uma previsão. Barbosa e Horn (2008, p.34) comparam o trabalho com projetos como um quebra-cabeças, ao qual não se conhece a figura final, os conteúdos seriam as peças que ganham significado a medida que se encaixam e são associadas a um contexto.

Com esse processo, várias informações podem ser colhidas sobre a vivência escolar das crianças, através de diferentes perspectivas, fornecendo mais detalhes do processo em pontos de vistas diferentes e confrontando as informações. Reside, nesses benefícios, a necessidade da constância da avaliação e da existência de diferentes tipos de instrumentos de avaliação (Barbosa, Horn, 2008, p. 103).

Projeto “Tecnologias” e Projeto “Água”

Considerando a literatura que descreve o trabalho com projetos, as evidências coletadas devem, ao serem sistematizadas, apontarem para uma temática democrática. Geralmente opta-se por um único projeto, assim como mencionado, sem terminologia especificada pois ele se prolonga enquanto for mantido o interesse. A densidade pedagógica desse tipo de composição indica que se desenvolva um único projeto enquanto o interesse perdurar.

No caso da nossa turma, as crianças demonstravam amplamente dois interesses, onde tentamos ao máximo dirimir essa questão, mas as adesões permaneciam ter valor correspondente, sendo estas: “Tecnologias” e “Água”. Chamou-nos a atenção de que, mesmo em momentos de brincar livre, eles tendiam a buscar água para a brincadeira ou pegar elementos de formatos retangulares para simular que manipulavam um eletrônico.

Desta forma, tentamos encontrar interstícios na temática para desenvolver os dois projetos de forma concomitante. Em diálogo com a equipe pedagógica, estipulamos começar as experiências a partir do fenômeno da transparência e do efeito reflexivo. No de tecnologias, investigamos as lentes, lupas e máquinas de captura de imagem, a princípio. No projeto sobre água, investigamos as propriedades deste elemento natural de valor imensurável para a vida na terra.

Para dar início ao projeto, tivemos experiências que enfatizassem a transparência e o efeito reflexivo da água, com o estudo das bolhas. Para ampliar tal temática, houve a declamação do poema “bolhas” da Cecília Meireles, com a associação das imagens das bolhas em diferentes contextos e em quais se referiam a água. A declamação do poema foi retomada em momentos da rotina, como nos momentos de banho ou de explorar os ambientes naturais. Seguindo o aprofundamento da temática, observou-se a fluidez, o volume e a densidade da água em contextos piagetianos e de outras naturezas, com balões com e sem água por exemplo.

Em sequência, investigou-se “a água na terra”, em um contexto que viabilizasse que as crianças investigassem as mudanças nas características da terra, estando irrigada ou seca. O contexto tinha modeladores, peneiras (onde a criança passaria com facilidade a seca e com dificuldade a molhada), elementos culturais, brinquedos, entre outros. Em seguida, objetivou-se conhecer “a água nas frutas”, que é o objeto deste relato de experiência.

A água nas frutas

A ideia da proposta da “água nas frutas” nasceu como uma evolução natural da “água na terra”, uma vez que a água absorvida na terra é absorvida também pelas plantas para garantir a própria subsistência. A ideia consiste em que as frutas acumulam água de forma diferente: a laranja tem bolsinhas que acumulam água e os nutrientes; o coco forma um repositório revestido com a sua polpa onde é repleto de água líquida; a casca da banana tem vasos, chamados de floemas, por onde passam a água com os nutrientes para alimentar o fruto; a melancia é a fruta que tem a maior quantidade de água por peso, a uva condensa várias unidades em um mesmo cacho e é matéria prima para outras bebidas, entre outros.

A composição do contexto considerou o recorte estratégico do alimento, além de instrumentos que fomentasse na ação da criança essa análise (como pegadores e lupas) e se encaixou no tempo de lanche da rotina do infantil II. Durante a exploração, ascendeu a curiosidade das crianças quando, ao abrir o coco, a água espirrar para fora em virtude da temperatura que ele estava. Nesta oportunidade, expliquei de forma lúdica que estava tanto calor lá dentro que na menor brecha que ele foi aberto, a água fugiu para fora.

Ao longo da experiência planejei perguntas que instigassem a reflexão sobre o que eles observavam, como por exemplo: “Aonde está a água na laranja? E no coco?”, “Porque será

que a água muda de cor de uma frutinha pra outra?” ou perguntas sem inferências, como “O que você está vendo?”. Durante a experiência, as crianças davam risadas lembrando da água do coco enquanto analisavam e se alimentavam das outras frutas. Outras colocações surgiram, indicando que a coloração da fruta transferia-se para o prato. Também analisavam o sabor da água de coco, comparando com a água comum, indicando que ela era doce.

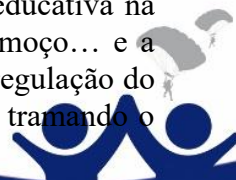
A vivência foi ampliada, posteriormente, no momento de despertar após o descanso, onde eles foram convidados a reproduzir as imagens das frutas que eles viram durante aquela experiência. Para isso, foram deixadas as mesas postas com folhas de ofício e riscantes, para que eles pudessem recuperar os detalhes do vivenciado anteriormente.

Além da experiência ter raiz cultural, uma investigação sobre elementos do cotidiano, essa proposta resguardou o desenvolvimento integral na perspectiva de que também favorecia o desenvolvimento psicomotor fino, com a manipulação de instrumentos para mediar a interação com a fruta. Também foi possível o fomento da análise estética, favorecido pela lupa na experiência em si, que viabilizava atentar-se aos detalhes de cada fruta e comparar suas características. Os objetivos da dimensão estética foram recompostos para a vivência posterior de registrar em desenho essas características.

Assim como aponta a literatura (Bondioli, 1998; Falk, 2010) e a documentação orientadora (Brasil, 2009), o cuidar e o educar na Educação Infantil são indissociáveis e o devido planejamento das interações das experiências de cuidado é determinante para o desenvolvimento da criança. É interessante aliar os elementos da rotina essencialmente vinculado às atividades de cuidado como experiências também pedagógicas, seja no banho ou ao alimentar-se.

As microtransições do dia da regência da experiência também devem perpassar os interesses das crianças. Para Fochi, as microtransições são determinadas pelos adultos e incidem no ritmo, nas continuidades e descontinuidades relativas aos tempos institucionais. Segundo o Fochi,

[...] em termos de continuidade, é importante lembrar que existem marcas temporais inevitáveis que organizam a jornada educativa na Educação Infantil: a chegada, o lanche da manhã, o almoço... e a despedida. E o que conecta essas marcas de repetição e regulação do tempo são justamente as demais situações que podem ir tramando o



todo da jornada... um justo equilíbrio entre a continuidade e a descontinuidade, tal como a vida. (Fochi, 2023, p. 15)

A harmonia destes tempos com as demais vivências cotidianas pressupõe uma concepção pedagógica que respeita que a rotina curricular seja um processo orgânico para as crianças. Em relação ao projeto “água”, as microtransições era compostas por rodinhas citando onomatopéias relativas a água, como “chuá” “plinc, ploc”, a leitura livre com livros que tivessem figuras relativas ao contexto, como “Amigos até embaixo d’água”.

Foi planejado para acompanhar as vivências com registro de imagem e de áudio, de forma a alimentar informações que conceberiam a documentação pedagógica da experiência. É interessante, nesta composição, que sejam estratégias práticas, conciliáveis com a mediação da proposta pedagógica e que consigam congrega com riqueza de detalhes o processo individual de cada criança durante a experiência. A efetiva documentação pedagógica, segundo a literatura, tem papel determinante para a efetiva reflexão sobre a ação e transformação das práticas (Fochi, 2015). Não é qualquer registro que se configura em documentação, segundo os autores:

É verdade que muitos de nossos professores já realizam algum tipo de registro, mas a simples realização do mesmo não se converte em uma verdadeira documentação pedagógica, uma vez que, a mesma além de dar visibilidade aos fazeres infantis “possibilita realizar, analisar e problematizar, de forma pública ou coletiva, aquilo que foi observado e registrado, assim como a inseparabilidade entre o documentado e o processo de planejamento, a definição do currículo, a escolha das atividades, a participação das crianças e das famílias no processo de documentação” (Barbosa; Fernandes, 2018)

No trabalho com projetos, o processo de documentação é visto com protagonismo, uma vez que esta retomada e a devida socialização dos resultados com as crianças e a comunidade escolar é um passo inalienável da proposta. A composição da documentação requer a curadoria dos registros e colaboração das crianças com as percepções das suas vivências.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência favorecida demonstra o potencial da pedagogia de projetos de articulação com as indicações teóricas e documentais para a etapa da Educação Infantil. A teoria já pressupor a consideração dos interesses das crianças e o protagonismo delas durante a regência, além de antecipar a importância da celebração do projeto com uma documentação pedagógica alinhada traduz um perfeito encaixe com o almejado no âmbito curricular.

A experiência desenvolvida favoreceu que as crianças se sentissem livres para explorar e que tivessem uma vivência de cuidado educadora, acolhendo suas necessidades e compreendendo seu pleno desenvolvimento. A documentação concebida foi socializada com as famílias durante o encerramento do ano letivo, aliando a escola com a comunidade escolar e favorecendo que estas premissas também sejam inseridas no âmbito familiar.

Assim como observado, a sustentabilidade ecológica parte do pleno conhecimento prático do contexto de existência destes materiais, adequado para a faixa etária. Acolher a curiosidade das crianças sobre o mundo que as cerca é o ponto de partida para estimar uma cultura jovem que favoreça a conservação da natureza.

REFERÊNCIAS

BARBIER, R. A pesquisa-ação. Brasília: Liber, 2007. Tradução de Lucie Didio.

BRASIL, Lei das Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Grupo A, 2008.

BARBOSA, M. C. S.; FERNANDES, S. B. Uma ferramenta para educar-se e educar de outro modo. 2018. Disponível em: <<http://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/6243/uma-ferramenta-para-educar-se-e-educar-de-outro-modo.aspx>>

BONDIOLI, Anna. Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos. Uma Abordagem Reflexiva. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

FALK, Judit. A estabilidade por meio da continuidade e qualidade dos cuidados e das relações. In: FALK, Judit (Org.). Abordagem Pikler: educação infantil. São Paulo: Omnisciência, 2010. p. 29-43.

FOCHI, Paulo S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: Finco, D., Barbosa, M.C.S., Faria, A.L.G. de (orgs.). Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Leitura Crítica, 2015.

FOCHI, Paulo S. (Org.). Vida cotidiana e microtransições: narrativas pedagógicas das escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.