

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

ELESSANDRA HELENA RIBEIRO

**Práticas Investigativas na Educação Infantil:
construindo diálogos com a Educação em Ciências**

Belo Horizonte

2023

ELESSANDRA HELENA RIBEIRO

**Práticas Investigativas na Educação Infantil:
construindo diálogos com a Educação em Ciências**

Dissertação apresentada ao Promestre - Mestrado Profissional em Educação e Docência, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Ensino de Ciências

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Eliane Ferreira de Sá

Coorientador: Prof. Dr. Ely Roberto da Costa Maués

Belo Horizonte

2023

R484p T	<p>Ribeiro, Elessandra Helena, 1976- Práticas investigativas na educação infantil [manuscrito] : construindo diálogos com a educação em ciências / Elessandra Helena Ribeiro. -- Belo Horizonte, 2023. 131 f. : enc, il., color.</p> <p>Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora: Eliane Ferreira de Sá. Coorientador: Ely Roberto da Costa Maués. Bibliografia: f. 126-131.</p> <p>1. Educação -- Teses. 2. Ciências (Ensino fundamental) -- Estudo e ensino -- Teses. 3. Ciências (Ensino fundamental) -- Estudo e ensino -- Meios auxiliares -- Teses. 4. Ciências (Ensino fundamental) -- Métodos de ensino -- Teses. 5. Educação de crianças -- Teses. 6. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses.</p> <p>I. Título. II. Sá, Eliane Ferreira de, 1971-. III. Maués, Ely Roberto da Costa, 1970-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p> <p style="text-align: right;">CDD- 372.35</p>
------------	---



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação - FaE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

FOLHA DE APROVAÇÃO

"Práticas Investigativas na Educação Infantil: construindo diálogos com a Educação em Ciências"

ELESSANDRA HELENA RIBEIRO E SILVA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 09 de agosto de 2023, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). ELIANE FERREIRA DE SÁ (Doutora)
Prof(a). Ely Roberto da Costa Maués (Doutor)
Prof(a). Juarez Melgaco Valadares (Doutor)
Prof(a). Maria Emilia Caixeta de Castro Lima (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por Eliane Ferreira de Sá, Professora Magistério Superior - Voluntária, em 16/08/2023, às 11:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Maria Emilia Caixeta de Castro Lima, Usuário Externo, em 16/08/2023, às 11:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Juarez Melgaco Valadares, Professor do Magistério Superior, em 16/08/2023, às 15:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Ely Roberto da Costa Maués, Usuário Externo, em 05/09/2023, às 17:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 2512067 e o código CRC 684A18B3.

Agradecimentos

Agradeço a **Deus**, que me deu a vida e me destinou a uma família abençoada. Em especial agradeço a meus pais **Eli (in memoriam)** e **Maria Rita** que acreditaram em mim e vivenciaram junto comigo meu desejo de estudar, ser a professora que sou hoje e proporcionaram condições para essa realização.

A minha mãezinha **Maria Rita** que não mediu esforços para que eu concluísse essa nova etapa de estudos. Ela mudou sua vida para me apoiar nesse projeto de vida. Minha força, meu porto seguro, a motivadora quando fraquejei, a palavra de incentivo, a clareza em momentos obscuros. Obrigada mãe!

Ao meu pai **Eli (in memoriam)** que sempre sonhou em me ver formada em um curso superior e se emocionou ao me formada em Pedagogia. Seu orgulho pela minha conquista sempre me emociona!

Às minhas filhas **Marcela e Ana Clara** que abriram mão de minha atenção tantas vezes para que eu pudesse estudar. Ver seu entendimento, mesmo tão novas, me fortaleceu a seguir em frente!

À minha amiga **Cinara** que sempre me apoiou a seguir os estudos e me incentivou a não desistir de entrar no mestrado. Meu ingresso teve o seu apoio, revisando o projeto, sugerindo o que faltava, orientando o que falar na entrevista. Você foi e é especial na minha vida!

À **Ludmilla** que me incentivou e abriu mão tantas vezes da minha presença para me dedicar às demandas do Mestrado. Você foi, e acredito pela nossa amizade, que será sempre parceira de todas as horas!

À minha orientadora **Eliane de Sá** que trouxe sempre a tranquilidade e a paz, mostrando os pontos positivos ao invés dos negativos, que sempre ajudou a encontrar o melhor caminho!

Ao **Ely**, meu coorientador, que por tantas vezes me ajudou a encontrar meu lugar novamente, minhas raízes e princípios.

Aos professores da banca de qualificação, **Juarez e Maria Emilia** por suas contribuições e valiosas observações para a construção da pesquisa.

Aos meus **amigos do mestrado**, que cada um do seu jeito sempre contribuiu sanando dúvidas, dando sugestões. Obrigada!

Aos **professores das disciplinas** que cursei, pois tive a oportunidade de aprender e conhecer cada vez mais sobre a vida acadêmica.

Epígrafe

A maior riqueza do homem

é a sua incompletude.

Nesse ponto sou abastado.

Palavras que me aceitam como sou – não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,

que puxa válvulas, que olha o relógio,

que compra pão às 6 horas da tarde,

que vai lá fora, que aponta lápis,

que vê a uva, etc. etc.

Perdoai

Mas eu preciso ser Outros.

Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Manoel de Barros

RESUMO

No presente trabalho narro e analiso as práticas investigativas vivenciadas ao longo do desenvolvimento do projeto Pássaros com uma turma de crianças de 5 anos em uma escola particular de Belo Horizonte. Através do meu relato sobre essa experiência busquei identificar as interações vivenciadas pelo grupo e refletir acerca dos significados que elas possibilitaram construir ao longo do projeto. Além disso, foi possível refletir acerca das mediações da professora durante as investigações das crianças e discutir as potencialidades da investigação da natureza para a formação das crianças da Educação Infantil. Assim, por meio dessa pesquisa busquei ampliar a discussão nesse campo pouco explorado e refletir sobre a prática das temáticas de Ciências na Educação Infantil a partir do trabalho com projetos de pesquisa. A pesquisa partiu da filiação ao campo da pesquisa narrativa dentro da categoria de narrativas de experiências do vivido ou narrativas da experiência educativa, buscando estabelecer um elo de ligação entre as memórias do vivido e como se conectam com a experiência atual da pesquisadora. As principais fontes de pesquisa foram as fotos que registram todo o percurso de desenvolvimento do projeto Pássaros e as memórias da pesquisadora que são ativadas quando revê essas imagens. Além das fotos e das memórias, um livro de registro dos achados da pesquisa com as crianças constitui fonte de memória para ajudar a narrar e analisar essa experiência. Esses artefatos constituem as ferramentas metodológicas dessa pesquisa de campo. Narrar o vivido trouxe para mim a possibilidade de refletir para ressignificar a prática diária com as crianças e transformar o cotidiano escolar a partir de experiências marcantes.

Palavras-chave: Práticas investigativas – Educação em ciências – Projeto – Educação Infantil

ABSTRACT

In this work I narrate and analyze the investigative practices experienced throughout the development of the Birds project with a class of 5-year-old children at a private school in Belo Horizonte. Through my report on this experience, I sought to identify the interactions experienced by the group and reflect on the meanings they made possible to construct throughout the project. Furthermore, it was possible to reflect on the teacher's mediations during the children's investigations and discuss the potential of nature investigation for the training of children in Early Childhood Education. Thus, through this research I sought to expand the discussion in this little explored field and reflect on the practice of Science themes in Early Childhood Education based on work with research projects. The research started from affiliation with the field of narrative research within the category of narratives of lived experiences or narratives of educational experience, seeking to establish a link between the memories of the lived experience and how they connect with the researcher's current experience. The main sources of research were the photos that record the entire development path of the Birds project and the researcher's memories that are activated when she reviews these images. In addition to photos and memories, a book recording the research findings with children constitutes a source of memory to help narrate and analyze this experience. These artifacts constitute the methodological tools of this field research. Narrating what I experienced gave me the possibility of reflecting to give new meaning to my daily practice with children and transforming everyday school life based on remarkable experiences.

Keywords: Investigative practices – Science education – Project – Early Childhood Education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Uma roda de pesquisa embaixo do ipê rosa da Canguru! Um espaço que os pássaros adoram visitar.

Figura 2: “Pássaros” pintura com tema no mural de azulejo da escola.

Figura 3: Livros de estudo da caixa de livros.

Figura 4: Roda de estudo debaixo do Ipê Rosa da escola.

Figura 5: Livrão do Projeto Pássaros.

Figura 6: Página sobre ninho do livrão.

Figura 7: Trabalho coletivo de registro no livrão.

Figura 8: Desenho de pássaro.

Figura 9: Esculturas de argila representando ninho de passarinho.

Figura 10: Brincadeira de faz de conta - imitando o voo dos pássaros.

Figura 11: Caminhada até a Casa do Baile e observação da Lagoa da Pampulha.

Figura 12: Observando os pássaros...

Figura 13: Visitando o espaço das aves no zoológico!

Figura 14: Pose para a foto e uma pausa na caminhada para descansar as pernas!

Como é grande o zoológico!

Figura 15: Observação dos pássaros no pátio da escola.

Figura 16: Desenho de uma arena nupcial.

Figura 17: Desenho sobre a reprodução dos pássaros.

Figura 18: Observação de pássaros nas árvores da escola.

Figura 19: Procurando um lugar para o potinho com água doce para o beija-flor.

Figura 20: Colocando o potinho de água doce para o beija-flor!

Figura 21: Registro da alimentação das aves.

Figura 22: Tocando o passarinho machucado.

Figura 23: Conversa com a coordenadora da escola sobre a morte do passarinho machucado.

Figura 24: Comedouros feitos pelas crianças.

Figura 25: Comedouros – orgulho da nossa criação!

Figura 26: Os seminários.

Figura 27: Croqui da Mostra do Projeto Pássaros.

Figura 28: Construindo esculturas de pássaros e painéis.

Figura 29: A mostra do Projeto Pássaros.

Figura 30: Reprodução dos pássaros.

SUMÁRIO

Introdução.....	12
Capítulo 1: O caminho trilhado durante minha formação docente.....	19
1.1 - Como me tornei professora?	19
1.2 – A virada de chave - Sou professora, e agora?.....	22
1.3 – Desafios da docência - A solidão do início	24
1.4 - A primeira experiência como docente – uma trilha nada suave	26
1.5 - Pressão de todos os lados.....	28
1.6 - Os projetos de pesquisa – uma nova forma de me relacionar com a sala de aula:	29
1.7 - Muitos projetos depois... ..	31
Capítulo 2: A Educação Infantil E Suas Especificidades	33
2.1 - A Educação Infantil como campo de conhecimento.....	33
2.1 Documentos normativos da Educação Infantil.....	35
Capítulo 3- O Trabalho com projetos na Educação Infantil e A Educação em Ciências... 46	46
3.1 – A Educação Infantil e o trabalho com projetos.....	47
3.2 – A Educação em Ciências na Educação Infantil e Práticas pedagógicas investigativas .	50
3.3 – Criança pequena e a investigação	55
Capítulo 4 – Considerações Teórico Metodológicas: Narrando O Vivido	60
4.1 Memória e História como elo entre o vivido no presente e no passado	62
4. 2- Pesquisa Narrativa	63
4.3 – Fotos e memórias: as fontes de pesquisa	65
4. 4 A Turma Maluquinha: os sujeitos da pesquisa.....	66
4.5 A escola: ponto de encontro diário	67
4.6 - O Projeto Pássaros	68
Capítulo 5 - Problematizando o vivido: O Projeto Pássaros.....	70
5.1 Problematizar para encontrar a direção	70
5.2. E agora? Que caminhos seguir?.....	74
5.3 - Pesquisa com crianças pequenas - menos aula e mais experiência:	90
5.4 - Construtoras e cantoras: surpresa e encanto	95
5.5– Pássaros cantam para... ..	97
5.6- Uma ideia puxa outra	98
5.7- Alimentação das aves: saber é preciso	100
5.8 - O caso do passarinho machucado	101
5.9 - Os comedouros: conhecimento, arte e movimento	105
5.10 - Seminários.....	109
5.11 - Mostra Cultural: Comunicar é preciso	110
Capítulo 6- Lições do Vivido	115
A prática aprimora o fazer	115
Referências.....	122

INTRODUÇÃO:

Atuar como professora da Educação Básica tem sido parte fundamental da minha construção e reconstrução pessoal e profissional, da relação com pessoas, espaços e objetos. Quanto mais aprendo sobre o ofício de professora, mais descubro que as certezas são provisórias, que cada construção se localiza num tempo e espaço específicos e que quando levada a outros contextos constitui-se ponto de partida para outra experiência.

Foi nesse contexto de busca, de ressignificação, de construção/reconstrução que a pesquisa, entendida como postura pedagógica, surgiu na minha trajetória como professora. Estava em busca de sentido para a relação ensino/aprendizagem. Questionava-me, nessa ocasião, se havia outra forma para lidar com o conhecimento, alternativa à ideia de ensino baseada na transmissão de conteúdo, em que “*eu ensino e você aprende*”. Para mim, sempre foi mais, muito mais que conteúdo, mesmo sem saber, sempre foi em busca de experiências, entendida aqui nesse trabalho sob a perspectiva de Larrosa, “algo que nos acontece”. Para esse autor:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (LARROSA, 2021, p. 18)

Na pesquisa como postura teórico-metodológica encontrei respostas, soluções, engajamento e sentido para a prática cotidiana como mediadora da aprendizagem de crianças de 2 a 8 anos. Por meio dos projetos de pesquisa construídos cotidianamente com as crianças tecíamos as experiências, costurávamos o que nos acontecia, o que nos tocava, nos engajava, nos movimentava.

Na minha prática entendia a forma transmissiva muito limitada para suprir as demandas de uma sala de aula dinâmica, viva, dialética, contraditória e até caótica em certos momentos. Onde muitas vezes só se percebia indisciplina, falta de interesse e pouca produtividade, podia-se enxergar, olhando detidamente, crianças em busca de outras possibilidades de interação, de comunicação, envolvendo o corpo, a fala, a troca, a brincadeira, a dúvida, ou seja, crianças em busca de experiências.

Foi uma época de grande transformação na minha atuação como professora. Foi uma mudança de paradigma. Aquela nova postura teórico-metodológica relacionada à pesquisa, à pedagogia de projetos alterou toda a minha intervenção na sala de aula. Passei a trabalhar com mais interação e diálogo com as crianças, pois, passou a ser essencial entender a lógica delas e sua

forma de apropriação das experiências vividas. Passei a organizar a sala e seu cotidiano tendo as crianças, e sua forma de interação, como protagonistas e conseqüentemente obtive resultados muito melhores. Isso foi revolucionário para mim como pessoa e profissional. Como afirma Fernando Hernández (1998):

Trabalhar em sala de aula por projetos implica uma mudança de atitude do adulto. Essa atitude o converte em aprendiz, não só frente aos temas objeto de estudo, e sim diante do processo a seguir e das maneiras de abordá-lo, que nunca se repetem, que sempre adquirem dimensões novas em cada grupo. (Hernández, 1998, p. 83)

Atualmente continuo com muitas dúvidas, o que é muito bom, pois aprendi estudando sobre a abordagem por projetos de pesquisa que o papel mais importante do professor não é dar respostas e sim incentivar a criança a perguntar, a pensar sobre o mundo e suas relações de diferentes formas. Nessa perspectiva, perguntar é importantíssimo. Além do que só conseguimos trocar e compartilhar o que acreditamos. Assim, se quero promover a construção da aprendizagem focada na pergunta tenho que saber perguntar também.

Portanto, pergunto: Qual é o lugar da investigação (entendida aqui como sinônimo de pesquisa) na Educação Infantil?

Como afirma Loris Malaguzzi (1999) “as crianças são o inédito”. Elas são a inquietude que vê além do olhar dos adultos. Sendo elas a presença do inédito, o mundo também lhes apresenta como inédito, talvez aí resida seu encantamento, sua curiosidade, sua desenvoltura para novas perguntas, para aquelas nunca feitas, pois, com sua chegada ao mundo se inaugura também um novo olhar, uma nova perspectiva.

Assim, abordar temáticas de ciências por meio da investigação da natureza pode contribuir para que a Educação Infantil explore esse lugar do inédito, do não delimitado, da busca, da experiência. Ou ocupe lugar de certezas conduzidas e/ou induzidas.

Nesta pesquisa me proponho a revisitar significados construídos em torno da investigação da vida dos pássaros com um grupo de 8 crianças para entender a importância da investigação da natureza para a formação das crianças, para sua relação com o mundo que lhes cerca e com o conhecimento.

Abrir-se à reflexão, à análise de uma experiência vivenciada e carregada de conclusões, significados e certezas é abrir-se ao enigma do inesperado, do não controlável, do inédito, como a infância assustadoramente e encantadoramente é!

As crianças quanto menores mostram-se mais flexíveis e ávidas pelo saber, pelo conhecer. Elas naturalmente encaminham-se para a pesquisa como forma de chegar ao objetivo de conhecer, de descobrir, de resolver problemas e dúvidas. Perguntam todo o tempo. Pesquisam todo o tempo, em suas brincadeiras, em suas relações, em seus desenhos, em suas interações diversas com os ambientes. Mantém uma relação de busca, troca, elaboração, construção e reconstrução de seus conhecimentos.

A preocupação com a identificação das ideias que crianças e estudantes utilizam para explicar diversos fenômenos relacionados com assuntos científicos não é recente. No campo da Psicologia salientam-se os primeiros trabalhos de Piaget (1976, 1ª edição 1929), publicados há mais de meio século, onde são feitas referências à grande variedade interpretações/explicações que as crianças constroem, como forma de responder aos fenômenos do cotidiano, e que lhes permite obter sentido para o mundo que as rodeia. (DUARTE, 1999, p. 228)

Bizo (2014) conta a história de um cientista acostumado a palestrar para alunos da pós-graduação e que convidado a palestrar para crianças e jovens sentiu-se mais desafiado que nas suas aulas na renomada Universidade norte-americana. Ele se deslumbrou principalmente pela flexibilidade demonstrada pelas crianças em perguntar com um brilho no olhar. Bizzo (2014) reflete que “[...] os alunos da universidade traziam perguntas elaboradas, cuidadosas, estudadas e, de certa forma, previsíveis. Mas as crianças pareciam navegar sem amarras pelas dúvidas humanas mais profundas e estimulantes”. (BIZO, 2014, p. 7).

As crianças naturalmente navegam sem amarras, a partir de um objeto, de um ambiente, de uma experiência. Movimentam seu pensamento e contagiam quem está ao seu redor. Pensando na importância e na riqueza dessa característica da primeira infância algumas questões emergem: Como as Ciências são abordadas com as crianças? É garantido a elas espaço e condições para colocar suas dúvidas, questionamentos, para explorar sem amarras os ambientes e curiosidades que lhes são tão naturais? Que contribuições o ensino das Ciências tem trazido para as crianças da forma que tem sido trabalhado nas escolas de Educação Infantil?

Segundo Coutinho, Goulart e Pereira (2017) a aproximação da primeira infância com a educação científica tem sido construída timidamente. Segundo eles:

O vínculo entre educação científica e educação infantil tem se constituído de modo tímido. Muitas vezes porque se nega às crianças a oportunidade de participar produtivamente de práticas de ensino/aprendizagem de ciências, pois se pensa equivocadamente que a maneira como a criança pequena interroga e investiga o mundo à sua volta não é apropriada. (COUTINHO, GOULART, PEREIRA, 2017, p. 2)

A escola tem o desafio de pensar em como proceder para abrir cada vez mais espaço para lidar com as ciências, seus conceitos, instrumentos, ambientes, laboratórios, na busca por ampliar a aprendizagem e garantir que esta seja significativa. Além disso, torna-se importante compreender como a escola e os docentes da Educação Infantil entendem o ensino, (pensando neste trabalho enquanto oportunidade mediada de contato com o conhecimento socialmente construído) das Ciências nesta etapa da Educação e como o praticam. Em que medida a educação, o ensino focado na pesquisa, na construção do conhecimento, na interação por diferentes dimensões e olhares favoreceria a base de competências essenciais a um sujeito crítico, autônomo, inventivo e flexível?

Demo (2015) afirma que a educação não está separada da pesquisa, que o aluno que pesquisa aprende melhor e se diferencia na relação com o conhecimento e seu posicionamento político diante dele. Ele afirma que “A base da educação escolar é a pesquisa, não a aula. A pesquisa deve ser atitude cotidiana no professor e no aluno”. (DEMO, 2015)

Nessa perspectiva, Freire (1996) ao discutir acerca dos saberes necessários à prática docente, cita entre outros, a pesquisa e a curiosidade. Freire (idem) discute que a postura tanto do professor como dos alunos é dialógica, portanto aberta, curiosa, indagadora e não passiva e aprisionada em “aulas estéreis”. Portanto ao ensino cabe: “Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de respostas a perguntas que não foram feitas.” (FREIRE, 1996, p.95).

Sendo assim, está na essência da criança pesquisar. Ela naturalmente se encaminha para esta atividade em tudo que faz. A pergunta, a exploração, a curiosidade e a busca são atitudes cotidianas na criança pequena, como também nos bebês. O objeto mais simples torna-se passível de muitas experimentações e indagações silenciosas. Sendo assim, seria natural pensarmos que o currículo organizado com base na pesquisa/investigação seria mais potente no que se refere à construção da aprendizagem das crianças pequenas em relação, principalmente, às Ciências Naturais?

Atualmente várias abordagens destacam a importância dos materiais não estruturados, dos elementos da natureza e da exploração dos ambientes naturais como essenciais para a aprendizagem da primeira infância. Muitas escolas se configuram, até mesmo em sua estrutura física pensando nisso, como as escolas da floresta, por exemplo. Optam por espaços ricos em

natureza, hortas que se transformam naturalmente em laboratórios a céu aberto. É o que afirma Véra (2017):

Na Educação Infantil, a observação e a exploração do meio estão entre as principais possibilidades de aprendizagem das crianças. O período de exploração é um importante momento para os professores aguçarem a curiosidade das crianças e partirem para a investigação, pois é através da exploração que se constrói uma experiência nas situações que se propõem investigar. (VÉRA, 2017 p.23).

Seria essa uma possibilidade de potencializar habilidades naturais para a aprendizagem de conceitos, exploração de instrumentos, experiências de investigação, experimentações, construções de conhecimento dentro das Ciências na Educação Infantil?

Edgar Morin (2007) afirma que a escola primária acentua o despedaçamento do saber que as especializações e fragmentações impuseram na medida em que foca o ensino em competências como:

Isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento. (MORIN, 2007, p. 15)

Este autor nos faz refletir que a aprendizagem não se constitui um processo harmônico, fácil, livre de conflitos. Por que simplificar e fragmentar todo o conhecimento? Por que negar às crianças acesso ao conhecimento inteiro, contextualizado, complexo?

Pensando nisso questiono se o brilho no olhar e as perguntas livres e criativas mencionadas por Bizzo (2014) seriam parte de uma essência que se perde ao longo da trajetória escolar acadêmica? Não deveria ser ao contrário? Deveríamos potencializar essas aptidões em nossas salas de aula? O ensino de Ciências configura-se então em uma prática na contramão de sua essência natural?

Neste trabalho me proponho a narrar e analisar as práticas investigativas vivenciadas ao longo do desenvolvimento de um projeto com turma de crianças de 5 anos em uma escola particular de Belo Horizonte. Resgatarei a experiência vivenciada por uma turma de crianças de 5 anos ao desenvolver um projeto de pesquisa sobre pássaros para identificar os significados que ela me possibilitou construir ao longo do projeto, refletir acerca das mediações da professora durante as investigações das crianças e refletir também sobre as potencialidades da investigação da natureza na Educação Infantil.

Refletir sobre a prática do ensino de Ciências na Educação Infantil a partir da minha prática com os projetos de pesquisa constitui a base desse trabalho que poderá oferecer possibilidade de reflexão para muitos professores, que como eu, estão plenamente dispostos a ressignificar sua prática diária com seus alunos, ampliar seu conhecimento teórico e transformar o cotidiano escolar a partir de experiências marcantes. Para relatar e refletir acerca dessa experiência esse o texto será organizado nos seguintes capítulos:

Capítulo 1: O começo - Como me tornei professora?

No primeiro capítulo relato minha trajetória como estudante e as experiências que foram essenciais para minha constituição como professora. O caminho percorrido e as escolhas feitas me levaram a alcançar meu objetivo, mas também, levaram a vivenciar grandes desafios e obstáculos. No enfrentamento deles fui me constituindo a professora que sou hoje, pesquisadora e reflexiva. Esse capítulo narra minha história, meu percurso do interior de Minas Gerais até a UFMG, a solidão do início e a falta de experiência, elementos que ajudaram a contar minhas idas e vindas nesse novo lugar, nessa nova versão de mim mesma.

Capítulo 2: A Educação Infantil e suas especificidades:

Este capítulo retrata minha chegada à Educação Infantil e um novo entendimento das minhas habilidades e perfil. Nessa etapa da Educação Básica me reconheci, encontrei as possibilidades para exercer esse ofício como acreditava ser possível, com menos aula e mais troca, mais diálogo e pesquisa. Discuto a fundamentação teórica que embasa essa ideia, analisando a pesquisa/investigação como postura pedagógica na Educação Infantil. Analiso também o que dizem os documentos oficiais que regulamentam a Educação Infantil e como se posicionam diante dessa postura mais construtiva e investigativa.

Capítulo 3: O Trabalho com Projetos na Educação Infantil e a Educação em Ciências

Apresento uma reflexão acerca da importância das ciências da natureza, do ambiente e do cotidiano tecido pelas experiências em volta das investigações em que as crianças se envolvem e todo o conhecimento é costurado por elas e com elas. O lugar que as ciências da natureza ocupam na Educação Infantil, quais são as possibilidades, o que é importante disponibilizar à criança pequena, quais caminhos científicos vale a pena trilhar com as crianças pequenas constituem pontos de reflexão deste capítulo.

Capítulo 4: Considerações teóricas metodológicas: narrando o vivido

Aqui discuto os processos teóricos metodológicos que embasaram a análise da experiência vivenciada em torno da pesquisa sobre os pássaros com crianças de 5 anos. A principal influência para se propor essa pesquisa foi minha prática no campo das Ciências da natureza na Educação Infantil através da investigação. Sendo assim, a metodologia desse trabalho se encaminhou para a realização de uma pesquisa narrativa do vivido. Analisar o vivido como forma de retirar lições para o que se vive hoje e abrir janelas para o que se poderá viver no futuro.

Capítulo 5: - Problematizando o vivido - O projeto pássaros:

Neste capítulo narro a experiência vivida ao longo do desenvolvimento do projeto “pássaros” junto a um grupo crianças de 5 anos. Nele apresento a experiência e faço reflexões do vivido. O olhar de hoje se mistura às memórias daquele tempo. A maturidade que o tempo nos permite construir ajuda a enxergar o antes não visto, a pensar em outras possibilidades, outros caminhos. Aprender exige caminhar olhando para a frente sem perder a memória do que ficou para trás. Retirar do vivido o que foi valioso de cada experiência para dar passos mais precisos e seguros em relação a direção que se quer caminhar.

Capítulo 6: Lições do vivido:

Para encerrar, no sexto e último capítulo apresento as considerações finais desse percurso narrativo construído a partir das interações vivenciadas pelo grupo e por sua professora ao longo do projeto. Aqui me dedico às reflexões sobre o vivido e as lições que foi possível retirar da experiência, que poderão inspirar novas experiências carregadas de maior intencionalidade. Ação- reflexão-ação, base dos percursos investigativos.

CAPÍTULO 1: O CAMINHO TRILHADO DURANTE MINHA FORMAÇÃO DOCENTE:

Neste capítulo apresento minha trajetória desde a época de estudante até me tornar professora, uma mudança de chave que alterou minha constituição como sujeito de forma integral. Toda história tem um início e aqui narro o início da minha, partindo de como o desejo de me tornar professora alterou os rumos da minha caminhada. Mudar de cidade, deixar a segurança e o conforto do lar para enfrentar uma realidade inóspita requer muita convicção. E foi essa convicção que me moveu de um desafio a outro, até chegar ao objetivo traçado, mas não para narrar o final da história e sim para anunciar o início de um novo capítulo dela.

1.1 - Como me tornei professora?

Começo a contar essa história pelo ano de 1992, quando tinha 16 anos. Nessa época morava numa pequena cidade do interior, à oeste de Minas Gerais chamada Martinho Campos. cursava o segundo grau, o que hoje é conhecido como Ensino Médio. Nessa época podíamos escolher a modalidade que desejávamos cursar: Contabilidade, Científico ou Magistério. Escolhi o último, pois, desde bem pequena tinha o desejo de ser professora. Cresci com essa convicção. Ao precisar escolher entre as três modalidades citadas não tive a menor dúvida em optar pelo Magistério.

O curso com duração de três anos encerrou-se em dezembro de 1994, quando me tornei apta a atuar como professora dos primeiros anos do Ensino Fundamental, na época chamado de 1.º grau. Eu sou a mais nova de três irmãs e fui a primeira a concluir o 2.º grau, na época essa realização foi de grande orgulho para meus pais. Eles sonhavam em ver os filhos estudados, pois consideravam essa a melhor forma de sermos bem-sucedidos na vida.

Minha escolha que veio a seguir encheu meus pais de alegria. Ao concluir os meus estudos não queria parar de estudar, tinha vivo em mim o desejo de continuar estudando, de fazer faculdade. Esse desejo era mais forte do que pensava, pois, me impulsionou a enfrentar desafios que não me avaliava capaz de superar. O primeiro deles foi me mudar para Belo Horizonte, já que na época não dispúnhamos de faculdades na cidade ou na região. Foi difícil para mim tomar essa decisão, pois, teria que sair da casa dos meus pais e morar como uma tia, mudar de uma cidade pequena para uma muito grande e enfrentar uma timidez paralisante. Muitos desafios a superar,

mas minha vontade de fazer Pedagogia era maior e decidi encarar o desafio. Mal sabia que essa experiência mudaria o curso da minha história.

Em fevereiro de 1995 desembarquei na rodoviária da imensa Belo Horizonte para fazer cursinho pré-vestibular e tentar uma aprovação na Universidade Federal de Minas Gerais. Comecei a morar na casa da minha tia paterna que residia em Venda Nova, região norte de BH.

Durante todo o ano me dediquei a estudar para o vestibular durante o dia e à noite, nos finais de semana e feriados. Foi tempo também de adaptação à nova vida na cidade grande: forma de falar, transitar, enfim, a essa nova cultura em que me inseria aos poucos. Foi desafiador para mim, uma pessoa tímida, apropriar-me de tantas novidades, de tantas mudanças. Meu irmão que foi comigo para tentar a faculdade também foi meu apoio e sustentação. Foi meu lar, a segurança e o aconchego da família, para encarar a selva de pedras que Belo Horizonte inicialmente foi para mim.

Ao final desse ano fui aprovada e no segundo semestre do ano seguinte começaria meu sonhado curso de Pedagogia.

Do interior de Minas para a UFMG:

Em agosto de 1996 comecei a cursar Pedagogia na Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Uma conquista que encheu de orgulho meus pais e a mim mesma. Consegui entrar na Universidade desejada, primeiro passo da estrada que me propus a trilhar.

Comecei meu curso me apropriando do prédio da FaE e do campus da UFMG. Fui conhecendo as pessoas, as disciplinas, os professores e me encantando pelo curso. Veio nessa época a confirmação que tinha escolhido certo, era isso mesmo que queria fazer na vida, queria ser professora.

A primeira disciplina que me marcou profundamente foi Alfabetização - processos e métodos com o professor Antônio Augusto Batista. O objeto de estudo dessa disciplina tornou-se meu grande interesse. Passei a me projetar no futuro como uma professora alfabetizadora. Desde então, nas horas livres visitava a biblioteca da FaE em busca de livros sobre alfabetização. Gostava de ler sobre esse tema, procurando entender como se ensina uma criança a ler e escrever.

À medida que avançava no meu curso e que desenvolvia familiaridade com a FaE e com a cidade senti que era hora de dar novos passos. Comecei a procurar um estágio remunerado, afinal precisava ajudar minha família nas despesas mensais que minha estadia em Belo Horizonte gerava.

Comecei a procurar pelos cartazes da Faculdade e encontrei um que anunciava uma seleção para um projeto de extensão chamado Mala de Leitura. Logo me identifiquei, pois a leitura e a escrita me interessavam muito. Fiz a inscrição, participei da seleção e fiquei em segundo lugar. Minha colega de turma foi selecionada. Eu fiquei tão triste, queria tanto trabalhar, queria estar dentro da escola, aprender como lidar com as crianças e via nesse estágio uma oportunidade. Além disso, o dinheiro da bolsa se fazia muito necessário. Mas, tive que lidar com a frustração de não ser selecionada. Entretanto, no semestre seguinte fui chamada pelas coordenadoras do projeto para uma nova entrevista. A candidata selecionada em primeiro lugar havia desistido e me ofereceram a vaga. Aceitei imediatamente e na semana seguinte já estava envolvida no ir e vir das malas de leitura. Como monitora bolsista de extensão desse projeto atuei como contadora/leitora de histórias.

O projeto Mala de Leitura foi idealizado e posto em prática por três professoras da Escola de Ensino Fundamental da UFMG, o Centro Pedagógico, localizado no campus, ao lado da Faculdade de Educação.

Não foi somente coincidência que comecei a atuar num projeto de extensão voltado à arte de ler e contar histórias à crianças de escolas da rede pública da cidade. Começava aí uma trajetória que me trouxe aqui, na escrita dessa história, a história da minha formação acadêmica e profissional.

Atuar no projeto Mala de Leitura me marcou de variadas formas, entretanto a mais profunda delas foi a relação iniciada ali com o universo da literatura infantil e a paixão que nascia pelos livros, paixão que me acompanha até hoje.

Essa paixão iniciou-se com a primeira tarefa que me foi dada, catalogar e organizar os livros das três malas que compunham o acervo do projeto. Nesse contato inicial fui fisgada pela literatura infantil. O enredo de cada livro, seus autores e o que despertavam aquelas páginas me mergulhou em uma atividade cultural inédita para mim. Passei dias ali, desvendando, conhecendo os livros. Fui criando intimidade com o acervo. Ao mesmo tempo me inseria no universo desse campo de conhecimento, a literatura e suas imensas possibilidades.

Além disso, as coordenadoras do projeto começaram a desenvolver comigo momentos de formação envolvendo a teoria do campo de conhecimento em que o projeto estava inserido a formação do leitor, a promoção da leitura

Fui gradativamente aprendendo a contar/ler histórias. Criei um repertório de livros que gostava de ler para as crianças e histórias que contava de memória, interpretando o enredo com palavras, gestos e emoções. O livro *A Bruxa Salomé*, de Don e Audrey Wood foi a primeira história que contei. Uma experiência que me oportunizou formação valiosa e descortinou possibilidades de trocas e também de desafios.

A medida que o tempo passava fui criando intimidade com a arte de ler e contar histórias e também com a interação com as crianças das escolas parceiras do projeto. Particpei de oficinas promovidas pelo projeto e também cursos de formação por todo o estado de Minas Gerais. Permaneci no Projeto Mala de Leitura por 3 anos, até me formar em julho de 2000. Nesse tempo teci, através de todas as experiências e interações em volta das malas de livros, muito conhecimento e grande desenvolvimento pessoal e profissional.

Entretanto, como toda história tem começo e fim, havia chegado a hora de finalizar minha trajetória no Mala de Leitura e na Faculdade de Educação e inaugurar outra história, outro ciclo, a busca por uma colocação para atuar como professora, o grande objetivo que me movimentou de Martinho Campos até Belo Horizonte. Mas essa é outra história!

1.2 – A virada de chave - Sou professora, e agora?...

Final da graduação, pairava no ar um sentimento de nostalgia, angústia e introspecção. Todos em busca de novas estradas, de escolhas, de que caminhos trilhar.

O último semestre foi marcado pelo movimento da formatura, discussões sobre os valores, as cerimônias, a colação, o culto ecumênico, o baile. Além disso, a sessão de fotos para o convite, o álbum, o anel. Rituais marcantes que configuraram uma energia diferente aquele lugar que durante 4 anos fez parte do meu cotidiano e que chegava ao fim do ciclo.

A energia que tomava conta das aulas, das trocas coletivas, das conversas em grupos menores girava em torno do que viria pela frente, mas eu, só conseguia olhar para trás e sofrer com o término daquele tempo. Sabia que iniciaria outro tempo, que nasceria ali uma nova Elessandra que eu achava que não estava pronta para viver.

Olhava para trás, avaliava e revivia as trajetórias, as experiências construídas nos 4 anos de curso. Abandonar o lugar de estudante e assumir a responsabilidade de profissional me parecia à época um desafio grande demais. Pensava: *E agora? Como vou arrumar um emprego? O que vou fazer? Para onde eu vou?*

Em julho de 2000 finalizamos o curso e vivenciamos os rituais da Formatura, dando muito orgulho à meus pais que viam materializado em mim o sonho de ver os filhos estudados. Fui a primeira da minha família a fazer um curso superior. Sei que essa conquista encheu meu pai e minha mãe de orgulho. Eu, a filha mais improvável de realizar algo, afinal era tímida e um pouco desajustada na infância e adolescência chegou a um lugar inesperado por toda a família. Sempre fui assim, os desafios me instigam a seguir, o inusitado me movimenta, não sou de ficar na zona de conforto e me contentar com pouco. Mesmo não sendo dotada de autoestima substancial, sempre vou de encontro ao inesperado. Faz parte de minha essência, meu “eu de hoje” entende isso.

Seguindo minha essência continuei no semestre seguinte no Mala de Leitura e para isso pedi continuidade de estudos. Tentei também fazer uma disciplina isolada no Mestrado Acadêmico, mas não aconteceu, desisti num dado momento dos trâmites. Fiz a continuidade de estudos.

No entanto, não fiquei feliz assim, queria atuar como professora, queria fazer o que estudei para fazer, queria dar aula, ser professora, ter alunos, minha turma. As professoras do Mala de Leitura que se tornaram amigas queridas na convivência diária atuaram como mediadoras da minha primeira atuação profissional. Um professor do Centro Pedagógico, amigo delas dava aulas numa escola particular chamada Sabiá (nome fictício) que ficava próxima do campus da UFMG, no bairro São Luís. Elas pediram que esse professor fizesse minha indicação. Preparamos um currículo e enviamos por ele.

No final do ano fui chamada para uma entrevista, a vaga era para uma turma de 1ª série do Ensino Fundamental, ainda se chamava assim. Nessa época ainda não vigorava o Ensino Fundamental de nove anos.

Fiz a seleção e fui escolhida. No início de 2001 começaria a realizar meu grande objetivo profissional, tornar-me uma professora. Fui contratada para iniciar em fevereiro de 2001 com uma turma de 1ª série do Ensino Fundamental. Tudo definido, vieram as férias de janeiro.

Em meados de janeiro fui chamada à escola, me ofereceram a substituição da professora da outra turma de 1ª série que estava grávida e sairia de licença maternidade logo no início do ano,

meados de março. Nesse caso trabalharia o dia todo e teria duas turmas. Fiquei preocupada, mas mesmo me sentindo insegura aceitei a proposta. Não tinha ideia do que viveria, do tamanho do desafio que aceitei encarar.

1.3 – Desafios da docência - A solidão do início:

Começar não é nada fácil. O meu começo foi frustrante. Cheguei à escola em fevereiro de 2001 com a cabeça cheia de teoria e idealizações, o coração habitado por grandes expectativas, mas nenhuma experiência prática de como gerenciar uma sala de aula.

O primeiro ano foi constituído de desafios, choro, noites mal dormidas, preocupação, pressão, angústia e solidão. O que me levou a entender pela dor que “o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor” (GUARNIERI, 2000, p. 9). O meu diploma de Pedagogia que com tanto orgulho conquistei foi o início da estrada que trilharia a partir do ano 2001. Não entendia na época que somos seres incompletos, que nos constituímos pela tessitura da vida que retalha a retalho forma a grande colcha. Nunca estaremos prontos, acabados, somos seres inacabados.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. (FREIRE, 1996, p. 59)

O fato de ter completado a graduação em Pedagogia atestou minha incompletude como professora e o ponto de partida para essa constituição. Confesso que na minha estreia fui tomada por um sentimento de vazio, me senti tão vazia de experiências, tão inacabada como professora, tão sem saber onde buscar bases sólidas para a construção que precisava começar ali.

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. (FREIRE, 1996, p. 64)

Olhando para trás vejo que foi justamente nesse vazio que me fundei como professora. Por enxergar que onde existia aquele inacabamento havia também potencial para caminhar, para vivenciar a docência de maneira conscientemente inacabada. Descobri nesse vazio a minha melhor habilidade como gente, como professora, o inacabamento, a inconclusão, a possibilidade de fazer diferente e de estar aberta à procura!

Mas, deixa eu contar do começo. Cheguei à escola no primeiro dia útil de fevereiro para a reunião inicial de formação da equipe, a primeira reunião pedagógica da minha vida profissional, a primeira de muitas que viriam pela frente. O comecinho foi de confraternização. Estavam todos voltando das férias, então se abraçavam eufóricos, contavam as novidades. Eu, não conhecia ninguém. Fui ficando tensa, a garganta seca, voz que não saía e desespero por não ter coragem de me aproximar, puxar conversa. Logo, a professora que seria minha colega de turma se aproximou e puxou conversa, ufa, que alívio! Colei nela, claro! Ela foi me apresentando as pessoas e a situação ficou menos constrangedora. Sentamos, chegou a hora de iniciar a conversa. A Diretora da escola iniciou dando as boas vindas e falando do ano, das metas e expectativas da escola. Fizemos algumas dinâmicas, estudamos um texto e depois nos dividimos por segmentos.

Nos grupos menores passamos a tratar da organização das turmas e alocação dos professores para o novo ano letivo que se iniciava. Tudo era novo demais para mim. Passava de uma situação a outra sem conseguir apreender direito todos os estímulos, discussões, orientações. Era um fazer completamente desconhecido para mim. À medida que as discussões da reunião avançavam fui tomando pavor do primeiro dia de aula. As professoras, minhas colegas, pareciam ter tudo sob controle e eu não sabia nem por onde começar. Foi a maior solidão que já senti na minha vida, mesmo estando rodeada de pessoas. Me senti como relatado por Guarnieri em suas pesquisas sobre o início de docentes na profissão:

As professoras iniciantes pareciam desconhecer que o contexto escolar determinava, por exemplo, o tipo de classe e série que deveriam assumir (geralmente as classes consideradas mais difíceis eram atribuídas a elas), que o trabalho delas era avaliado negativamente pelos pares, diretores, coordenadores e, até mesmo, por funcionários da escola, que diziam como deveriam proceder com os alunos. Também perceberam a falta de espaço para partilharem as dificuldades que enfrentavam, não recebiam ajuda para superar os problemas. Tal situação contribuía para que as professoras iniciantes se sentissem sozinhas, trabalhassem individualmente, conduzindo-as ao isolamento no interior da escola. Tais aspectos revelam que a construção da profissão passa por assumir essas situações difíceis e aceitar as determinações da instituição escolar. Nesse sentido o impacto da realidade foi muito forte para as iniciantes, colaborando para a sua insegurança, sensação de fracasso e impotência diante dos problemas postos pela prática. (GUARNIERI, 2000, p. 14)

Essa reflexão de Guarnieri (2000) hoje fica clara quando reflito sobre algumas decisões da instituição com relação à organização das turmas que dificultaram bastante minha condição de professora iniciante. A primeira delas foi a organização das turmas. Eram duas turmas de primeiro ano e por decisão da escola criou-se a turma veterana na instituição e a turma dos

novatos, claro que a professora novata ficou com a turma dos novatos e a professora veterana ficou com a turma dos veteranos. Não bastasse isso, a minha foi a única turma que ficou apartada das demais, no corredor do 1º andar, enquanto todas as outras turmas ficaram alojadas no 2º andar. Uma recepção que trouxe consequências para mim e meus alunos. O fato é que eu não tinha ideia do desafio que viria pela frente.

Seguia, sendo levada pelas discussões da reunião e em seguida pela preparação da sala e das dinâmicas para recebermos as crianças. Uma dica aqui, um silêncio ali, uma observação acolá. Durante os planejamentos da recepção dos meus alunos, um momento mais individual, consegui organizar um pouco do caos interno que vivia, encontrei um pouco de conforto acessando minhas memórias dos três anos de Mala de Leitura e procurando usar o conhecimento que havia construído com essa experiência na situação que se apresentava à minha frente.

Decorei a sala para receber as crianças. Minha decoração foi um painel de E.V.A, comprado pronto na galeria do Ouvidor e o tema, não poderia ser outro, meu personagem preferido das histórias que contava e recontava nas minhas andanças com o Mala de Leitura, as bruxas. Revisitando essa página da minha trajetória como docente percebo as evoluções que construí. Aqui, destaco duas situações. A primeira refere-se à preocupação que tenho atualmente com a escolha dos materiais que utilizo em sala de aula. Procuro privilegiar materiais naturais, papéis, fitas, barbantes, sisal e outros. Algo que não utilizo mais em nenhuma circunstância é o E.V.A. A outra situação é que não utilizo imagens/propostas prontas, por não oferecerem sentido e significado para os envolvidos. Acredito que as paredes das salas devem ser povoadas com a produção das crianças, suas falas, seus desenhos, seus repertórios, suas memórias e experiências. Mas, somente no caminho aprendemos a caminhar!

1.4 - A primeira experiência como docente – uma trilha nada suave:

Primeiro dia de aula, a expectativa para receber minha turma era grande. O primeiro encontro foi uma surpresa, pois, a grande maioria das crianças que compunham minha turma eram da Escola de Educação Infantil da UFMG onde eu atuei como contadora de histórias. Elas já me conheciam e alguns pais também. Coincidências existem! Isso facilitou bastante minha estreia, mas mesmo assim, não foi fácil.

Minha falta de experiência foi nítida logo nos primeiros dias e os pais reagiram a isso. Lembro que o primeiro Para Casa que mandei foi o início dessa reação. A professora Silvana tinha me

emprestado uma de suas atividades, eram duas folhas, uma com o texto e outra com a interpretação. Entretanto, no dia enviei o texto, mas não enviei a segunda folha com as atividades.

Não esqueço também da minha primeira reunião de entrega de resultados. Ninguém havia me avisado que era tarefa minha acompanhar a impressão do boletim das crianças. Realizei as provas, passei as notas e fiquei tranquila. No dia da reunião, chega a coordenadora para me chamar para irmos para a reunião e pergunta, tudo certo? Os boletins estão com você? Meu sangue gelou. Disse que ninguém havia me entregado nada e ela fez uma cara de raiva, misturada com desespero e me explicou que eu deveria ter ido à informática para os procedimentos da impressão do boletim, mas eu não sabia. E agora? O que fazer? Fizemos a reunião e combinamos com os pais a entrega dos boletins no dia seguinte.

A essa situação se somaram outras: dificuldade com os planejamentos, em fazer atividades e lidar com os conteúdos, provas, atividades avaliativas, corrigir, atribuir notas, preencher diários, disciplina e tantas outras tarefas que pareciam tão tranquilas para as colegas, mas que tiravam meu sossego, meu sono e minha paz.

Mas, o que mais tirou minha sanidade foi a escala de apresentação das turmas no momento de entrada da escola. As turmas se organizavam em filas no pátio de entrada da escola e cada semana uma turma ficava responsável por esse momento, quatro dias em que a turma e sua professora apresentavam uma poesia, uma música ou algo que estivessem fazendo para toda a escola. Minha morte em vida foram as semanas que minha turma era a responsável. Minha timidez me assolava e ao mesmo tempo me sentia instigada pelo desafio, uma contradição ambulante. Sofria, mas não desistia!

Observava as outras professoras e me impressionava como parecia tão fácil para elas. Tentei algumas vezes pedir ajuda, mas descobri logo que o que rege um ambiente de trabalho como o que eu estava, não era a cooperação e sim a competição. Fui percebendo que não se podia confiar nas colegas, pelo menos não em todas.

A coordenação não aparecia a menos que fosse para tratar de alguma reclamação ou problema o que criou em mim pânico toda vez que ela se aproximava. Às vezes discutíamos as questões pedagógicas, mas nessas situações somente a outra professora falava. Certa vez a coordenadora me chamou e disse: *Tenho que expulsar a Sirlene (nome fictício) da minha sala e correr atrás de você para conseguirmos conversar.*

Foram meses de muita solidão até que encontrei uma parceira de troca, a Carina (nome fictício), professora da 4ª série. Chegou depois que o ano letivo já tinha começado para substituir uma outra professora. Éramos novatas e essa condição nos aproximou. Ela teve compaixão por ver minha falta de experiência e começou a me ajudar. Várias vezes apontou caminhos, soluções, dicas e me abriu os olhos para certos macetes da rotina pedagógica e das relações que perpassam esse ambiente. Ela foi o oásis desse deserto que atravessava. Podia me hidratar e descansar na parceria que desenvolvemos. Foi determinante para que me fortalecesse e conseguisse chegar ao fim do ano sem desistir da profissão, uma ideia que martelava minha cabeça todos os dias, todo o tempo. Agradeço à Carina por ser fonte de conhecimento e trocas tão valiosas, tão potentes e sempre com tanta alegria e bondade!

1.5 - Pressão de todos os lados...

Os pais não ficaram alheios aos acontecimentos que foram se sucedendo ao longo do ano. Começaram a comparar as condições da turma veterana e da turma de crianças novatas, se transformando em mais um ponto de pressão, além da gestão da escola, da minha falta de experiência, dos desafios do cotidiano da sala de aula e da solidão do início da docência.

Em agosto, no entanto, retomei após o recesso de julho em condições melhores, pois a professora que eu estava substituindo voltou de licença maternidade e eu passei a trabalhar somente no turno da tarde. Pude me preparar melhor para minhas aulas e passei a ter um desgaste físico e emocional muito menor trabalhando apenas em um turno.

Porém, a escola é dinâmica demais e antes de me acostumar com a nova condição foi chegando a Feira de Cultura da escola, o que me desesperou, já que, a maioria das minhas colegas me aterrorizaram com o evento, diziam que era difícil demais e ao mesmo tempo se gabavam de suas produções e planejamentos para o dia.

Esse passou a ser o novo ponto de tensão. Não tinha a menor ideia do que seria o evento, nunca havia vivenciado como aluna e como professora seria o primeiro.

Estava me dedicando à um trabalho voltado ao personagem bruxa das histórias e foi esse o projeto que apresentei “Espanto e bruxaria”. Apresentamos várias bruxas de histórias diferentes, receitas de bruxas, desenhos de bruxas, uma contação de histórias, reconto de

histórias e a Bruxinha de Eva Furnari explorando a matemática. O espaço ficou com a cara das crianças, mas não foi tão elogiado como os das demais professoras.

Ao final desse evento eu estava dando sinais de estresse. Sentia muita dor de cabeça, cansaço extremo e desânimo. Segui firme até o final do ano, mas à custa de minha saúde física e mental.

No finalzinho do ano, na última reunião de professores antes de sairmos de férias veio a grande surpresa, algo que depois de tanta dedicação e investimento eu não esperava. Fui demitida por acreditarem que não se formaria duas turmas de 1ª série como nesse ano. Fiquei arrasada. Mas, não tinha o que fazer. Encerrei ali o meu primeiro ano de docência. Voltei para casa sem perspectivas para o próximo ano. E agora? O que vou fazer?

Dediquei as férias de janeiro para descansar e recuperar minha saúde. Em fevereiro comecei a entregar currículo em várias escolas. Em março tive uma grata surpresa. Fui convidada a retornar para a escola Sabiá, mas dessa vez na Educação Infantil como auxiliar numa turma de 3.º Período. Foi aí que descobri o meu lugar na escola. Meu perfil não era para atuar no Ensino Fundamental e sim na Educação Infantil. Foi uma grata descoberta e o início de uma experiência completamente diferente da anterior. Conheci uma outra escola, com um clima acolhedor, cooperativa e de paz. Sentia no grupo de professoras confiança e parceria.

Nessa atmosfera aprendi demais, sentia tranquilidade para tirar dúvidas, fazer sugestões e participar ativamente. Acompanhei durante o ano de 2002 o processo de alfabetização das crianças e me encantei mais ainda, pois pude ver muito do que havia estudado na FaE acontecendo ali bem na minha frente. Foi uma oportunidade valiosa de acompanhar cotidianamente uma professora muito experiente que se tornou referência para mim, uma mestra. Com ela aprendi a lidar com os conflitos das crianças, a alfabetizar, a organizar a rotina escolar, a fazer intervenções respeitadas, a lidar com os pais e a vivenciar a Feira de cultura sem atropelos e sofrimento. Sou muito grata a essa mestra por tantos aprendizados.

1.6 - Os projetos de pesquisa – uma nova forma de me relacionar com a sala de aula:

No ano de 2003 tive outra oportunidade no Sabiá, assumi a turma de 3.º Período no turno da manhã. Finalmente minha turminha novamente, mas agora muito mais preparada para a lida da docência. Como as questões cotidianas não eram mais um grande desafio pude avançar nas minhas reflexões e direcionar o olhar para outros aspectos como alfabetizar, mas sem o ba, be,

bi, bo, bu e a buscar estratégias para lidar com o conhecimento para além dos conteúdos estanques.

Nesse movimento de ler e buscar por novas estratégias na sala de aula tomei consciência que minha atuação estava respaldada na figura de professor que vivenciei na infância. Centralizador, detentor do saber e do poder. Isso gerava em mim uma forte contradição interna, já que, na faculdade li e me interessei muito por práticas inovadoras de gestão do trabalho em sala de aula.

Foi difícil abandonar a ideia de professor detentor do saber, que oferece respostas prontas e centraliza tudo na sala de aula. Quem diz o que vai ser feito, quando, como e, algumas vezes, por que. Mas, havia algo que me incomodava. As relações que essa postura gerava não me agradavam. Eu sabia que outro tipo de relação poderia ser construído com meus alunos e foi em busca dela que comecei a pesquisar outras abordagens em sala de aula.

Essa busca começou pela observação de minhas colegas de trabalho, a postura, os encaminhamentos, as atividades...nessa busca encontrei uma forma diferenciada de organização da rotina e das intervenções em uma professora recém-chegada na escola que eu trabalhava. Então fui conversar com ela.

Construímos uma proximidade recheada de muitas trocas. Passei até a fazer uma formação com ela para entender melhor essa abordagem mediada por alguém mais experiente. Foi um divisor de águas para minha trajetória. A partir dessa experiência abri meu olhar para ver mais longe, muito mais longe! Em vários encontros estudamos sobre essa abordagem tendo como referencial teórico Fernando Hernández e o que chamou de projetos de trabalho (Hernández, 1998).

Uma reflexão de Fernando Hernández (1998) acerca de sua caracterização sobre os projetos de trabalho me marcou, ele escreveu que é mais fácil dizer o que não é projeto do que especificar o que é projeto. Isso ficou forte em mim principalmente quando fui percebendo que realmente nos caracterizamos e nos compomos também pela negação, o que não somos e o que não queremos ser, para, então, definirmos o que somos, o rumo que queremos seguir e os valores que nos balizam.

Foi assim, que cheguei à abordagem de projetos de pesquisa, trilhando minha constituição como professora e partindo do que não queria ser. Não admitia ser uma professora distante dos meus alunos. Também não queria trabalhar os conteúdos de maneira vazia, sem sentido ou de forma

descontextualizada. Não queria salas de aula silenciosas, paradas, sem a vida que transborda das crianças. Olhando para os “nãos” encontrei os “sins”.

1.7 - Muitos projetos depois...

Todas as turmas que regi foram organizadas através da pedagogia de projetos, cada vez aperfeiçoando e entendendo outros aspectos dessa abordagem.

Inicialmente meu objetivo era metodológico, buscava uma nova lógica de organização da minha turma, buscava encontrar sentido na relação com o conhecimento e uma abordagem alternativa ao ensino tradicional, cartesiano. Depois que comecei a desenvolver projetos de pesquisa com minhas turmas fui evoluindo para o entendimento que esta é uma postura pedagógica, que está para além de uma metodologia. Traz em si concepção de criança como sujeito de direitos e de potencialidades, de conhecimento relacional, conectado e provisório, de postura enquanto professora do grupo como sujeito mais experiente, porém, aprendente como os demais.

Experenciando essa abordagem abri vários mapas de possibilidades que me levaram quase sempre ao mesmo destino, as ciências da natureza. Estudei com minhas turmas sobre insetos, dragões, fundo do mar, árvores, plantas, corpo humano, planeta Terra, Rochas e minerais, Planetas, Pássaros...nosso entorno, nosso mundo, nossa cultura, nossas relações.

Cada um deles deixou sua marca na minha constituição como professora, trazendo discussões, reflexões e entendimento da escola como lugar de relações verdadeiras, de construções que fundamentam as interações fora da escola e que nos constitui seres de conhecimento e de relações.

Mas, a principal convicção que construí vivenciando projetos de pesquisa na Educação Infantil foi ilustrada por uma reflexão de Paulo Freire quando diz que somos seres inacabados, inconclusivos.

Quando saio de casa para trabalhar com os alunos, não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura, curiosos, programados, mas, para aprender, exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos. (FREIRE, 1996, p. 65)

Tomei as rédeas da minha aprendizagem e criei um ambiente propício à mesma postura pelas crianças em minhas salas de aula na medida em que me assumi um sujeito inconclusivo, curioso

e ávido por experiências inéditas. Quando me entendi “Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se.” (FREIRE, 1996, p. 55)

Nos 22 anos de docência que já completei nenhum projeto foi igual ao outro, mesmo quando o tema foi o mesmo. As condições de estudo e trocas, o contexto, o grupo, modificaram a experiência, tornando-a inédita.

Considerando que na minha trajetória como professora a abordagem por projetos de pesquisa sempre tiveram destaque, por isso revisito esse percurso formativo para aprender as lições que somente agora, olhando de fora, consigo apreender. É como a metáfora usada por DALBERGH et al, (2019) para definir seu trabalho como provisório e não definitivo:

Estamos caminhando rumo a um horizonte que sempre recua diante de nós, mas, à medida que caminhamos, vemos novas paisagens se abrindo, enquanto que as paisagens pelas quais já passamos parecem diferentes quando olhamos para trás. (DALBERGH, 2019, p. 11)

Escolhi o Projeto Pássaros, desenvolvido no ano de 2017 com um grupo de 8 crianças de 5 anos, em uma escola da rede particular de Belo Horizonte para narrar, visitar e me permitir acessar novos olhares sobre minha prática, minha inacabada trajetória como professora da infância.

CAPÍTULO 2: A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS ESPECIFICIDADES:

A Educação Infantil é considerada jovem e sua história de luta por direitos, antes atribuídos às mães e atualmente entendido como das crianças, traduz escolhas e rumos. Esse capítulo busca os referenciais históricos dessa etapa da Educação Básica para entender as conquistas, trajetória, princípios e filosofias. Além disso, discute também o arcabouço normativo que foi se constituindo ao longo da história de luta pelos direitos da primeira infância.

2.1 - A Educação Infantil como campo de conhecimento:

A história da Educação Infantil como campo de conhecimento é relativamente recente, e ainda há muito caminho a ser percorrido. Para compreender a importância da educação infantil no desenvolvimento da criança hoje, é preciso transitar por essa história, que não é linear, e suas mudanças ao longo do tempo, nem sempre estão associadas a progresso, melhoria ou aperfeiçoamento.

As instituições de educação infantil, segundo Bujes (2001), “surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade”, e modificaram a forma de organização social, a partir do momento em que as mulheres são incorporadas ao mercado de trabalho assalariado, assumindo um novo papel social e modificando as relações e as estruturas familiares, a partir da década de 20 no país. Para além disso, foram surgindo novos olhares e discussões sobre a infância, o comportamento e o papel social destes indivíduos pequenos, evidenciando a necessidade de torná-los produtivos e ajustados às exigências sociais.

Embora as intuições contassem com a colaboração de profissionais da área da educação, a legislação que previa a instalação das chamadas escolas maternais, tinham como propósito o cuidado dos filhos das operárias, geralmente junto às fábricas, oferecendo cuidados básicos de alimentação, higiene e controle destes que futuramente viriam a ser seus operários. Neste momento a “pré-escola pública, gratuita e comprometida com as classes populares” seria construída sob os alicerces da concepção educacional assistencialista, e segundo Kuhlmann Jr. (2000), “a incorporação das creches no sistema educacional não tem necessariamente

proporcionado a superação desta concepção”, quando ainda hoje desconsideram o desenvolvimento e o potencial das crianças bem pequenas.

Todos esses acontecimentos impulsionaram e sustentaram a ideia da necessidade das escolas infantis e de maneira muito profunda marcou a forma de atuação dos educadores, ainda muito espelhado no modelo da escola fundamental, alunos enfileirados nas carteiras, atividade de folha, corpos inertes, rotinas bem marcadas, alfabetização ou a numeração precoce. Passando a experiência da criança, como bem cita Bujes (2001), por uma “escolarização precoce [...], onde a infância passa a ser nada mais do que um momento de passagem, que precisa ser apressado como, aliás, tudo na nossa vida”.

Marcada por muitos percalços, e em meio aos prejuízos deixados pelo regime militar até a consolidação da constituição 1988 e a LDBEN 1996, as instituições de educação infantil se expandiram a passos lentos no Brasil (Kuhlmann Jr, 2000). A educação das crianças, até então, foi compreendida e tratada politicamente como meio de assegurar o “bem-estar” das famílias, que não tinham com quem deixar seus filhos nos turnos de trabalho. Por isso, somente na década de 80 é que as creches e escolas maternas e infantis serão incluídas no hall da educação básica, mas sem perderem o caráter do bem-estar social que carregavam desde a década de 20 e nas seguintes, quando surgiram alocadas junto às empresas e fábricas numa perspectiva assistencialista.

Movida por modelos de educação infantil europeus e americanos, a educação das crianças, na passagem do século 19 para o 20, será conotada do sentido do comportamento e da produtividade dessas. As crianças empobrecidas, principalmente, receberiam a educação assistencialista, a fim de, no futuro, não se rebelarem contra o estado. A diferenciação entre a creche e o jardim de infância tende a acabar na medida em que se persegue a ideia, a partir de 30 e 40, da oferta da educação para as várias faixas etárias em um único estabelecimento:

Em 1942, o DNCr projeta uma instituição que reuniria todos os estabelecimentos em um só: a Casa da Criança. Em um grande prédio seriam agrupados a creche, a escola maternal, o jardim-de-infância, a escola primária, o parque infantil, o posto de puericultura e, possivelmente, um abrigo provisório para menores abandonados, além de um clube agrícola, para o ensino do uso da terra. (Kuhlmann Jr., 2000, p. 9).

A educação infantil, ao modo como hoje a compreendemos, passou por diversos desafios. Kuhlmann Jr. (2000) descreve que desde a década de 20 até o Brasil da redemocratização, as discussões e as políticas vão se firmando a partir de problemas sociais mais abrangentes causadores de profunda desigualdade social.

Projetava-se sobre os programas para a infância a ideia de que viessem a ser a solução dos problemas sociais. Mas a implantação das políticas sociais junto aos “bolsões de ressentimento” não se fez em um ritmo capaz de conter a generalização dos conflitos sociais no país.

A educação da criança pobre é o centro das discussões, porque era necessário corrigir e considerar as organizações desequilibradas e desestruturadas das famílias, em contraposição ao progresso da sociedade a partir do progresso de seu núcleo mais importante. Assim, a escola deve ajudar os pais a disciplinar suas crianças, numa perspectiva militarista, sem gerar, obviamente, ônus para o estado, que ofereceria uma educação barata, que poderia ser terceirizada a outras instituições como as igrejas, por exemplo.

Nessa perspectiva, Nascimento (2015, p.17442) afirma:

A influência da assistência científica é outro ponto de destaque neste processo. Com o objetivo de racionalizar a organização assistencial no atendimento à criança, médicos e dirigentes das instituições concebidas para este fim, buscavam na ciência a solução para o “problema da infância”. A assistência médico-higienista é um ponto de destaque nesse movimento. Entretanto, esse movimento, como aponta Kuhlmann Junior (2000a), ao mesmo tempo em que faz a defesa da criança, carregou os limites da concepção da “assistência científica”, que parte do preconceito pela pobreza e trata as instituições como dádiva e não como direito a ser oferecido por instituições privadas, desobrigando o Estado.

Olhando para o passado da educação infantil, percebemos como ela esteve voltada para o assistencialismo e para a educação em vistas de uma civilização de crianças, compreendidas como pequenos adultos, e de sua capacitação precoce para o trabalho. Trata-se da educação escolarizante, em vistas de uma subordinação às autoridades. Em nossos tempos, no entanto, a concepção da educação infantil vai descortinando outros possíveis caminhos, que se preocupam com a criança e com sua faixa etária, seu modo peculiar de experimentar e aprender do mundo, bem como a necessidade de assegurar seus direitos inalienáveis. Uma educação, de fato, integral, que supera uma visão simplista e reducionista da Educação Infantil.

Nessa direção os documentos normativos da Educação Infantil publicados em consonância com a LDB/1996 apresentam orientações para o trabalho na Educação Infantil com foco nos eixos estruturais, direitos de aprendizagem da criança e campos de experiência.

2.1 Documentos normativos da Educação Infantil:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica é voltada ao atendimento de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. É um segmento de ensino relativamente jovem no nosso país, pois, somente em 1996 foi considerada parte da Educação Básica, trazendo com o reconhecimento novidades e grande amadurecimento intelectual para a área. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação homologada em 1996 (Lei 9394/96) trouxe uma mudança radical na construção e reflexões a respeito da docência e da pedagogia para a infância. De acordo com OLIVEIRA (2002),

a partir da Lei 9394/96, que estabelece novas diretrizes e bases para a educação nacional, o atendimento a crianças em creches (até 3 anos de idade) e pré-escolas (de 4 a 6 anos) constitui a educação infantil, nível de ensino integrante da educação básica. Esta condição, ao mesmo tempo que rompe com a tradição assistencialista presente na área, requer um aprofundamento do debate acerca de quais seriam os modelos de qualidade para a educação coletiva de crianças pequenas. (OLIVEIRA, 2002, p. 35)

Muito se debateu sobre o lugar da Educação Infantil, sobre suas especificidades e necessidades. Uma das principais especificidades refere-se ao entendimento das diferenciações que se faziam necessárias a respeito das características da Educação Infantil em relação ao Ensino Fundamental. A noção de desenvolvimento da Educação Infantil não se organiza a partir de uma lógica conteudista. Ela se organiza a partir da exploração do cotidiano através de experiências, pesquisas, interações e brincadeiras.

É a partir da década de 60 que algumas outras ciências começaram a construir conhecimentos sobre as crianças e as infâncias. A história, a sociologia, a antropologia, a filosofia, a neurologia e a geografia, entre outras, passaram a informar e a subsidiar o campo da pedagogia a partir de seus diferentes pontos de vista. Nesse processo, passam a interrogar e problematizar as práticas pedagógicas sustentadas na concepção de desenvolvimento como evolução linear, de aprendizagem como resultado individual e de pedagogia como ação comprometida apenas com os aspectos cognitivos do processo educacional. (BARBOSA, 2009, p. 43)

Olhando para os documentos oficiais que foram elaborados para estruturar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica no país é possível perceber as disputas e também o grande amadurecimento presente nesta etapa da educação.

Nesta dissertação, refletirei acerca de dois documentos antigos: Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998 e as Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009, que atravessaram a maior parte da minha trajetória como docente e estavam vigentes no período de desenvolvimento da experiência narrada nessa pesquisa. Além disso, utilizarei a Base Nacional comum curricular (BNCC) de 2017, que é o documento normatizador atual da Educação Básica.

2.1.1- Os Referenciais Curriculares Nacionais – RCNEI:

Os Referenciais Curriculares Nacionais foram publicados e divulgados em outubro de 1998 pelo MEC em meio a uma discussão com pareceristas (teóricos, pesquisadores e profissionais) que atuavam na área. Os Referenciais tinham como objetivo oferecer referências, como o próprio nome diz, para orientar as intervenções e organizações curriculares que contemplassem as especificidades da Educação Infantil. Entretanto, é importante enfatizar que esse documento não era mandatório, ou seja, não era obrigatório sua implementação, era uma sugestão, uma orientação oficial.

O documento se apresenta como um guia de orientações que deve servir de base para discussões entre os profissionais de um mesmo sistema de ensino ou de uma mesma instituição, com vistas a auxiliar na elaboração de seus projetos educativos que se caracterizariam como singulares e diversos. (AMORIM, 2011, p. 128).

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram organizados em três volumes: o volume 1, chamado de Introdução é constituído por um texto que abrange a área da Educação Infantil e sua constituição histórica. Além disso traz conceitos importantes para a área na busca de delimitar as especificidades das crianças de 0 a 6 anos:

Com relação ao conteúdo verificamos a presença de conceitos importantes para a área, uma vez que têm sido considerados princípios que permitem avançar na delimitação da especificidade da educação infantil. São eles, a ênfase em: criança, educar, cuidar, brincar, relações creche-família, professor de educação infantil, educar crianças com necessidades especiais, a instituição e o projeto educativo. (CERISARA, 2002, p. 336)

CERISARA (2002) conclui que esse documento conseguiu contemplar um avanço para a área, visto que, levou em consideração as discussões dos pareceristas, já que, trouxe como referência a:

(...) ênfase na criança e em seus processos de constituição como ser humano em diferentes contextos sociais, suas culturas, suas capacidades intelectuais, artísticas, criativas, expressivas em vez de articulações institucionais que propõem uma transposição de cima para baixo, dos chamados conteúdos escolares que acabam por submeter a creche e a pré-escola a uma configuração tipicamente escolar. (CERISARA, 2002, p. 336)

O volume 2, chamado de Formação Pessoal e Social aborda as experiências voltadas a construção do sujeito. Aborda prioritariamente as interações da criança com o meio, com outras

crianças, adultos e com elas mesmas. O texto enfatiza que as instituições dedicadas ao atendimento de crianças pequenas devem favorecer essas interações e proporcionar o desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças, para que possam interagir com os diferentes grupos sociais.

O volume 3, Conhecimento de mundo aborda alguns eixos relacionados ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e a relação que as crianças estabelecem com esse conhecimento, são eles: Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade e Matemática. Além disso, apresenta alguns componentes curriculares: objetivos, conteúdos, orientações didáticas, orientações gerais para o professor e bibliografia. Esses componentes são organizados tendo em vista dois grupos etários: 0 a 3 anos e de 3 a 6 anos.

Em relação a esses dois volumes CERISARA (2002), discute:

Esta forma de organização e o conteúdo trabalhado evidenciam uma subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental e acabam por revelar a concepção primeira deste RCNEI, em que as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho. Isso porque a “didatização” de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças. (CERISARA, 2002, p.337)

O RCNEI de acordo com AMORIM (2011) surgiu em um momento de grande ebulição no campo teórico da Educação Infantil, muita discussão a respeito do currículo e suas especificidades estavam acontecendo. Entretanto sua chegada colocou um ponto final nesse processo de discussão e constituição da Educação Infantil, colocando-o no lugar de proposta pedagógica. Os teóricos do campo, que participavam das discussões questionaram por ele mudar a rota das construções e discussões feitas até então.

(...) entendemos que com a elaboração desse documento o MEC parece ter encerrado as discussões sobre a elaboração de propostas pedagógicas/curriculares para a EI. E, a partir daquele momento, o Referencial passou a se configurar como “a” proposta curricular nacional para a Educação Infantil. Daí a importância dada a ele na política do Ministério da Educação a partir de então.

Conforme abordamos, esse fato estava em consonância com os objetivos de construir parâmetros e referenciais nacionais para os diferentes níveis de ensino. Tais parâmetros seguiram as orientações internacionais e acabaram desconsiderando as produções teórico- metodológicas que vinham sendo discutidas em âmbito nacional. Um exemplo disso foi a forma como os documentos foram elaborados centralmente e sem grandes discussões nacionais como apontam as análises de Kramer (2002; 2003), Cerisara (2007) e Palhares e Martinez (2007) que questionam a metodologia adotada pelo Ministério para a elaboração do documento, bem como a falta de articulação com outros documentos produzidos anteriormente pelo MEC/COEDI. (AMORIM, 2011, p. 130).

A grande questão para os pareceristas, segundo AMORIM (2011), é que além de desconsiderar as análises e os encaminhamentos que vinham sendo discutidos pela área, o Referencial chegou para homogeneizar, trazendo uma proposta única para todo o país. Ou seja, no movimento oposto das discussões e construções da área que era também a busca por uma referência nacional, mas que garantisse o respeito à especificidade de cada instituição de Educação Infantil do país e a possibilidade de seus profissionais criarem um currículo adequado à sua realidade.

Os teóricos e pesquisadores chegaram à conclusão que a forma e o momento em que o RCNEI foi introduzido no campo encerrou prematuramente discussões fundamentais para o amadurecimento da Educação Infantil no país.

A leitura da versão final do RCNEI reafirma o quanto foi prematura a elaboração deste documento, uma vez que ainda persiste a necessidade de um amadurecimento da área, inclusive para saber se cabe dentro da especificidade da educação infantil um documento denominado Referencial Curricular, em função dos sentidos que o termo 'currículo' carrega. (CERISARA, 2002, p338)

Em seu artigo Cerisara (2002) conclui com uma recomendação aos profissionais da Educação Infantil, “vale reforçar que ele não é obrigatório ou mandatório. Ou seja, nenhuma instituição ou sistema de ensino deve se subordinar ao RCNEI a não ser que opte por fazê-lo.”

Diante das várias críticas e em razão dos pareceres não terem sido favoráveis, o MEC reelaborou algumas questões e, ainda em 1998, tornou público os três volumes do documento após ter passado, também, pela análise do CNE que acabou colocando o RCNEI e os PCN como não obrigatórios e se voltou para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), essas sim mandatárias em matéria de currículo (AMORIM apud CURY, 2011, p.130).

Enquanto professores, tive contato com esse material no ano de 2003, quando assumi minha primeira turma na Educação Infantil. Achei bastante interessante, pois, na época trouxe respaldo e entendimento das dimensões da minha atuação como professora e da aprendizagem das crianças. Ele passou a ser material de consulta, uma referência mesmo.

Na época existia em volta desse material uma atmosfera de lei, de Carta Magna, pois, tudo que se dizia ou escrevia surgia como importante relacionar com o RCNEI, o mesmo que vejo ocorrendo atualmente com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, referência normativa atual para a Educação Básica.

Toda essa discussão e disputas presentes na esfera acadêmico-teórica referente aos marcos legais que embasavam a Educação Infantil não fizeram parte do meu cotidiano como professora. Estava alienada em relação a isso. A instituição escolar, na época, não produzia muitas

discussões e análises a esse respeito, pois colocaram os Referenciais como norte a se seguir. Minhas preocupações e reflexões giravam em torno da prática, do dia a dia com minhas crianças, das melhores formas de organizar, de intervir, de dar sentido à prática pedagógica.

Essa referência permaneceu ao longo da minha trajetória como professora, tanto que em 2017, quando desenvolvi o projeto Pássaros, memória que narro e analiso nesse estudo, os Referenciais Curriculares ainda eram a referência curricular para a Educação Infantil.

2.1.2- As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI:

A Educação Infantil ao ser considerada primeira etapa da educação básica passa a responder às legislações já existentes no campo da educação, saindo do lugar assistencialista, sem normas e leis, para o lugar de primeira etapa da educação básica respaldada oficialmente por todo seu contexto legal.

Partindo desse contexto legal as Diretrizes Curriculares Nacionais fixadas em 2009 se destacam por trazer um grande engajamento de movimentos sociais, de professores universitários e pesquisadores, para a construção de uma educação pensada especificamente para a criança de 0 a 6 anos.

Esse documento avançou na construção de identidade à Educação Infantil, que como uma etapa mais específica, necessitava de uma organização adequada às suas demandas.

A questão pedagógica é tratada pensando que, se a Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica, como diz a Lei nº 9.394/96 em seu artigo 22, cujas finalidades são desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, essas finalidades devem ser adequadamente interpretadas em relação às crianças pequenas. Nessa interpretação, as formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares, devem servir de referência e de fonte de decisões em relação aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, à gestão das unidades e à relação com as famílias. (OLIVEIRA, 2010, p.2)

As Diretrizes curriculares propuseram um currículo baseado em experiências e aprendizagens que nascem em práticas sociais e linguagens presentes na vida cotidiana e que também garantam direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade. Além disso, estabeleceram como eixos norteadores para essa proposta as interações e a brincadeira. Uma reorganização

consistente das práticas até então presentes nos contextos pedagógicos das instituições de Educação Infantil.

(...) Esta definição de currículo foge de versões já superadas de conceber listas de conteúdos obrigatórios, ou disciplinas estanques, de pensar que na Educação infantil não há necessidade de qualquer planejamento de atividades, de reger as atividades por um calendário voltado a comemorar determinadas datas sem avaliar o sentido e o valor formativo dessas comemorações, e também da ideia de que o saber do senso comum é o que deve ser tratado com crianças pequenas. (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

O reconhecimento teórico e legal da função social, política e pedagógica da Educação Infantil incitou um campo de disputas em que existem embates de discursos pela imposição de significados sobre qual é a concepção “adequada” de currículo para essa etapa de ensino. (CARVALHO, 2015. p. 467)

Os teóricos que referenciam essa área Rocha (2001), Kramer (2009), Barbosa (2009), dentre outros, manifestam grande preocupação com as propostas e organizações trazidas do Ensino Fundamental para a Educação Infantil.

A leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) possibilita depreender que se procura, por meio do documento legal, promover e garantir a existência de um currículo que rompa com o assistencialismo, distancie-se da escolarização e seja promotor das relações das crianças consigo mesmas, com seus pares, com os adultos e com o mundo. Em tal perspectiva, nas diretrizes, palavras como aula, aluno, ensino, escola e conteúdo são interdidas no vocabulário curricular, por serem entendidas pelos especialistas da área (cujos estudos se sustentam na Sociologia da Infância e na Pedagogia Italiana) como integrantes de uma concepção escolarizante da infância. (CARVALHO, 2015. P. 467)

Em contrapartida outro grupo de pesquisadores como Arce (2004), Prado e Azevedo (2012), Martins e Arce (2010), referendados pelas teorias marxistas e vygostkianas tecem críticas a esse pensamento que denominam “processo de (des)escolarização da Educação Infantil e fetichização da infância”. Esses autores reivindicam que a primeira etapa da Educação Básica também seja entendida do ponto de vista do conhecimento escolar a ser ensinado às crianças.” (CARVALHO, 2015. P. 467)

Na Educação Infantil, como nas outras etapas escolares, o currículo constitui-se campo de disputas. Essas disputas e expressões de diferentes pontos de vista traduzem um campo conceitual que precisa ser discutido e estudado pelos profissionais que atuam no chão da escola, visto que agregam um conhecimento da realidade do que se vivencia na escola, proporcionando maior amadurecimento à área.

O fato é que não há como negar que houve um grande amadurecimento dessa etapa escolar com a aquisição de suas referências legais. Normativas que consolidaram as reflexões sobre o que é Educação Infantil, sua organização didática e a natureza de suas propostas pedagógicas. Elas inauguraram uma mudança radical na construção da docência e da pedagogia para a infância.

Essas disputas não se encerraram e, conseqüentemente, nem a constituição da Educação Infantil que continuará em constante transformação, evidenciando a transitoriedade do conhecimento e da vida, fontes de sua existência.

2.1.3- A Base Nacional Comum Curricular – BNCC:

A BNCC foi homologada em 2017 e se apresenta como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7). Embora a elaboração de uma base comum para a Educação Básica escolar brasileira tenha sido preconizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996 (Brasil, 1996), a apresentação pública da primeira versão do documento da BNCC, provocou discussões sobre a validade, a exequibilidade e o processo de elaboração, entre outros aspectos, de uma base curricular comum para todo o estado brasileiro.

Cunha e Lopes (2017) descrevem o posicionamento de diversas entidades, como associações de natureza acadêmica adotando uma posição mais crítica, enquanto setores empresariais e governamentais apoiando a proposta. Ainda antes da divulgação do documento, Lugli e colaboradores (2015) ouviram professores da Educação Básica e gestores (de escolas públicas e privadas), professores universitários, consultores e sindicalistas ligados a sistemas de ensino, além de secretários de Educação municipais, estaduais e do MEC. Os posicionamentos sobre a ideia de uma base curricular variaram desde completamente favorável a completamente contra. Os argumentos favoráveis, em geral, defendiam a noção de um mesmo ensino “mínimo acessível a todos” enquanto argumentos contra, entendiam a proposta como “homogeneização e imposição de identidades”. Cabe destacar que maioria dos posicionamentos, a favor ou contra, indicou preocupação sobre como a proposta iria lidar com as diversidades locais, questão central no contexto brasileiro (LUGLI et al., 2015).

Estas tensões refletem um movimento que já ocorre há vários anos nas políticas públicas da educação e na elaboração de currículos não apenas no Brasil, mas, com influências internacionais significativas (MOREIRA, 2009; LESSARD; CARPENTIER, 2016). Assim, no período de elaboração da BNCC era prevalente na esfera governamental o discurso centrado na necessidade de eficiência do sistema educacional público, o que legitimava perspectivas centradas na uniformização e no controle. Com isso, perdeu espaço o discurso em defesa de uma educação para todos como instrumento para superar desigualdades sociais com grande investimento público (LESSARD; CARPENTIER, 2016). É no bojo deste movimento que surgem e se consolidam políticas como o currículo nacional; avaliações em larga escala independentes do contexto da escola; escolarização precoce; emergência de mercados da educação; e crítica a abordagens inovadoras de ensino.

Foi nesse contexto que, em 2017, foi homologada a BNCC para educação infantil e ensino fundamental e no primeiro semestre de 2019, a BNCC do Ensino médio. A versão final da BNCC está dividida em três partes, correspondentes as três etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Apesar do cenário político delicado e complexo em que a BNCC foi homologada, para Educação Infantil ela foi mais um importante passo na caminhada histórica de sua inclusão à Educação Básica.

Uma novidade da BNCC foi propor a aprendizagem das crianças pautadas em seis direitos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Garantir esses direitos às crianças expressa o respeito aos diferentes modos como elas aprendem. As crianças agem, criam, produzem cultura e por isso, precisam ter um ambiente acolhedor para que se expressem e se desenvolvam.

(...)seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento assegura, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e mundo social e natural. (BRASIL, 2018, p. 33)

Outro destaque importante com relação à BNCC refere-se à vinculação entre o educar e o cuidar já presentes na DCNEI. Considerando a especificidade da Educação Infantil, principalmente quando pensamos nos bebês e crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas às do contexto familiar, vale ressaltar a importância de considerar que cuidar e educar são processos indissociáveis. Assim, educa-se cuidando e cuida-se educando. Daí a

importância de valorizar as práticas cotidianas na educação infantil, visto que elas estão carregadas de situações que garantem aprendizagens significativas aos pequenos e pequenas.

Considerando a importância do cotidiano para a Educação Infantil a BNCC propõe um arranjo curricular baseado em campos de experiências que valorizam e garantem o cuidar e o educar, além de considerar também os eixos estruturantes trazidos pelas DCNEI, as interações e a brincadeira.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (Brasil, 2018, p.33)

Os campos de experiências “acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (Brasil, 2018, p.33)

Assim, a proposta curricular para a Educação Infantil prevista nas DCNEI e na BNCC traz um currículo aberto à complexidade de conhecer e se conhecer. Um currículo relacional que coloca no centro do processo educativo o fazer/agir da criança e seus saberes em relação com outros saberes. Propõe assim estimular a criança a significar, reorganizar e representar sua própria experiência.

Os campos de experiências rompem com a lógica de organização por disciplinas e trazem para o centro do processo as experiências cotidianas das crianças e de seus mediadores. Os campos constituem conjuntos de significados que movimentam o pensar, fazer e aprender das crianças e adultos em seu cotidiano pedagógico.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular trouxeram para a etapa da Educação Infantil amadurecimento e identidade. É o que afirma Barbosa e col.:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, assim com a Base Nacional Comum Curricular, são referências importantes, não apenas pelo seu caráter normativo, mas especialmente, por evidenciar um amadurecimento da epistemologia do trabalho com as crianças em instituições educativas. (BARBOSA et al, 2016, p.18).

Esses documentos vêm promovendo movimento e busca por entendimento das novas bases em que se sustentam atualmente a educação para a primeira infância no Brasil. Contudo, a BNCC não deve ser considerado um currículo rígido, mas um documento orientador que instrui não

apenas sobre o que a criança deverá aprender, mas também sobre a maneira de conduzir o trabalho docente em instituições públicas e privadas.

CAPÍTULO 3- O TRABALHO COM PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:

Comecei a atuar na Educação Infantil no ano de 2003. Vinda de uma experiência no Ensino Fundamental fui fisgada pelas especificidades dessa etapa da educação básica, em que o currículo se mostrava mais aberto e centrado na criança. É claro que essa perspectiva não estava tão difundida na época quanto hoje que é uma ideia muito discutida e cada dia mais aceita. Entretanto, algumas perspectivas estavam bem fundamentadas no cotidiano da escola que eu trabalhava, entre elas: a valorização das ideias e participação das crianças, o brincar como valor no cotidiano escolar, o reconhecimento da potencialidade da criança, a valorização dos registros produzidos por elas, a exploração de linguagens como artes visuais, literatura, música e outras.

As discussões que tomavam conta do cenário educacional colocavam em evidência a dicotomia entre as abordagens mais tradicionais da educação da primeira infância e as formas alternativas à abordagem tradicional cada vez mais discutidas e estudadas. Assim, questionava-se usar o ba,be,bi,bo,bu ou as discussões de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Magda Soares acerca da alfabetização, por exemplo. Ou ainda, se seria um ganho ou uma perda de tempo introduzir na rotina das crianças mais tempo para o brincar. Mantinha-se o calendário de datas comemorativas ou explorava-se questões do cotidiano da criança. Essas e muitas outras questões estavam em discussão movimentando o fazer pedagógico de quem estava no chão das salas referência da Educação Infantil.

Eu presenciei como professora todo o amadurecimento estudado e discutido nas referências bibliográficas do campo. Quando cheguei à Educação Infantil em 2003 ainda era consenso que a Educação Infantil tinha como função preparar as crianças para o Ensino Fundamental. Existiam competências que as crianças precisariam dominar para ter sucesso no Ensino Fundamental. Entre elas as principais eram ler, escrever e ter se apropriado das ideias das operações básicas da matemática.

O calendário de datas comemorativas também era uma realidade: Dia internacional da mulher, Dia da Água, Páscoa (em escolas declaradamente laicas), Dia do Índio (na época se chamava assim), Dia da Árvore, Dia do livro, Dia das mães, Dia dos pais, Festa Junina, Dia do Folclore, Independência do Brasil, Dia das Crianças, Dia do Professor, Natal. Essas são algumas, pois,

existiam outras. Cada mês havia uma ou mais datas a serem trabalhadas com as crianças, associando a organização curricular às datas.

As listas de conteúdos e as propostas transmissivas também estavam presentes no cotidiano escolar. Ainda se entendia a criança como um papel em branco que precisava ser preenchido ou um balde vazio que precisava ser preenchido. Elas não tinham suas vozes ouvidas e nem um ambiente voltado ao diálogo, pesquisa e experiências garantidos.

Aos poucos, as coisas foram mudando. Não sei precisar quando, nem sei dizer se foi a realidade escolar que mudou ou minha postura pedagógica que mudou, ou ainda, se as duas coisas mudaram juntas, uma influenciando a mudança da outra, já que, o amadurecimento das concepções que regiam a Educação Infantil foi acompanhado concomitantemente com meu amadurecimento como professora da infância.

O que sei precisar é que a mudança foi sentida por mim como professora ao começar a desenvolver os projetos de pesquisa. Através deles pude enxergar a potencialidade da criança pequena, entende-la como sujeito cultural, histórico e de direitos. Pude me ver como sujeito também, capaz de criar, de ser livre dentro da escola para investigar, para aprender com meus alunos, com a natureza, com a vida em movimento. Enxerguei-me como professora e não como “dadora de aulas” prontas, estagnadas, superficiais. Me entendi gente, entendi meus alunos gente, que fala, ouve, corre, briga e faz as pazes, que erra, que não entende, mas que também vê muito além.

Eu sempre fui interessada pelas abordagens alternativas, provocadoras de possibilidades inusitadas, abertas, reflexivas e instigadoras de desafios e surpresas, o caminho das novidades. Foi nessa trilha que me embrenhei!

3.1 – A Educação Infantil e o trabalho com projetos

Em busca da minha identidade e da minha construção como professora me deparei com os projetos de pesquisa. Hoje entendo por que a ebulição que vivenciava era tão forte, não era somente eu que estava em ebulição, o campo da Educação Infantil também estava. Muito se discutia sobre a Educação Infantil, sobre a educação voltada às crianças pequenas. Eu internamente me questionava sobre a professora que eu queria ser, sobre como me tornar essa

professora. Encontrei meu caminho nas investigações, na pesquisa, nas experiências como base para as aprendizagens do grupo social que estava sob minha responsabilidade.

Pensando nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil avalio que partir das experiências que “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das em relação ao mundo físico, social, ao tempo e à natureza.” (BRASIL, 2010, P. 26) para desenvolver todas as outras recomendadas.

Todos os projetos que desenvolvi durante minha trajetória como professora desdobraram as aprendizagens e pesquisas para várias áreas do conhecimento, não só das Ciências da Natureza, mas também Geografia, História, Linguagem oral e Escrita, Artes Visuais, Teatro, Literatura. O diálogo entre as diferentes áreas mostrava às crianças como conhecer é encantador, é mágico e inusitado.

Hoje penso, por que trabalhar a partir de projetos na Educação Infantil? Porque essa abordagem permite que a criança se conecte com seu entorno, que ela pergunte, que signifique o mundo, que pense, que seja curiosa, que brinque e viva variadas experiências, que visite espaços, que se conecte com a natureza, que veja, que fale, que desenhe, que aprenda, que seja criança na escola. Também porque o professor é livre para viver as experiências com as crianças intensamente, verdadeiramente e por encontrar nessa abordagem sentido para o ato de conhecer. Além disso, porque transforma a escola em um lugar vivo e cheio de possibilidades, um lugar seguro, onde aprender é um processo, nem sempre fácil, mas recompensador.

O termo projeto é bastante genérico e passível de ser usado em diferentes contextos e em diferentes áreas. Arquitetos e designers, artistas por exemplo se apropriam desse termo para se referir à um conjunto de procedimentos e ações de trabalho que darão forma à uma ideia em constante modificação pelas relações com o contexto, circunstâncias e indivíduos que poderão contribuir para o processo. (HERNÁNDEZ, 1998). Utiliza-se muito também no cotidiano para se referir a planos futuros, objetivos de vida ou sonhos.

Na educação refere-se à um percurso investigativo, em experiências pautadas nas pesquisas e no entendimento do ensino-aprendizagem a partir de um currículo integrado, interdisciplinar e transdisciplinar. Nesse percurso parte-se de um problema, necessidade ou interesse do grupo, possibilitando investigar, analisar, argumentar, interpretar, questionar e representar os objetos de pesquisa tendo como base diferentes áreas do conhecimento: ciências, arte, linguagem, matemática e outras. Segundo Barbosa et al (2008) John Dewey e seu seguidor Kilpatrick

podem ser apontados como os principais representantes da Pedagogia de projetos, pois, acreditavam que o conhecimento é o encontro do indivíduo com o mundo através da ação, da experiência. Para esse pensador “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[...]” (BARBOSA, et al, 2008, p. 17).

Importante esclarecer também que neste trabalho adotaremos a terminologia Projetos de Pesquisa para designar o trabalho relatado aqui e a abordagem utilizada em seu desenvolvimento. Escolho essa forma de chamar ao invés de Projetos de Trabalho como Hernández (1998), Projetos Pedagógicos como Barbosa (2008), Trabalho com Projetos como Proença (2018) ou ainda a forma mais conhecida Pedagogia de Projetos de Dewey (2008) por ser essa a forma como eu e as crianças nos referíamos ao nosso trabalho.

Os projetos de pesquisa na Educação Infantil, caracterizam uma organização curricular preocupada em oferecer um ensino voltado para a compreensão. Como diz Hernández:

Na cultura contemporânea, uma questão fundamental para que um indivíduo possa “compreender” o mundo em que vive é que saiba como ter acesso, analisar e interpretar a informação. Na educação escolar (desde a escola infantil até a universidade), supõe-se que se deva facilitar esse aproveitamento, num processo que começa, mas que nunca termina, pois sempre podemos ter acesso a formas mais complexas de dar significado à informação. O que nos leva a formas mais elaboradas e relacionais de conhecimento da realidade e de nós mesmos. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 79)

Viver o currículo organizado em torno dos projetos pode ser uma experiência transformadora. Uma pergunta leva a outra mais complexa, num movimento vivo e pulsante que habita o ser humano. Essa energia, interesse e questionamento transformam a experiência escolar em algo com sentido tanto para o professor, quanto para a criança.

Enquanto organização curricular, supera a ideia de constituir-se num método. Configura-se como concepção da educação e da escola, como uma postura diante do conhecimento e do aluno, privilegiando relações significativas. O projeto traz para dentro dos muros da escola a vida que pulsa fora deles, relacionando, compreendendo, participando. Como esclarece Proença (2018):

O trabalho com projetos é uma atitude, uma postura, uma concepção que vai além de uma metodologia; promove a reflexão do educador sobre o seu “ser-saber-fazer” pedagógico, contribui para desabrochar um sujeito sensível, capaz de ver o(s) outro(s) em si, seus parceiros “mobilizadores” da ação: alguém que reflete sobre a própria prática e pesquisa o seu sentido em busca permanente de autoconhecimento. [...] Ao grupo, promove a mediação entre o conhecimento formal acumulado pela cultura ao longo da história da humanidade e organizado disciplinarmente, e o não formal, que

abarca a curiosidade da criança, traduzida em suas perguntas espontâneas, que são fontes genuínas de aprendizagem criativa e significativa por terem a possibilidade de “fazer sentido” a seu autor. (PROENÇA, 2018, p.57)

A transformação e a construção de sentido do fazer pedagógico se dá nas duas dimensões fundamentais, a do ensino e da aprendizagem, por isso é tão mobilizadora.

Ao longo da minha trajetória e fundamentada na minha experiência com as crianças e em pensadores que são referência no campo da abordagem por projetos (HERNANDÉZ (1998), PROENÇA (2018), MALAGUZZI (1999), BARBOSA (1999), FREIRE (1997)) defini algumas características/princípios (meus “sins”) para os projetos na Educação Infantil: a) São oportunidade de transformação da experiência escolar; b) Cada projeto é único, pois, está relacionado com a construção de um grupo específico, em um contexto específico; c) Todos os participantes (professora e crianças) são aprendentes; d) Mobiliza, transforma a relação com o conhecimento; e) Parte de problemas/perguntas e descortina muitas possibilidades; e) Muitas vezes termina com novas perguntas; f) Lida com o conhecimento de forma inteira e não compartimentada; g) Mobiliza diferentes habilidades e as integra na execução de um objetivo, na busca pelo conhecimento.

Adotei esta postura por convicção, por acreditar nela como uma forma de superar o que não queria ser, uma professora centralizadora e fechada ao mundo, ao novo, ao inacabado. Mas, também por ter experimentado, por ter vivenciado e ter encontrado um caminho que transformou minha presença em uma sala de aula, que mudou minha relação com as crianças, comigo mesma e com o conhecimento. Falo com tanta paixão dos projetos não para convencer você leitor de que é a melhor abordagem, mas na tentativa de narrar a importância que eles tiveram na constituição da professora que fui, sou e serei.

Hoje entendo que o conhecimento é uma aventura e é assim que devemos proporcioná-lo à infância em nossas escolas!

3.2 – A Educação em Ciências na Educação Infantil e Práticas pedagógicas investigativas:

Ao falarmos da Educação em Ciências na Educação Infantil é preciso voltar nosso olhar para um ensino/aprendizagem diferente do Ensino Fundamental. Nessa etapa da Educação Básica os eixos estruturantes não são conteúdos programáticos e sim brincadeira e interação, pois essas são as duas dimensões que sustentam toda a experiência e desenvolvimento da criança. Como Maline et al (2018) destaca:

Ao dizer de Educação em Ciências ou Ensino de Ciências na Educação Infantil é preciso ressaltar que não estamos defendendo o currículo compartimentado em disciplinas. Este nível de ensino se caracteriza principalmente pela abordagem transdisciplinar em que a criança, sujeito de cultura, interage mediada por produtos culturais humanos e pelo “outro”. (Maline et al, 2018, p. 994)

O adulto/professor tem papel fundamental enquanto mediador da criança e a cultura humana historicamente acumulada. A teoria histórico-cultural desenvolvida por Vygotski discute que o desenvolvimento humano se dá na relação sujeito ↔ natureza, mas com a emergência da consciência, um fenômeno que caracteriza o humano e que é social e cultural. (SCHROEDER, 2007. p. 295).

Para Vigotski todo conhecimento é construído socialmente, no contexto das relações humanas. Nessa perspectiva, Maline et al (2018) afirma que

A educação só acontece na relação entre o eu e o outro. Nessas relações, tanto quem aprende quanto quem ensina está inserido no mesmo processo. Além dessa relação, estamos em constante interação com símbolos, signos culturais e objetos. O pensamento de Vygotsky admite a influência da natureza sobre o homem que, por sua vez, também age sobre a natureza e a recria. Assim, o indivíduo é um ser ativo, capaz de modificar a si e ao meio em que vive, por meio de práticas sociais. Desta forma, a criança aprende e, então, se desenvolve. (MALINE, et al, 2018, p. 1000)

A curiosidade inata das crianças é um dos elementos essenciais para que qualquer habilidade e aprendizado sejam consolidados. Os porquês dos pequenos, que por diversas vezes irritam os adultos, fazem parte do incansável desejo de conhecer e compreender o mundo à sua volta. O olhar encantado da criança para o meio e o mundo é o que permite que elas se tornem grandes observadoras, investigadoras de tudo que lhes salta os olhos. Por isso, não podemos desconsiderar as contribuições e as vivências trazidas pela criança que é um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura e é profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele (BRASIL, 1994).

Quando pensamos em práticas investigativas na Educação Infantil, estamos pensando em maneiras de explorar e aguçar esse olhar naturalmente “encantado” pelo qual as crianças observam o mundo. A possibilidade de explorar o mundo, amplia as vivências das crianças consigo mesmo e com os outros, testando e superando seus limites físicos e cognitivos. A investigação conduz a criança à construção de um conhecimento no qual ela é um agente ativo, autônomo, capaz de solucionar eventuais problemas e levantar questionamentos sobre o mundo à sua volta. Como bem cita Maline et al. (2018):

As crianças estão sempre dispostas a testar suas hipóteses e apresentam características importantes para se construir novos conhecimentos. Essa postura das crianças pode ser aproveitada e explorada quando a professora traz atividades com abordagem investigativa para o espaço coletivo da sala de aula. (Maline et al. 2018, p. 1001)

Para Gimenez (2002), investigar com as crianças, especialmente as pequenas, requer ensiná-las a perguntar e se perguntar ou ainda aprender a ler o mundo, já que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra!” (FREIRE, 2008, p.11)

O grande precursor da leitura do mundo é a curiosidade. Ela motiva as perguntas, a vontade de saber, de conhecer. É a semente que germina a árvore do conhecimento. O percurso investigativo nasce dessa curiosidade traduzida em perguntas que movimentam a busca por respostas. Hai et al., (2020) destaca que:

A criança está iniciando sua jornada em nosso mundo, a ela tudo encanta: o vento a mover as folhas, as bolinhas de sabão a flutuar no ar, o parafuso colocado em uma cadeira. O mundo, para ela, é toda novidade e sua curiosidade é a vontade de compreender, de conhecer o que a cerca. As ciências, a tecnologia, a engenharia, as artes e o design possibilitam-nos ir além do perceptível e, mesmo, enxergar a infinidade de nuances que este possui. Explorar a educação científica com crianças pequenas é trabalhar com uma das principais motivações infantis: a curiosidade pelo mundo e pelos homens. (HAI et al., 2020, p. 34)

Assim, a curiosidade infantil é o que impulsiona todo o movimento de investigação sobre o mundo que se apresenta à criança. “Questionar e ser questionado são movimentos fundamentais no e para o processo de aprendizagem, pois isso ativa o raciocínio e estimula o desenvolvimento de diferentes atitudes, como pesquisar e comunicar.” (SILVA et al. 2018, p. 244)

Nesse trabalho analiso a abordagem investigativa como forma de dar vazão a essa curiosidade e buscar respostas, explicações, diálogos com seu entorno para explorá-lo, entendê-lo, lê-lo. Lima e Santos (2018) definem “a ciência para nós, é um dos lugares de dialogar sobre a diversidade do mundo, dos animais, das plantas e das pessoas”. É nesse sentido que se torna

significativo levar a investigação científica para dentro da escola para a infância. Como forma de construir explicações, de desvendar os fenômenos observáveis em seu entorno, para dar maior profundidade ao entendimento dos mesmos. Segundo Hai (2020):

A educação científica para crianças pequenas em seus diferentes níveis nada mais é que a exploração do mundo real. Ao conhecer, cada vez mais, o mundo em que está inserida, a criança não só o compreende melhor, mas ganha ao desenvolver habilidades de raciocínio e expressão brincando, convivendo, explorando, conhecendo-se. (HAI et al., 2020, p. 84)

Na Educação Infantil a Educação em Ciências está a serviço de promover leituras cada vez mais elaboradas do mundo que rodeia a criança. Entretanto, uma discussão muito frequente quando se fala em levar Ciências para a Educação Infantil é que as crianças pequenas não têm condições de vivenciar as ideias científicas por ainda não serem intelectualmente maduras para lidar com os conceitos científicos.

Assim, na medida em que vivencia contextos investigativos apropria-se de termos, de instrumentos, de ações próprias do fazer científico desenvolvendo a alfabetização científica, ou seja, a apropriação da cultura científica.

Este processo está relacionado com a aquisição de cultura e compreensão do mundo que nos rodeia. Santos e Martins (2020) defenderam que o processo de alfabetização científica pode se iniciar na Educação Infantil, aproveitando a curiosidade, as inquietações e o fascínio pelo novo. (SANTOS e MARTINS 2020, apud SÁ-SILVA, 2023, p. 1099)

Falar da abordagem investigativa na Educação Infantil requer que abramos mão de enxergar a escola somente pela lógica conteudista e passemos a enxergá-la como espaço de cultura e interação. Melo (2007, p. 93) afirma que “não é pelo ensino didatizado, repartido e simplificado artificialmente pelo adulto que a criança se apropria das qualidades humanas e se desenvolve”. O papel da investigação seria então trazer para a escola o fazer dos cientistas juntamente com a construção histórica dessa área do saber humano.

Proporcionar à criança experiências a céu aberto, explorações do seu entorno são o principal objetivo das investigações com essa faixa etária. Elas querem desvendar o mundo, a natureza. Uma horta, uma árvore, uma praça, a formiga andando pelo chão, os pássaros ou o céu, são os provocadores de perguntas e problemas que levam à experiência de pesquisar, de investigar. “O conhecimento científico é o nosso ponto de chegada no trabalho com as crianças, lembrando

que o conhecimento cotidiano e mundo real serão sempre os nossos pontos de partida.” (HAI et al, 2020, p. 85)

As crianças têm interesse em conhecer e tem direito a acessar esse saber da maneira como aprendem brincando, experienciando, investigando.

Na Educação Infantil a natureza é a grande potencializadora de investigações. Nesse movimento de perguntar, de se encantar com o desconhecido e com a possibilidade de desvendá-lo nascem os projetos de pesquisa como escolhi denomina-los nesse trabalho. Segundo Silva et al. (2016):

na escola os projetos de investigação ganham uma outra dimensão, pois, geralmente se referem ao conhecimento e objetivam estimular ou garantir a aprendizagem da criança. Os temas de investigação nascem a partir de dúvidas ou questionamentos que as crianças têm ou que são propostas pelos professores. (SILVA et al. 2016, p. 8)

O cotidiano motiva o interesse, as perguntas ou problemas evidenciados pelo grupo que se transformam em fio condutor do percurso investigativo do projeto. Para Proença (2018) os projetos possibilitam ao professor refletir sobre o seu “ser-saber-fazer” e ao grupo de crianças:

[..] promove a mediação entre o conhecimento formal acumulado pela cultura ao longo da história da humanidade e organizado disciplinarmente, e o não formal, que abarca a curiosidade da criança, traduzida em suas perguntas espontâneas, que são fontes genuínas de aprendizagem criativa e significativa por terem a possibilidade de “fazer sentido” a seu autor. (PROENÇA, 2018, p. 57)

Nesse sentido Silva et al (2016) afirma que a investigação

concebida como uma estratégia de ensino a ser desenvolvida *para e com* as crianças não envolve somente um processo de busca de informações prontas e a sua ressignificação e a reconstrução formal do conhecimento. Investigar com crianças é, sobretudo, possibilitar a elas que realizem suas próprias descobertas. (SILVA et al, 2016, p. 10)

O objetivo de investigar com as crianças da Educação Infantil está em desenvolver experiências que contribuirão com sua aprendizagem então, não é focar nos conceitos, conteúdos, eles são parte do processo, mas o grande interesse está na apropriação do comportamento investigativo (VOLTARELLI, 2021), na alfabetização científica (SASSERON, 2015).

Para Vygotsky, a construção do conceito científico, origina-se nos processos de ensino, por meio das suas atividades estruturadas, com a participação dos professores, atribuindo ao estudante abstrações mais formais e conceitos mais definidos do que os construídos espontaneamente, resultado dos acordos culturais. (FOSNOT, 1998; VEER; VALSINER, 1999; SFORNI, 2004).

Os projetos de pesquisa requerem da professora um desprendimento do controle. Não se controla os rumos que a investigação com crianças vai tomar, não são passos que podem ser elencados no início do percurso investigativo. Sá (2009) aponta que, independentemente do tipo de atividade, não existe um roteiro que contenha todos os traços importantes de uma atividade investigativa. As situações vão surgindo e cabe à professora estar atenta a elas para conseguir encaminhar as melhores possibilidades e experiências para solucionar as questões evidenciadas na pesquisa.

O papel do professor é o de um companheiro de viagem, mais experiente nos caminhos, na leitura dos mapas, no registro e na sistematização da experiência vivida. Compartilhamos da ideia de que é possível o ensino de ciências nas séries iniciais como experiência compartilhada. A professora e as crianças vivem uma experiência conjunta como na subida de uma montanha. (LIMA e MAUÉS, 2006, p. 193)

Então, os projetos de pesquisa, tal como vivenciei na minha prática, constituem um percurso investigativo de longo prazo em volta de um tema, perguntas ou questões levantadas pelas crianças ou pela professora a partir de seu entorno e seu contexto de aprendizagens. Eles partiram das perguntas do grupo que foram discutidas e delas levantaram-se hipóteses. A partir daí buscamos experiências diversas para construir as respostas às questões levantadas pelo grupo e outras que se somaram ao longo do desenvolvimento do projeto. Nesse processo, procurei oportunizar para as crianças no contexto escolar muitas das ações dos cientistas como: observar, coletar, testar, analisar, classificar, comparar, ler sobre resultados de outras pesquisas, como também, uso de instrumentos como lupas, microscópios, materiais para experimentos, diários de registros de observações e conclusões.

3.3 – Criança pequena e a investigação:

A criança pequena mostra-se aberta à investigação como forma de desvendar o que não conhece, para entender o mundo que a rodeia, atribuindo significado a ele. É natural para ela investigar usando os sentidos e quaisquer outras ferramentas que a levem à resolução de seus questionamentos sobre o mundo, os objetos, os fenômenos e situações vivenciadas.

Realizar pesquisas mobiliza interações com os pares e com outras gerações, atravessa o campo de investigação em suas diversas possibilidades, promove mudanças nas relações com a produção do conhecimento. Considerar as crianças pesquisadoras possibilita compreender como elas pensam, como organizam suas reflexões, quais saberes mobilizam para realizar suas investigações, sejam elas feitas de forma

sofisticada, simplista, complexa ou brincante. As crianças aprendem de forma integral e não fragmentada, elas estão de corpo inteiro em tudo que fazem e convocam os adultos e professores para experimentar essa inteireza nos mais diversos processos de ensino e aprendizagem. (VOLTARELLI et al., 2021, p. 4)

Silva et al (2016) corrobora essa ideia quando afirma que a criança indaga o mundo a partir de suas experiências e interações com a natureza, com as pessoas e situações. É uma ação cotidiana para as crianças investigar aquilo que não conhecem. Assim, desde muito cedo fazem investigações ao manipular e explorar materiais ou ao observar situações cotidianas para compreender sua realidade.

Ao dizer que a investigação é uma ação cotidiana para a criança meu objetivo é discutir a forma como a criança pequena aprende e como os professores podem potencializar essas aprendizagens. Preocupa-me discutir esse caminho que se apresenta com uma enorme potencialidade na primeira infância e que nós professores podemos explorar para guiar as crianças rumo ao conhecimento. Afinal, como Ferraz e Sasseron (2017, p. 4) afirmam “De modo objetivo, o ensino por investigação só será de fato investigativo se o professor promover condições para que ele ocorra.”

A Educação Infantil apresenta boas condições para a implementação de uma abordagem investigativa. Seu currículo integrado (não fragmentado em disciplinas) e que tem a brincadeira e a interação como eixos estruturantes criam possibilidades para investigar, para construir ideias e vivenciar experiências.

Como no Ensino Fundamental ou em qualquer outro nível de ensino a investigação na Educação Infantil baseia-se nos conhecimentos prévios das crianças, o que Vigotski chamou de conceitos espontâneos, em sua curiosidade e em comportamentos investigativos. A curiosidade leva à interação, pois é importante para a criança compartilhar suas ideias. Criar espaço para que falem do que pensam desenvolve nelas atitude científica. Seus objetos de pesquisa geralmente estão no seu entorno e as experiências criadas para que os explore permitirão que as crianças formulem suas próprias teorias.

O papel da professora nesse processo consiste em encorajá-la a buscar repostas em diferentes fontes, em interpretar as informações coletadas, a propor alternativas e elaborar conclusões. As crianças se encantam com os achados de suas pesquisas, por isso, se envolvem com grande motivação nos percursos investigativos.

A investigação na educação infantil não é algo solto, pelo contrário, tem total sentido para as crianças e para sua professora, por que ao mesmo tempo que desvendam seu contexto e as relações vivas que o constituem, adquirem conhecimento de várias áreas e se apropriam da cultura científica.

Uma ideia corroborada por Edwards et al. (1999) ao relatar o trabalho realizado nas escolas de Reggio Emilia:

O trabalho das crianças não é casualmente criado, mas é o resultado de uma exploração guiada de temas e eventos relevantes para a vida das crianças e da comunidade mais ampla. (Gandini, 1984, apud Edwards, 1999, p. 254)

A abordagem investigativa mobiliza o grupo, e também o professor que se transforma em aprendiz, e oportuniza à criança relacionar-se com o mundo através de sua imaginação, criando condições para perguntar, relacionar, inventar, criar. Para Vigotski (2018):

Uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantil é a da criação na infância, do desenvolvimento e do significado do trabalho de criação para o desenvolvimento geral e o amadurecimento da criança. Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. (Vigotski, 2018, p. 18)

Assim, ao brincar a criança aprende e torna-se mais experiente, criando novas conexões e relações. Quanto mais experiências criativas vivenciar maior será seu repertório. Cabe então à escola, instituição social e que tem como responsabilidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, oferecer o que precisam para se desenvolverem. Precisam brincar, criar, imaginar, pesquisar...

A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso queira-se criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que dispõe em sua experiência; (Vigotski, 2018, p. 18)

Para explorar esse caminho é preciso, então, acreditar na potencialidade da criança pequena. Retirá-la do lugar de passividade, de receber pronto, de ser altamente dependente do adulto para tudo. Abdicar da visão da escola de Educação Infantil como lugar onde a criança será somente cuidada, entretida, ampliando para a ideia de ser também educada, considerada como um sujeito com direito a brincar, interagir, aprender, conhecer, vivenciar experiências, desafios, registros e muito mais.

A Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil sustentam esse referencial. As práticas pedagógicas da Educação Infantil dispostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais definem como necessário garantir experiências que, entre outras, “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza”. (Brasil, 2010, p. 26)

Na Educação Infantil atualmente se entende a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem, ativa e potente, capaz de construir uma trajetória rica em torno de sua aprendizagem. (Barbosa, 2016). Ao professor, antes centralizador de todos os processos, define-se outro lugar, o de “organizador do meio social educativo” (COSTA et al, 2017, p. 37, apud VIGOTSKI, 2009) ou seja, daquele que cria situações e experiências ricas em possibilidades, que cria condições para a criança investigar tendo a seu dispor a cultura científica e todo o conhecimento construído pela humanidade. Seu papel é essencial, uma vez que o cabe o lugar de ensinar, entendido aqui como todas as ações pedagógicas intencionais que criam condições de aprendizagem e acesso da criança ao conhecimento. Como afirma Arce (2020, p. 40) “Sim, falamos em produzir desenvolvimento porque é justamente o ensino, o trabalho pedagógico intencional, que gera desenvolvimento na criança.”

Essa discussão, nos leva a ponderar uma situação muito comum na educação infantil que é a posição dos profissionais em dois extremos. O primeiro refere-se ao ensino diretivo, que cala a voz da criança, que não a vê como sujeito de direitos, capaz de interagir, de opinar, de construir. Nessa posição os profissionais acreditam na importância das tarefas estereotipadas como preencher, colorir desenhos prontos, cobrir tracejados para favorecer o desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Memorização e repetição são as bases dos processos disponibilizados.

Já no outro extremo o espontaneísmo, uma interpretação equivocada das abordagens participativas. Entendem que as crianças precisam ser deixadas livremente, explorando as atividades sem nenhuma intervenção, observação, interação. Seria a livre exploração e expressão. Os processos não têm continuidade, gerando propostas desconectadas e sem registro, reflexão e sistematização.

Do controle total para uma situação de abandono, dois extremos. O papel do professor de educação infantil é realmente delicado, afinal ao mesmo tempo que precisamos desenvolver e estimular a autonomia das crianças, temos que intervir para estimular, para desenvolver suas ideias, perguntas e observações, trazendo novas perspectivas, outras formas de ver, um dos

principais papéis da Ciência, “o modo como a natureza se comporta não se revela imediatamente à nossa percepção. Para compreendê-la é necessário ultrapassar a percepção imediata e essa é a tarefa da ciência.” (ARCE, 2020, p.21)

Nesse sentido a professora é mediadora entre a criança e sua forma de se conectar com o mundo e o conhecimento científico, a cultura científica. Sua intervenção é de fundamental importância para a criança compreender, significar o mundo a sua volta, os fenômenos observáveis, os objetos e as possíveis conexões presentes no mundo físico e social.

A aproximação da criança com conceitos é iniciada a partir do mundo ao seu redor. O professor pode orientar o olhar da criança no sentido de ajuda-la a “ver” os fenômenos observáveis. Mesmo antes de introduzir os conceitos é possível olhar os fenômenos do mundo, que também são importantes para a ciência. (LIMA, 2018, p. 15)

Uma tarefa delicada, pois, ao mesmo tempo que o professor precisa apresentar a cultura científica, letrar a criança nesse universo, precisa também ouvir a criança, entender sua lógica, criar espaços de troca de ideias, de construção de hipóteses, de problematização destas. Geralmente, esses momentos do processo de investigação são de grande aprendizado para todos, mas principalmente para a professora, pois, se vê diante da novidade. “A criança é portadora do inédito” como disse Loris Malaguzzi.

As crianças são o inédito e a inquietude que vê o que o olhar dos adultos não enxerga. Assim, o entendimento da linguagem da criança seja o necessário para um ensino e aprendizagem dotados de significado. O que as crianças querem saber? Para onde estão olhando? O que estão perguntando? O que estão entendendo do que estão vendo, ouvindo, experimentando? São perguntas que o professor precisa se fazer para direcionar sua observação e avaliação e organizar os novos passos da investigação. Ouvi-las e vê-las para organizar a rotina escolar, seu meio social de aprendizagem, com intencionalidade. A professora tem um papel fundamental na investigação, ela direciona as experiências para potencializar o interesse da criança ou não intervém deixando-o morrer.

Entender os significados de aprender, de conhecer, de ligar a escola ao mundo individual e social das crianças foi o que mobilizou a experiência narrada nessa pesquisa, buscando promover reflexões profundas do lugar, das condições e metodologias do ensino das ciências na Educação Infantil.

CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES TEÓRICO METODOLÓGICAS: NARRANDO O VIVIDO:

Pela natureza da pesquisa identifi-co-a filiada ao campo das pesquisas qualitativas narrativas, dentro da categoria de narrativas de experiências do vivido ou narrativas da experiência educativa como descreve Lima (2015, p. 24). O que está posto a partir da narrativa desta experiência educativa é trazer à tona o que ela evoca e provoca, para a elaboração de uma compreensão profunda do vivido e narrado.

Não é possível a atividade docente sem a correspondente dose de reflexão sobre o seu fazer. E essa reflexão acontece a partir da problematização e investigação de questões que emergem da própria prática docente. Nessa perspectiva, esse trabalho se caracteriza como uma pesquisa narrativa pautada na investigação da própria prática, pois nela, narro uma experiência que vivenciei com minha turma de educação infantil.

A construção conceitual do professor pesquisador e do professor reflexivo, pode ser situada com base nos trabalhos de Stenhouse (1975, 1981) e Schön (1983,1992). Esses autores descrevem que essas pesquisas emergiram com dois propósitos. Um para evidenciar e nomear movimentos de professores que se preocupavam com o aprendizado de seus alunos. O outro para servir de aporte teórico para formar professores como profissionais reflexivos que pudessem ter a pesquisa como prática recorrente em seu trabalho docente.

O movimento que valoriza a pesquisa na formação do professor ganhou força no Brasil no início da década de 1990 com a publicação da coletânea organizada por Nóvoa (1992), intitulada de “Os professores e a sua formação”. A partir dessa coletânea, novas obras foram publicadas trazendo contextualização e problematização que ajuda a compreensão do que vem a ser um professor pesquisador e um professor reflexivo. (André, 2005; Geraldi; Fiorentini; Pereira, 1998).

De acordo com Nóvoa (2001) os termos o professor pesquisador e o professor reflexivo, correspondem a correntes diferentes para dizer a mesma coisa. Para esse autor, são maneiras distintas para se referir ao professor que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática e elabora estratégias didáticas, assumindo sua própria prática como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise.

De acordo com Paulo Freire (1997) não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. O professor tem que ser pesquisador. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. É preciso pesquisar para se conhecer o que ainda não se conhece e comunicar ou anunciar novidades.

O professor tem posição privilegiada para observar e analisar os processos de sala de aula, pois ele vivencia junto com seus estudantes, toda a experiência. Nessa direção, Larrosa (2011) argumenta que,

[...] o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar. (LARROSA, 2011, p. 5)

Contudo, Ponte (2002), descreve que a atividade reflexiva do professor possui um caráter mais intuitivo e não precisa seguir o modo formal próprio da investigação acadêmica. Entretanto, para que essa liberdade não acabe sendo entendida como falta de critério, Valadares (2000) pondera acerca das características desejáveis do chamado profissional reflexivo:

A prática reflexiva é entendida com um propósito claro: incluir os problemas da prática em uma perspectiva de análise que vai além de nossas intenções e atuações pessoais. Implica colocar-se contexto de uma ação, participar de uma atividade social e tomar decisões frente a ela. (VALADARES, 2000, p.6.)

Nessa perspectiva, mesmo que refletir sobre sua prática seja uma atividade intuitiva, o professor ao desenvolver sua investigação precisa ter um olhar crítico sobre sua atuação profissional, suas estratégias didáticas e suas interações no espaço coletivo da sala de aula. Além disso, é importante considerar o contexto social e político que a pesquisa está sendo desenvolvida e formas de intervir nesse contexto.

Para Soares (2003), o pesquisador do campo da Educação direciona suas investigações buscando formas de intervir na realidade. Nessa busca, a pesquisa do professor reflexivo sobre a sua própria prática traz contribuições essenciais. O processo de compreender, intervir e transformar se revela como fundamental em direção a uma educação com maior qualidade.

Neste capítulo, na primeira seção inicialmente apresentamos a discussão sobre as memórias do passado e a experiência atual da pesquisadora, buscando estabelecer um elo de ligação entre o hoje e o ontem como construção de uma ponte com o futuro.

Na segunda seção trataremos da abordagem da pesquisa narrativa, referencial teórico que sustenta a metodologia da presente pesquisa. Busca-se descrever o entendimento que a pesquisadora extraiu desse campo de investigação teórico-prático e como ela se localiza dentro da pesquisa desenvolvida.

Na terceira seção descreve-se as fontes de pesquisa, que se constituem principalmente das memórias da pesquisadora e de artefatos como fotos, vídeos e registros produzidos na época de desenvolvimento do projeto Pássaros com crianças de 5 anos.

Na quarta e na quinta seção busca-se caracterizar a Turma Maluquinha, os sujeitos da pesquisa e a escola onde se desenvolveu o Projeto, o lócus da pesquisa. Junto com 8 crianças a pesquisadora desenvolveu nessa escola particular de Belo Horizonte uma pesquisa que partiu do entorno das crianças. Teorizaram sobre os pássaros e experienciaram fatos marcantes contextualizados nas buscas e ideias desse grupo, nesse tempo e lugar.

4.1 Memória e História como elo entre o vivido no presente e no passado:

Talvez não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos. E para isso, para contarmos o que somos, talvez não tenhamos outra possibilidade que recorrer de novo às ruínas da nossa biblioteca para intentar lá pegar as palavras que nos nomeiam, que nos dizem (LARROSA, 1995, p. 192).

A principal influência para se propor essa pesquisa foi minha prática com o ensino de Ciências por meio da investigação junto a crianças da Educação Infantil. Analisando as minhas questões de pesquisa e diálogos vivenciados em volta delas foi possível perceber como minhas experiências com os projetos de pesquisa (entendido aqui como sinônimo da Pedagogia de projetos) atravessavam a conversa, como embasavam fortemente as falas, como apontavam para a necessidade de dialogar com meu percurso vivido num passado recente.

A escrita de uma história aproxima passado e presente com desafios que a memória nos apresenta. De acordo com Nora (1993, p.9) “A história é reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado”. O tempo está em nossas memórias estabelecendo um elo entre o vivido no presente com as lembranças do passado. Segundo

Benjamin (1994, p.224), “Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. O momento de um perigo representa a construção do presente. Cada indivíduo tem a sua interpretação e o narrador tem como desafio unir o passado e o presente na qual conta com sua memória que se traduz no desdobramento de um infinito onde o tempo é uma produção de efeitos das imagens lembradas do passado. Para Benjamin,

um acontecimento vivido é finito, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois. Em outro sentido, é a reminiscência que prescreve, com rigor, o modo da textura. Ou seja, a unidade do texto está apenas no *actus purus* da própria recordação, e não na pessoa do autor, e muito menos na ação. (BENJAMIN, 1984, p. 37)

A memória é um elemento muito importante de um pensamento. Quando rememorarmos imagens guardadas na memória, estamos atualizando o presente e produzindo conhecimento sobre uma história que foi e uma que poderá vir e ser. Benjamin (1994) define memória como o trabalho com fragmentos, cacos (imagens da memória), ruínas (imagem do tempo) da história que realizamos para relembrar vivências em um determinado período.

Para contar nossas histórias e refletir sobre elas, a narrativa se constitui como uma ótima estratégia de registro para tornar público o vivido.

4. 2- Pesquisa Narrativa:

A Pesquisa Narrativa vem ganhando muito espaço no cenário da pesquisa qualitativa. O interesse vem crescendo em grande parte por essa forma de pesquisa considerar a escola, seus sujeitos, dialogar com suas experiências e não somente falar “deles” e sim “com eles”. Como afirma LIMA,

o uso das narrativas como método de investigação ou de pesquisa (aqui tratadas como sinônimos) decorre, em parte, da insatisfação com as produções no campo da educação que se caracterizaram por falar sobre a escola em vez de falar com ela e a partir dela. (LIMA, et al., 2015, p.18).

As pesquisas que consideram um diálogo com os sujeitos das experiências vêm rendendo estudos e trabalhos diversos, e como analisa LIMA et al., (2015) “de certo modo, resguardam sujeitos e práticas de terem seus sentidos corrompidos por pesquisas formatadas que enquadram a experiência ao olhar ou ao objeto do investigador.

As pesquisas narrativas trazem de volta o sujeito e conseqüentemente colocam as experiências como termo chave nessas modalidades de pesquisa. Segundo Clandinin e Connelly (2011) transforma um termo comum em termo de pesquisa, um termo que permite melhor entendimento da vida no campo da educação. Esses autores embasaram seu trabalho no conceito de experiência desenvolvido por Dewey, em que ela é pessoal e social, essas duas esferas estão sempre presentes. Dewey considerou também, segundo Clandinin e Connelly (2011), que a experiência se dá num continuum, em qualquer lugar que nos posicionemos teremos como base as experiências passadas e as experiências futuras. Nesse sentido as experiências se desenvolvem a partir de outras experiências e umas levam às outras. De acordo com Dewey “Experiência significa que toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes” (Apud CARLESSO, 2011, p.81). Dewey definiu como base da experiência os critérios de continuidade e interação.

Outra definição de experiência que servirá de aporte teórico à presente pesquisa é de Jorge Larrosa (2021, 2011, 1995). Para ele a experiência é uma relação profunda, entre o sujeito e algo que o passa, o atravessa e com o qual constrói uma relação de ida e volta, uma relação que traz muito para o sujeito e o transforma (a volta) e que também leva muito dele, sua subjetividade que é colocada na relação com a experiência (a ida).

A pesquisa narrativa estuda, analisa e discute o sujeito e suas experiências, buscando entender a vida no campo da educação e por isso coloca-se como alternativa à um dos paradigmas do conhecimento científico, o conhecimento universal, em que a objetividade e a neutralidade são centrais. Esse conhecimento não se vincula às particularidades e subjetividades fortemente presentes nas experiências dos sujeitos.

Outro atributo da produção científica reside na contraposição a tudo que se caracteriza como sendo de natureza particular e vinculado a contextos singulares. A argumentação científica opera com a ideia da necessidade de abstrair-se das particularidades, fugir de contextos específicos, promover generalizações para além do lugar, do tempo e dos sujeitos envolvidos. Desse modo, o pensamento paradigmático constrói argumentos lógico-científicos como verdades objetivas e independentes de contexto. (LIMA, et al. 2015, p. 21)

As vertentes de pesquisa baseadas nas narrativas trazem em si o entendimento de que subjetividade, complexidade constituem a base da pesquisa. Busca-se entender os percursos, as

vivências, ressignificá-las e não criar verdades universais e únicas. Pelo contrário, parte-se do entendimento que cada experiência é única, portadora de significados individuais e provisórios.

As narrativas que servem de base aos diversos estudos não são analisadas em função de sua organização textual, mas sim da organização da experiência humana (ver Bruner 2002), da apreciação de si mesmo e de seu fazer como aluno ou professor. (PAIVA, 2008, p. 4)

Neste trabalho, para narrar a experiência vivida junto com a turma da Educação Infantil, vou utilizar fotos, registros, o livro construído pelo grupo e minha memória.

Utilizarei também nomes fictícios para as escolas que fazem parte dos meus relatos e também para as pessoas que participaram do projeto. Essa medida busca preservar a identidade dessas pessoas e instituições.

4.3 – Fotos e memórias: as fontes de pesquisa:

No presente trabalho narro o percurso formativo de uma turma de crianças de 5 anos, final da Educação Infantil, do ano de 2017 para analisar minha experiência com essas crianças que hoje têm entre 10/11 anos.

As principais fontes da pesquisa são as fotos que registram todo o percurso de desenvolvimento do projeto Pássaros e as memórias da pesquisadora que são ativadas quando revê essas imagens. Além disso, compõem as fontes de pesquisa um livro de registro do projeto com descrição das atividades e impressões da professora; fotografias e vídeos das crianças realizando as atividades, bem como o registro das descobertas produzido pelo grupo de crianças e mediação da professora e pesquisadora deste trabalho.

Num segundo momento, pensamos em realizar um levantamento das memórias, das aprendizagens e das habilidades construídas nesses anos. Para tal inferência será usado como instrumento de coleta de dados entrevista narrativa em grupo, com as crianças dessa mesma turma que hoje estão no 5 ano. Essa parte do trabalho ainda não está amadurecida.

Revisitar a experiência através de artefatos desse tempo e entrevistas narrativas, constituiriam as ferramentas metodológicas dessa pesquisa de campo. Caso concretizemos essa entrevista, ela será gravada e constituirá em material de análise do corpus da pesquisa.

4. 4 A Turma Maluquinha: os sujeitos da pesquisa:

A Turma Maluquinha foi constituída no ano de 2017, quando 8 crianças iniciaram o ano letivo no Infantil V (nomenclatura adotada pela escola para identificar o 2. Período, último ano da Educação Infantil). Já se constituíam um grupo coeso, pois a maioria das crianças ficaram juntas durante toda a Educação Infantil. Já se conheciam, eram amigas, conheciam as preferências uns dos outros, possuíam afinidades e intimidade de amigos.

As novidades do ano giravam em torno da professora (diferente da do ano anterior), a sala referência e a rotina. Então, inicialmente fez-se necessário criar uma relação entre a professora e as crianças, já que entre elas já existia. A adaptação da turma girou em torno desse objetivo nos primeiros dias do ano letivo.

O grupo mostrou-se desde então, coeso, interessado nas atividades, ávidos por viver as possibilidades oferecidas pela escola e aprender. Um prato cheio para uma professora que possuía a mesma motivação, viver o inédito, o não pensado e o que nos movimentava a vivenciar experiências novas.

Assim, em meados de março de 2017 já havíamos constituímos um vínculo afetivo, de proximidade e reciprocidade.

Essa relação foi construída a partir de contextos importantes como a escolha do nome da turma, que gerou muitas disputas, discussões, análises e votação, já que não se chegou a um consenso. Ganhou o nome Turma Maluquinha por ser um grupo animado, inusitado e com grande energia para o inesperado, para o ainda não vivido, contrário ao que comumente se experimenta no início do ano. Geralmente a adaptação se apresenta como momento em que a professora tem como desafio conquistar o grupo e quebrar os “rituais cotidianos” construídos com a professora do ano anterior. Na maioria dos grupos as crianças buscam manter o estabelecido e negar as experiências novas, pelo medo que o inesperado gera. Assim, o nome Turma Maluquinha no sentido construído pelo grupo ao termo (grupo aberto ao inusitado, ao não padronizado, ao

inesperado) foi escolhido pela maioria das crianças e passou a identificar essa turma para toda a comunidade escolar.

A construção dos combinados que passaram a reger nossa convivência foi outra experiência que aproximou o grupo e sua professora, que estabeleceu os limites de nossa relação (adultos/crianças e crianças/crianças). Esses combinados foram elaborados coletivamente a partir de conflitos vivenciados em fevereiro e março, disputas por espaço, atenção, lugar de liderança e outros próprios dessa idade.

A estruturação de uma rotina também favoreceu nossa aproximação, visto que organizando nosso tempo e uso do espaço fomos aprofundando o entendimento daquele grupo e seu funcionamento.

Cada dia foi único com esse grupo e me desafiou como adulta e mediadora a superar meus próprios limites e quebrar rituais cotidianos construídos ao longo da minha trajetória como professora, afinal, era um grupo ávido pelo não vivido, atraído pelo inesperado!

4.5 A escola: ponto de encontro diário:

O ponto de encontro diário da Turma Maluquinha durante todo o ano de 2017 foi a Escola Infância.

A Infância é uma escola da rede particular de ensino que atende exclusivamente a etapa da Educação Infantil. É uma escola pensada e organizada para as crianças pequenas. Possui em torno de 80 alunos organizados em 6 turmas (Berçário, Infantil I, Infantil II, Infantil III, Infantil IV e Infantil V). A escola funciona em dois turnos, sendo seu perfil atender crianças em tempo integral, o turno da manhã oferece recreação e o turno da tarde as atividades pedagógicas. Dotada de espaços amplos e abertos, conta com 5 pátios com natureza (grama, árvores, terra, horta, bichos). O espaço interno é composto por 6 salas referência, biblioteca, brinquedoteca, refeitório e banheiros. O dia a dia das crianças alterna exploração dos espaços externos e internos, sendo explorado com maior frequência os espaços externos. A escola usa recursos não estruturados preferencialmente, trabalhando com o brincar heurístico e os contextos e contextos investigativos.

Possui como filosofia o acolhimento, a experiência significativa e o respeito à infância e suas especificidades, necessidades e direitos.

Seu fazer pedagógico sustenta-se em bases construtivistas e sócio interacionistas, entendendo que o conhecimento é construído nas relações, nas trocas, na pesquisa. Vem consolidando sua prática no desenvolvimento de projetos de pesquisa, na exploração de contextos pedagógicos e investigativos, na exploração das diferentes linguagens, como Artes plásticas, Música, Literatura, Ciência, Movimento e tantas outras que as próprias crianças reivindicam.

É uma escola aberta à construir-se e reconstruir-se constantemente, adequando-se aos novos tempos e seus desafios. Busca a formação constante de sua equipe, dialogando com o conhecimento pedagógico, cultural e social que atravessam constantemente as experiências cotidianas de professores e crianças.

4.6 - O Projeto Pássaros:

Esse projeto de pesquisa foi desenvolvido no ano de 2017 na escola Infância com um grupo de 8 crianças de 5/6 anos e eu que na época era professora do grupo. Cursavam o 2.º Período, último ano da etapa da educação Infantil.

O projeto teve duração de agosto de 2017 a outubro do mesmo ano. Foram três meses de pesquisas e experiências envolvendo esses pequenos animais que visitavam constantemente a escola. Passamos a percebê-los e observá-los.

Os projetos de pesquisa, como me refiro à essa abordagem na minha prática, começaram a fazer parte da minha trajetória como professora em resposta à busca por uma nova relação com a sala de aula, com o ofício de professora. Transformaram-se na minha postura para lidar com o cotidiano dos contextos escolares dos quais fiz parte como professora. Gosto de olhar para eles como possibilidades, como abertura, como oportunidade de conhecer o mundo.

Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e responde-la. (BARBOSA, et al., 2008, p. 31)

O interesse do grupo despertou o meu olhar. Comecei a observar as ações das crianças e seus diálogos sobre os pássaros e levei para nossas rodas de conversa para avaliar se era um interesse passageiro ou se queriam aprofundar o conhecimento desses bichinhos.

CAPÍTULO 5 - PROBLEMATIZANDO O VIVIDO: O PROJETO PÁSSAROS:

Esse capítulo se dedica à narrativa da experiência vivida com as crianças de 5 anos, no ano de 2017 na escola Infância, da rede particular de Belo Horizonte. Trago as experiências, a pesquisa e as intervenções que realizei como professora do grupo como elemento de análise. Buco refletir sobre o vivido e as leituras que hoje, 6 anos depois, é possível realizar para aprender com a experiência docente em questão.

5.1 Problematizar para encontrar a direção:

A percepção de um ninho de passarinho na jabuticabeira que ficava em frente a nossa sala movimentou a curiosidade das crianças da turma Maluquinha. Parei para ouvir os diálogos delas e observar seu interesse em volta desse ninho. Algumas crianças, as mais interessadas, observavam cotidianamente e compartilhavam suas impressões e observações diariamente, o que foi despertando o olhar do grupo (das outras crianças e meu) para esse acontecimento.

Ao perceber o interesse das crianças pelos pássaros levei o assunto para nossa roda de conversa, momento diário na rotina do grupo. Na roda começamos a levantar possibilidades para aquele ninho que observávamos, perguntei:

Prof.: Vocês estão muito interessados no ninho da jabuticabeira. Sabem que bicho mora lá?
Cr.: Um pássaro.
Prof.: Vocês já viram ele lá?
Cr.: Sim.
Prof.: Como sabem que é um pássaro?
Cr.: Por que tem penas e voa.
Prof.: Todos os animais que tem pena e voam são pássaros. Então, gavião é um pássaro?
Cr.: Não, gavião é grande e pássaros são pequenos.
Prof.: Entendi, então periquito é pássaro.
Cr.: Não, não é.
Prof.: Ué, mas ele é pequeno, tem penas e voa.
Cr.: Ele não é pássaro, é uma ave.
Prof.: Ave não é pássaro?
Crianças: É, mas tem ave que não é pássaro.
Prof.: Como assim?

Nessa época acreditava que o início da pesquisa deveria partir do conceito qualquer que fosse o tema. Na maioria dos projetos que desenvolvi ao longo da minha trajetória como professora encaminhava o início da problematização para o conceito do *objeto das pesquisas* que estava realizando com as crianças.

Entretanto, hoje reavalio essa concepção e entendo que o foco de nossa mediação como professores da Educação Infantil deve estar em ajudar a criança a ver o mundo que a cerca, em enxergar o antes não visto e o que conseguem ver agora. Os pássaros sempre estiveram na escola, mas não os enxergávamos. Foi instigante para a Turma Maluquinha enxergá-los, observá-los e compreender seu modo de vida. Lima et al (2008) argumenta que,

a aproximação da criança com os conceitos é iniciada a partir do mundo ao seu redor. O professor pode orientar o olhar da criança no sentido de ajudá-la a “ver” os fenômenos observáveis. Mesmo antes de introduzir os conceitos é possível olhar os fenômenos do mundo, que também são importantes para a ciência. (LIMA et al., 2018, p. 15)

Nesse ponto da minha experiência vejo que mesmo no caminho de uma abordagem mais construtiva e significativa com as crianças ainda havia resquícios da professora que fui no início da minha trajetória. Ainda trazia para o contexto, mesmo que investigativo, algumas ações mais transmissivas e conteudistas, próprias de um ensino mais tradicional. Revisitar essa experiência me permitiu rever isso e entender a partir das discussões de Vigotski a respeito da formação de conceitos científicos e espontâneos, que a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. (VIGOTSKI, 1998, p.247).

Isso porque para Vigotski a construção de conceitos é mais que associações através da memória, é mais que um hábito mental. Para ele é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por simples memorização. Para Vigotski o conceito é um ato de generalização que evolui como o significado das palavras. Ele explica que:

os conceitos psicologicamente concebidos evoluem como significados das palavras. A essência do seu desenvolvimento e, em primeiro lugar, a transição de uma estrutura de generalização a outra. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos. (Vigotski, 1998, p.246).

Os projetos abrem campo para esse movimento, pois, à medida que avançamos nas experiências e discussões aprofunda-se no entendimento e na apropriação de termos relacionados ao estudo, em situações que norteiam o entendimento daquilo que se pesquisa. Por isso, quando a criança enxerga fenômenos e seres vivos no seu entorno nosso papel de professores requer que a instiguemos a pensar sobre eles, formular hipóteses e explicações sobre o que viram. Assim, mediados pela palavra, pelo círculo social e pela cultura os conceitos tendem a se construir para elas verdadeiramente.

Depois que começamos a observar os pássaros a curiosidade de todos nós fluiu, apontando possibilidades interessantes para as experiências e a pesquisa. A curiosidade segundo Paulo Freire é de extrema importância para um contexto educativo. Segundo ele:

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. (FREIRE, 1997, p. 95)

Freire (1997) defende a ideia de que é necessário diminuir a atividade docente que responde a perguntas que não foram feitas para dar lugar à curiosidade, à pergunta feita pela criança. Em volta dessas perguntas é que precisa haver movimento, abrindo assim, espaço para contextos educativos dialógicos, abertos, indagadores. Nesse espaço educativo professor e crianças se assumem “epistemologicamente curiosos”.

Começamos então a conversar nas rodas sobre os pássaros e as observações que fizemos deles, pois precisava mapear o que as crianças sabiam e o que queriam saber, ou seja, para onde apontava o interesse e a curiosidade da meninada. Eu tinha como intencionalidade nessas situações fazer um levantamento do real interesse das crianças sobre esses bichos tão lindos e curiosos para que pudesse mediar os encaminhamentos do projeto.

Acreditava que um projeto se constituía como oportunidade de construir vários saberes. Além dos conceituais, os atitudinais, afinal como bem descrevem Horn e Barbosa:

Aprender a fazer escolhas, engajar-se naquilo que deseja e desafia, insistir, esperar, tentar novamente e ficar feliz com o resultado constitui um processo que constrói confiança em si mesmo e incide no aprimoramento das ações. Constituem aprendizagens significativas vivenciadas na infância que as crianças levarão em sua vida, as quais não se enquadram em objetivos conteudistas, reducionistas e simplistas. (HORN E BARBOSA, 2022, p. 39)

Surgiram as perguntas norteadoras do projeto depois de muita conversa, muita discussão e

argumentação na roda de conversa. Esse momento foi crucial e precisava ser feito com muito cuidado, afinal as definições dessa discussão traçariam os rumos da pesquisa. Definimos as questões:

- O que é ave?
- O que é pássaro?
- Todo bicho que voa é passarinho?
- Somente passarinho faz ninho?
- O que eles comem?
- Como nascem?
- Onde os pássaros moram?



Figura 1: Uma roda de pesquisa embaixo do ipê rosa da Canguru!
Um espaço que os pássaros adoram visitar.

Como acreditava no conceito como ponto de partida logo encaminhei a pesquisa para o conceito de pássaro e ave. Para mim um dos grandes desafios do trabalho por projetos era começar, encontrar o fio da meada. Como sentia essa dificuldade desde o primeiro projeto que desenvolvi lá em 2003, encontrei uma forma de lidar com isso, sempre começando pelo conceito, talvez o que funcionasse para mim. De acordo com Lima et al. (2018),

consideramos que o ensino direto de conceitos não é o objeto da educação em ciências para as crianças pequenas. Os conceitos científicos são abstrações altamente estruturadas por meio de relações causais e hierárquicas que não estão ao seu alcance. Mesmo para os adultos o aprendizado de conceitos deixa de ter importância, principalmente quando se torna um fim em si mesmo e não um meio de propor explicações para o mundo natural ou de compreender como a ciência constrói suas explicações. (LIMA et al., 2018, p. 15)

Hoje, no entanto, entendo que o mais importante não é o conceito e sim as experiências. Principalmente por estarmos falando da Educação Infantil, onde o contexto educativo oferece possibilidade de explorar o tema de interesse das crianças através de múltiplas linguagens: brincadeiras, movimento, arte, música, desenho, interação. Lima et al. (2018) corrobora essa ideia quando afirma que ensinar ciências para as crianças pequenas envolve jogos, desenhos, teatros e toda sorte de brincadeiras divertidas para serem vivenciadas de forma orientada e estimulante.

Nesse sentido, ao professor cabe o lugar de instigar as crianças a teorizar sobre o que estão pesquisando, construir suas explicações sobre seus objetos de pesquisa como forma de entender o mundo que as rodeia.

5.2. E agora? Que caminhos seguir?

Trabalhar por meio da abordagem de projetos de pesquisa pode se revelar angustiante para o professor que se vê diante de muitas possibilidades e precisa organizar os encaminhamentos da pesquisa pensando em seus objetivos pedagógicos e também no interesse das crianças, na curiosidade e nas experiências. São muitas variáveis para considerar e todas extremamente importantes.

Minha ação para lidar com essa angústia foi estudar os pássaros. Não se pode trabalhar com o que não se conhece. Como pedagoga os conhecimentos biológicos específicos não faziam parte do meu repertório. Por muito tempo me senti inadequada ao trabalhar com esses conhecimentos em minhas turmas de Educação Infantil por não os entender em profundidade como um professor especialista. Me sentia como descrevem Lima e Maués (2006):

Na nossa experiência como formadores de professores, percebemos que algumas professoras acreditam que não é necessário ensinar tão cedo tais conteúdos. Outras não se sentem autorizadas a ensinar ciências nas séries iniciais. O ato de ensinar ciências gera uma relação de tensão em sala de aula, o que produz nas professoras sentimentos de angústia e aflição, de acordo com relatos delas mesmas. (LIMA e MAUÉS, 2006, p. 187)

Essa discussão refere-se ao Ensino Fundamental, no contexto da Educação Infantil esse pensamento era mais forte ainda, pois, acreditava-se que as Ciências não combinavam com essa faixa etária, que elas não tinham aptidões para esse conhecimento. Nunca concordei e teimosa

escolhi “seguir as crianças” pois, enxergava o que Hai discute a partir do pensamento de Eshach:

A criança, desde a mais tenra idade, busca compreender, tal como os cientistas, o mundo ao seu redor, e já possui, como os melhores desses especialistas, um sentimento de admiração e encantamento diante do mundo. Assim, para que elas conservem seu interesse e o sentimento de admiração, nós, pedagogos, temos de nutrilas com o desejo de exploração e conhecimento do mundo ao seu redor. (HAI, 2020, p. 88 apud Eshach, 2006)

Lima e Maués (2006) discutem, tendo como base pesquisas realizadas (Zuzovsky, Tamir e Chen, 1989), que mesmo as professoras dos anos iniciais possuindo um déficit nos conteúdos das Ciências Naturais não ficam atrás nos resultados obtidos por professores especialistas. Sendo assim, compartilhamos das ideias de Lima e Maués para a Educação Infantil também:

O ensino de ciências nas séries iniciais tem um papel importante no desenvolvimento, desde que oportunize as crianças expressar seus modos de pensar, de questionar e de explicar o mundo. Nesse caso, o papel do professor é o de um companheiro de viagem, mais experiente nos caminhos, na leitura dos mapas, no registro e na sistematização da experiência vivida. Compartilhamos da ideia de que é possível o ensino de ciências nas séries iniciais como experiência compartilhada. A professora e as crianças vivem uma experiência conjunta como na subida de uma montanha. (LIMA e MAUÉS, 2006, p. 193)

Como companheira de viagem do meu grupo precisava conhecer um pouco das trilhas por onde passaríamos para planejar nosso roteiro de viagem. Então, li o que tinha disponível sobre aves e especificamente sobre pássaros (livros, revistas e sites) para entender sobre as questões que as crianças estavam interessadas em saber.

Retomei de forma mais segura as discussões nas rodas de conversa com o grupo de crianças para provocar o movimento de pensar sobre nossas dúvidas sobre esses bichinhos, mas também sobre nossas certezas.



Figura 2: “Pássaros” pintura com tema no mural de azulejo da escola.

Meu papel nas rodas de estudo era instigar a meninada, problematizar o que falavam para que pensassem sobre o que diziam. O objetivo seria que todos nós analisássemos as falas do grupo para chegarmos às questões genuínas, ao que realmente queríamos conhecer sobre a vida dos pássaros. Como relatado na seção anterior definimos o seguinte roteiro:

- O que é ave?
- O que é pássaro?
- Todo bicho que voa é passarinho?
- Somente passarinho faz ninho?
- O que eles comem?
- Como nascem?
- Onde os pássaros moram?

Com o roteiro de pesquisa pronto passamos aos encaminhamentos da pesquisa.

Interlocução com as famílias:

As famílias da Escola Infância tinham por hábito participar ativamente no cotidiano escolar, umas mais que outras. Isso nem sempre era fácil de administrar, mas decidi usar a nosso favor.

Em meados de agosto, escrevi um comunicado às famílias informando do projeto que estávamos desenvolvendo. Informei do interesse, da observação do ninho e solicitei que enviassem para a escola livros, revistas, documentários, fontes de pesquisa sobre o tema para nutrir nossas investigações.

Na escola não tinha, na época, biblioteca e nem livros para pesquisa científica, somente livros literários espalhados pelas salas, cada turma tinha sua biblioteca de sala. Então, para resolver essa carência solicitei aos pais que selecionassem livros ou algum material sobre a temática para que as crianças pudessem compartilhar na sala de aula. Também levei alguns livros meus, para que fossem material de estudo do grupo. Levava também diariamente um tablet para pesquisarmos na internet.

Os pais começaram a enviar livros, revistas, imagens, menos do que eu desejava, mas suficiente para começarmos. Agora precisávamos organizar esse material para a consulta e exploração das crianças.

As caixas de livros:

Na educação Infantil as vivências acontecem integradas, não estão isoladas uma da outra. A abordagem por projetos de pesquisa favorece essa integração das diferentes áreas, trazendo o conhecimento de forma relacional, conectada e interdisciplinar.

Sendo assim, a caixa de livros chegou atendendo a várias intencionalidades. Primeiramente para organizar o material de pesquisa (livros, revistas) que as crianças e a eu (professora) havíamos trazido para a escola para nutrir nossos estudos. Queria que esse material estivesse à disposição das crianças para interagirem com ele sempre que tivessem tempo e interesse. Decoramos uma caixa com desenhos das crianças e colocamos o nome "Caixa de livros do Projeto Pássaros". Sempre que as crianças terminavam uma atividade ou nos momentos dedicados à leitura por fruição a caixa ficava à disposição para a interação com os livros.

Outro objetivo foi a formação do leitor. Sempre me dediquei a instigar nas crianças o gosto pela leitura e pelos livros. Portanto, na nossa rotina tínhamos dois acervos sempre disponíveis: à fruição das crianças, a caixa de livros literários e a caixa de livros científicos. As crianças se alternavam entre os dois, sendo os científicos mais procurados no início e meio do nosso projeto sobre pássaros.



Figura 3: Livros de estudo da caixa de livros

Outra intenção foi desenvolver a autonomia das crianças. Queria que elas se localizassem e tomassem posse do espaço da sala referência do grupo, interagindo e cuidando de todos os espaços e materialidade ali disponíveis. Ao contrário do que se poderia pensar à medida que interagiam passaram a cuidar melhor dos materiais. Também ficou marcante para mim que nos momentos de estudo as crianças passaram a localizar nos livros as informações que poderiam ampliar as discussões. Quando falamos das penas das aves, por exemplo, uma criança se levantou da roda, foi até a caixa, buscou o livro e o abriu na página que falava sobre os tipos de penas das aves. Entregou o livro dizendo: "Olha Elessandra, aqui fala sobre as penas, você pode ler para a gente?"

Isso deixou claro para mim que as crianças foram se conectando com os livros, suas imagens e assuntos abordados. Mostrou também autonomia intelectual selecionando sozinho e por iniciativa própria o material adequado para ampliar a discussão que estávamos fazendo naquele determinado momento.

Essa caixa foi amplamente explorada durante todo o projeto Pássaros, nutrindo não só as discussões, mas também a construção dos textos coletivos, os desenhos de observação, as pinturas e esculturas.

Para finalizar, outra intenção da caixa foi constituir uma vivência recheada de letramento. As crianças do meu grupo ainda não eram leitoras fluentes, algumas estavam lendo, mas de maneira inicial e outras estavam em momentos diversos do processo de alfabetização. Entretanto, todas entendiam muito bem a função dessa caixa e de seus livros e revistas. Ao interagir com os livros faziam relações entre imagem e texto, permitindo extrair significado, tanto que, ao discutirmos sobre assuntos variados as crianças conseguiam localizar o livro e dentro dele a informação adequada ao contexto discutido.

As caixas de livros foram muito usadas durante todo o ano e desenvolvimento dos projetos de pesquisa, nutrindo os estudos, a imaginação e as aprendizagens das "maluquinhas" e "maluquinhos" desse grupo.

A roda de conversa:

A roda na Educação Infantil constitui um tempo e lugar na rotina das crianças de extrema importância. Sua estrutura em forma de círculo permite que olhemos nos olhos uns dos outros para nos dedicarmos às conversas coletivas, a ouvir os outros e falar para ser ouvido por eles.

Paulo Freire adotou as rodas em sua práxis, ao que denominou “círculos de cultura”, como define Travassos (apud DANTAS, 2014):

O círculo de cultura é uma proposta pedagógica de atividade coletiva da qual participam educandos e educadores, numa relação horizontal, de diálogo. O círculo de cultura parte dos problemas vivenciados e de interesse dos participantes, na busca pela reflexão crítica sobre eles e no sentido de tomar uma posição perante estes problemas. Essa proposta foi sistematizada pelo educador Paulo Freire na década de 1960, quando alfabetizava trabalhadores rurais do interior do Rio Grande do Norte e de Pernambuco. (DANTAS, 2014, p.53)

A proposta foi justamente essa, trazer para a discussão a nossa realidade, tomar consciência do que nos rodeia, das belezas, das dificuldades, das possibilidades e do conhecimento imbuído no nosso entorno, o que Paulo Freire definiu como leitura do mundo, lembrando que essa precede a leitura da palavra. Nesse lugar não havia saber maior ou melhor e sim saberes, olhares, contribuições, numa relação horizontal de trocas e diálogo. Os projetos de pesquisa possibilitam essa prática por sua estrutura aberta, democrática em que o professor assume lugar de “companheiro de viagem” das crianças, aprende junto com elas no trajeto.

no círculo de cultura [...] aprende-se em ‘reciprocidades de consciências’; não há professor, há um coordenador, que tem por função propiciar condições favoráveis a

dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo”. (TONIOLO, 2017, p. 521 apud FIORI, 2014, p. 15).

Nessa reciprocidade fomos tecendo nossos conhecimentos em círculo. Todos os estudos, tomadas de decisões, enfrentamento de problemas, definições de ações foram realizadas na roda, pois, o projeto não era meu (professora do grupo) e sim de todos. Assim, o princípio democrático também fez parte do contexto levando as discussões para a plenária onde todos contribuíam e discutíamos até chegarmos ao consenso do grupo.

Além disso, configura-se como espaço de resolução de conflitos, estabelecimento de combinados, de trocas sociais e exploração de repertórios culturais como cantar e ouvir músicas, ouvir histórias, recitar parlendas, trava-línguas, poesias e outras possibilidades que se constroem na própria roda, cotidianamente. Um “círculo de cultura”!

Durante o cotidiano construído com a Turma Maluquinha a roda configurou-se para além dos citados acima, também como tempo e organização para os momentos de estudo: leituras sobre o tema de pesquisa, conversas sobre encaminhamentos do projeto, relatos, trocas de experiências sobre o vivido, registros dos conhecimentos construídos, planejamentos de ações futuras e muito mais.

Na roda aconteciam nossas conversas sobre o projeto, problematizações, levantamento de hipóteses, leituras e estudos das fontes de pesquisa, entrevistas com fontes orais, registros através de textos coletivos e tomadas de decisões sobre os novos rumos e encaminhamentos da pesquisa.



Figura 4: Roda de estudo debaixo do Ipê Rosa da escola

Constituiu momento primordial de tecitura do projeto. Lugar de fala e de escuta, duas habilidades essenciais para a vida em sociedade e que foram amplamente trabalhadas ao longo do projeto. A criança é do movimento, aprende em ação, seu pensamento é rápido e fluido. Parar, ouvir, falar e tecer ideias constitui um desafio para a idade. Entretanto, foram percebendo ao longo do desenvolvimento do projeto que as rodas feitas ao longo do estudo foram essenciais para chegarmos às experiências com mais sentido. É preciso colocar a mão na massa, vivenciar, mas é preciso também refletir, registrar, conversar sobre as nossas vivências para acessarmos novos olhares e outras interpretações, construindo novos sentidos e novas aprendizagens, o que em sua obra Paulo Freire chamou de tomada de consciência da realidade. De acordo com Dantas (2014),

no círculo de cultura, a prática pedagógica se estabelece pelo diálogo, não como uma técnica de ensino, mas sim pela relação de troca de saberes e experiências, único caminho possível para se chegar a uma síntese de compreensão da realidade. (DANTAS, 2014, p.54)

Assim, a roda de conversa foi para a Turma Maluquinha o lugar dos inícios e conclusões de todas as experiências vivenciadas.

As fontes orais:

Dispúnhamos de fontes orais dentro da escola. Não eram conhecimentos enciclopédicos, mas com grande relevância em conhecimento do mundo, da natureza, da vida. Além disso, foram passados às crianças de forma muito afetiva, o que marcou a experiência de maneira extremamente significativa. Como Lima e Maués discutem tendo como referencial o pensamento de Vigotski:

Acreditamos que a ação do sujeito sobre o mundo é mediada socialmente pelo outro e pelas ferramentas psicológicas que uma determinada cultura possui. O processo de aprendizagem resulta de uma interação sociocultural; é através dos “outros” e da linguagem que nós humanos estabelecemos relações com os objetos de conhecimento. Assim, a sala de aula torna-se um espaço de diversas interações, onde a linguagem e os processos de formação de conceitos são elementos fundamentais para a construção compartilhada dos conhecimentos na área de ciências. (LIMA e MAUÉS, 2006, p. 191 apud VIGOTSKI, 1991)

Fizemos trocas com algumas pessoas da escola que estiveram presentes em vários episódios marcantes do nosso estudo, sempre contribuindo e apontando caminhos e direções que não tínhamos ponderado até então.

O João, porteiro da escola, tornou-se ao longo do desenvolvimento do projeto nosso companheiro de pesquisa. Uma pessoa aberta e interessada nos processos que aconteciam ao seu redor colocava-se disponível para participar. Em vários momentos trouxe contribuições valiosas, a exemplo disso quando via um pássaro nos avisava e, às vezes, fotografava e filmava os bichinhos para nos mostrar. Foi nossos olhos na área aberta da escola para que não perdêssemos oportunidades de observação dos pássaros que nos visitavam.

A Maria, professora das crianças de 2 anos, foi outra pessoa da Canguru nos ajudou muito nos estudos sobre os pássaros. Ela adorava os animais e tinha muito jeito com eles. Sabia tocar e se aproximar deles sem assustá-los.

Além deles outras pessoas de forma direta ou indireta fizeram parte da nossa viagem, como as famílias, a coordenadora da escola, colegas professoras e muitas outras.

Registros - possibilidades em construção:

O livrão:

Decidimos escrever um livro contando as experiências e conhecimentos construídos a partir do desenvolvimento do projeto pássaros.

O denominamos de livrão, pois, comparado aos livros da caixa era grande mesmo. Montado com papéis colorset preto em tamanho A2, metade de uma folha de colorset e capa em papel craft, contracapa em papel amarelo e encadernação em espiral, constitui memória do vivido.



Figura 5: Livrão do Projeto Pássaros

Conta sobre as marcas do estudo da Turma Maluquinha sobre os pássaros. Constitui fonte de registro e memória desse trabalho que marcou um tempo importante da nossa formação. Através dele registramos nossos conhecimentos sobre a natureza, principalmente no que se refere às

aves, os pássaros, sobre a importância que eles têm, sua preservação, sobre seus habitats e modo de vida.

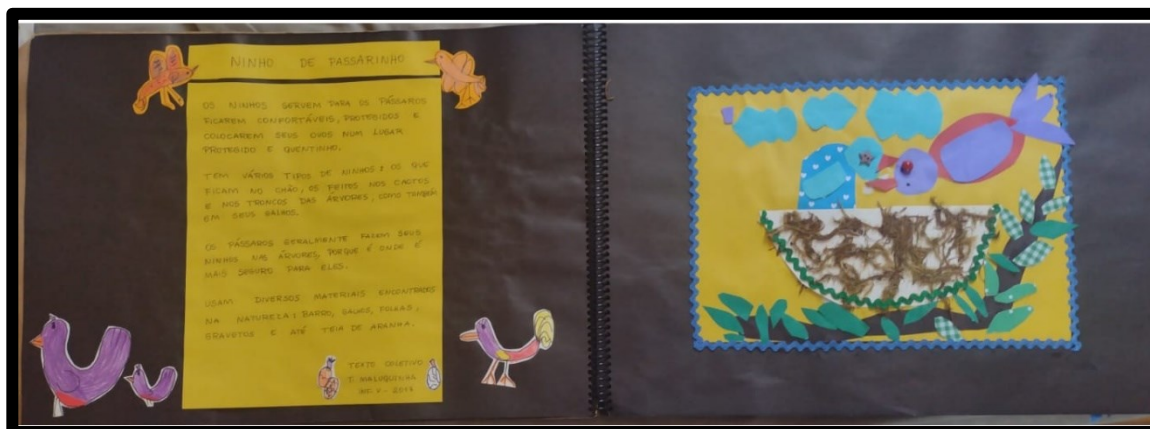


Figura 6– Página sobre ninho do livrão

Horn e Barbosa (2008) esclarecem que:

Após a investigação são necessários momentos coletivos, nos quais a constelação de elementos trabalhados ao longo do projeto são reinventados, passando de matéria-prima para uma reconstituição narrativa da experiência. Aqui se desenvolve a habilidade de interpretar e coordenar as ideias encontradas, (...), a partir de uma organização difusa e montar um conjunto com sentido. (BARBOSA, 2008, p. 62)



Figura 7: Trabalho coletivo de registro no livrão

Além do registro, objetivamos com a escrita desse livro deixar uma memória permanente e fonte de consulta para outras pessoas que quiserem saber sobre os pássaros. Hoje ele se encontra como parte do acervo da biblioteca da escola como uma sementinha, a semente do conhecimento, para estimular em outras pessoas a capacidade e disposição para questionar,

relacionar, perguntar, buscar, trocar, se encantar com o mundo, a natureza, as pessoas e suas interrelações.

As artes visuais - desenhos, pinturas, esculturas:

O desenho é uma das principais linguagens das crianças da Educação Infantil. Logo que começamos a estudar pássaros ficou evidente as novas aprendizagens incorporadas aos desenhos. Forma rica de comunicar suas descobertas, sua interpretação, suas preferências e as marcas que cada experiência vivenciada deixou. Edwards, et al, (1999) descrevem essa perspectiva como um princípio importante em Reggio Emilia:

Em Reggio Emilia os projetos envolvem uma espiral de experiências de exploração e discussão em grupo, seguida por representação e expressão, através do uso de muitos meios simbólicos, por exemplo, palavras, movimentos, canções, desenhos, construção com blocos, jogos de sombras e até mesmo fazer caretas na frente do espelho. A arte e a estética são vistas como uma parte central da maneira como as crianças percebem e representam seu mundo. (EDWARDS et al., 1999, p. 254)

Assim como na experiência italiana, o projeto Pássaros desenvolveu essa espiral de experiências. O desenho, a pintura, a brincadeira, a escultura e outras linguagens simbólicas constituíram referenciais para a apropriação, elaboração e comunicação do conhecimento construído a partir da pesquisa sobre os pássaros. O desenho, entendido aqui como representação gráfica em diferentes suportes (chão, mural de azulejo, papéis variados e outros) e materiais riscantes (giz de cera, giz pastel, aquarela, tinta guache, pincéis, lápis de cor, canetinha, giz de chão e outros) esteve presente durante todo o projeto a partir de diferentes propostas de acordo com o contexto: como experiência livre, como forma de registro, comunicação de ideias marcantes, como brincadeira, como troca de saberes.



Figura 8: Desenho de pássaro

Ficou evidente ao longo do desenvolvimento do projeto o quanto os desenhos de pássaros mudaram. Antes representados com bolinhas para o corpo e para a cabeça foram incorporando aos desenhos o formato do corpo, da cabeça, passaram a representar o bico, asas e patas, assim como o habitat e características específicas como o canto, presente na maioria dos desenhos de pássaros através de notas musicais.

Além do desenho outras linguagens das artes visuais como pintura e escultura foram exploradas. A construção de comedouros com caixas de leite, ninhos com argila e elementos da natureza coletados no quintal da escola, pinturas no painel de azulejo da escola e várias comunicações espalhadas dentro e fora da sala referência do grupo para comunicar nossos saberes e experiências sobre a vida dos pássaros.



Figura 9: Esculturas de argila representando ninho de passarinho

O desenho pensado de uma maneira mais ampla, englobando a pintura, as linguagens visuais e estéticas constituem a escrita da criança pequena, crianças ainda não alfabetizadas, mas integrantes de uma cultura letrada, comunicam ideias e conhecimento através das linguagens plásticas. Elas foram centrais na escrita do livrão, que contou com a ilustração das crianças em todas as páginas para contar as histórias e conhecimentos do projeto Pássaros.

Além das ilustrações, compomos o livrão com textos construídos oralmente pelo grupo e registrados pela professora (no caso eu). Meu papel nesse momento foi de escriba e de integrante alfabetizada e usuária mais experiente da língua escrita. Desse lugar contribuía, durante as sessões de registro escrito, com reflexões acerca das diferenças entre texto oral e texto escrito, identificação do destinatário que precisava ser considerado na construção do texto, nas palavras que precisavam ser substituídas por alguma necessidade, entre outras nuances da linguagem escrita. Assim, durante a escrita do livrão construímos também conhecimentos voltados à alfabetização e letramento.

Brincadeiras:

As descobertas do projeto habitavam nosso pensamento, nossas experiências e por isso apareciam em contextos cotidianos. Certo dia após uma roda de estudo sobre o voo dos pássaros na área externa da escola deixei que as crianças explorassem o pátio à vontade para relaxarem e soltarem um pouco de sua energia. Comecei a gravar. De repente, percebi que estavam brincando de imitar o voo dos pássaros.



Figura 10: Brincadeira de faz de conta - imitando o voo dos pássaros

Foi surpreendente para mim o movimento delas, sua organização, a interação com nossa investigação. Como as crianças nos ensinam a olhar para as coisas com os olhos da novidade, das possibilidades, do inusitado, do inédito. BAROUKH, et al, (2022) discute que,

Para conhecer o mundo as crianças indagam, investigam e exploram os objetos, o próprio corpo, os fenômenos e as pessoas, e o fazem por meio do brincar – a linguagem das crianças... (BAROUKH, 2022, p. 32)

Usando o corpo e o faz de conta criaram uma brincadeira carregada de conhecimentos científicos. Lima, et al, (2018) afirma que a brincadeira tem papel fundamental no desenvolvimento da criança no sentido de oportuniza-la a cada vez mais ir se apropriando das explicações causais do mundo físico no seu tempo e do seu jeito.

Além desse episódio vivenciamos outras brincadeiras em que imitamos o canto dos pássaros, as danças que os machos fazem para atrair uma namorada, brincamos com apitos que imitam o canto dos pássaros entre outras.

Excursões:

Sair da escola com as crianças para visitar espaços, assistir palestras, fazer visitas guiadas em museus ou simplesmente habitar o entorno da escola (praças, pontos turísticos e outros) constitui uma experiência investigativa muito potente, além de uma grande brincadeira para a criança. Ela se diverte, pois, encontra o mundo e para Baroukh, et al esse é o convite que devemos fazer às crianças:

Venha conhecer o mundo! É o convite que fazemos às crianças quando chegam à escola. Como concretizamos esse convite? O professor as convoca para o exercício de atenção ao mundo – aventurar-se um universo desconhecido e instigante, que pode causar espanto às crianças e aos adultos. (BAROUKH, 2022, p. 32)

Ao sair com as crianças para fora da escola meu objetivo foi concretizar esse convite, venha conhecer o mundo, vamos juntos desvendá-lo! Ampliar o olhar delas para além dos muros da escola abre oportunidade para a construção de muito conhecimento, muita troca, causando espanto, surpresa e encantamento pela novidade! Foi assim com a Turma Maluquinha.

Além do Projeto Pássaros estávamos vivenciando outra experiência que começou quando uma das crianças chegou à escola contando que havia visto uma notícia no jornal que dizia que a Pampulha foi considerada Patrimônio cultural da humanidade e ela queria saber o que isso significava, afinal, estavam falando do nosso lugar, lugar onde ficava a nossa escola, onde diariamente passávamos grande parte do nosso dia. Fomos para a roda conversar sobre isso e projetamos ali a possibilidade de visitar todos os espaços marcantes da Pampulha, nosso lugar!



Figura 11: Caminhada até a Casa do Baile e observação da Lagoa da Pampulha

Decidimos começar pelos lugares mais próximos da escola, então, marcamos uma visita à Casa do Baile, onde poderíamos chegar caminhando. O objetivo era conhecer esse espaço, saber de sua história e observar a Lagoa da Pampulha para desenhá-la. Entretanto, durante a visita o que

mais chamou a atenção das crianças foram os pássaros que encontramos por lá! Eles viraram a atração principal do passeio.



As experiências integram-se, relacionam-se de forma surpreendente quando se está disponível a olhar, ver, observar, conectar-se com o aqui e agora, com o que se está vivendo. Resultado, além de cumprir com os objetivos iniciais do passeio observamos também os pássaros naquele espaço, fotografamos e também fizeram parte dos desenhos de algumas crianças. A experiência se revelou muito maior que seu planejamento inicial.

Nosso tour pela Pampulha contemplou também o zoológico. Lá aconteceu algo muito parecido. Visitamos tudo, mas ao chegar na seção das aves as crianças se encantaram com a variedade de aves no local. Como Barbosa (2008) discute, uma mesma turma de alunos pode desenvolver vários e distintos projetos ao longo do ano, que muitos deles podem ter uma existência concomitante.



Figura 13: Visitando o espaço das aves no zoológico!



Figura 14: Pose para a foto e uma pausa na caminhada para descansar as pernas!
Como é grande o zoológico!

Ao final a surpresa e encantamento por toda a experiência de encontro com o mundo de fora do mundo da escola. O encontro desses dois mundos enriqueceu a experiência de investigar os pássaros e também de conhecer melhor a Pampulha. Uma experiência potencializou a outra, “trouxe a dimensão do espanto que não pode ser suprimida do cotidiano escolar, se quisermos educar crianças curiosas e investigadoras.” (BAROUKH, 2022, p. 32)

5.3 - Pesquisa com crianças pequenas - menos aula e mais experiência:

A Educação Infantil possui um currículo e um fazer pedagógico bem diferente do Ensino Fundamental como discutido no capítulo 3. Voltado às experiências, brincadeiras e interação o cotidiano das crianças pequenas não inclui um ensino diretivo, baseado na transmissão de conhecimento, conteúdos fragmentados e horários rígidos. Pelo contrário, exige uma organização aberta às possibilidades de exploração e investigação do entorno pela criança, pois, a ela tudo encanta, tudo lhe causa surpresa e curiosidade.

O papel da professora é de fundamental importância, pois a ela cabe o planejamento e organização dos espaços, rotina e experiências de tal modo que as crianças sejam contempladas em seus direitos e necessidades.

A partir desse contexto a investigação com a criança pequena parte do pressuposto de que elas são seres de grande potencial e que nos cabe explorar uma das principais motivações infantis, sua curiosidade pelo mundo e pelos homens. (HAI, 2020)

A pesquisa com crianças pequenas se dá através de uma espiral de experiências (EDWARDS, 1999, p. 254). Essa espiral de experiências que tenho por objetivo compartilhar nesse relato.



Figura 15: Observação dos pássaros no pátio da escola.

Partindo do roteiro estabelecido pelo grupo começamos na roda discussões mais efetivas sobre as perguntas do grupo. A roda constituía o lugar e o tempo voltado aos encaminhamentos do Projeto Pássaros, além claro de outras demandas cotidianas. Todos os dias fazíamos roda, cada dia para explorações diferentes, mas sempre acabávamos falando dos pássaros, afinal esse era o assunto que tomava conta dos pensamentos das crianças naquele momento.

Resolvemos colocar a mão na massa. Considero o marco inicial das pesquisas o que mais instigava o grupo naquele momento, o ninho encontrado na jabuticabeira próxima à nossa sala, por isso, começamos a pesquisar por aí. Propus que fôssemos lá fora observar o ninho.

Observamos seu formato, do que foi construído e se o passarinho voltaria para o ninho, pois, naquele momento, estava vazio. As crianças (fiz registros coletivos, não consigo identificar quem falou, foi um momento de diálogo) começaram a trazer suas percepções em forma de questionamentos e hipóteses:

- Porque o passarinho faz ninho?
- Como ele faz o ninho?
- Ele faz o ninho sempre no alto das árvores? Por que?

As hipóteses das crianças para a primeira pergunta "Por que o passarinho faz ninho" era que "o ninho era a casa dele, onde dormia, onde ficava quentinho e protegido".

Já para a pergunta "Como ele faz o ninho?" as crianças chegaram ao consenso de que usavam elementos da natureza, pois, estavam vendo, mas não souberam explicar como transportavam, como teciam esses elementos para chegar àquela construção tão perfeita.

E para a última questão levantada, sobre porque fazem o ninho no alto das árvores, as crianças ponderaram que assim ninguém conseguiria mexer no ninho, ficaria mais protegido.

Após a observação as crianças ficaram instigadas por essas perguntas e também pelas hipóteses levantadas. Decidimos buscar a nossa caixa de livros e revistas informações para saciar nossa curiosidade. Coloquei a caixa de livros no meio da roda e cada criança escolheu um livro ou revista para folhear em busca de respostas sobre os ninhos. Uma das crianças encontrou um livro e trouxe até mim:

- Achei Elessandra! Aqui tem vários ninhos!

- Sim, é verdade! Vamos ler?

Guardamos os demais livros e nos dedicamos à leitura. Li todas as informações para eles e foi inusitado para as crianças saberem que existem vários tipos de ninhos e que os pássaros usam materiais da natureza para construí-los usando seus bicos para transportar e tecer cada elemento na construção. As crianças ficaram fascinadas ao lermos que são necessários vários voos, pois ele transportava um elemento de cada vez e sobre a habilidade que possuem para tecer com seus bicos construções fantásticas.

Elucidamos também o lugar onde os pássaros gostam de fazer seus ninhos. A maioria gosta dos galhos altos das árvores para se protegerem de seus predadores, mas algumas espécies de pássaros fazem seus ninhos também no chão, nos cactos e nos troncos das árvores.

Imediatamente uma criança sugeriu que fizéssemos um ninho como os dos passarinhos. Então, fomos para o quintal da Canguru procurar materiais que pudéssemos usar para construir um ninho e vivenciar as informações estudadas sobre os ninhos. Foi uma farrá para a meninada!

É impressionante como a experiência chama as crianças. Elas sentem necessidade de viver o conhecimento para se apropriarem dele, pois fazem isso com todo o corpo, não só com o intelecto. Cada projeto que fui desenvolvendo ao longo da minha trajetória foi trazendo essa percepção mais claramente. Os projetos configuram assim, uma possibilidade viável e

significativa para que o conhecimento seja vivenciado em sua integralidade, conectando corpo e mente através de variadas experiências em volta do tema de pesquisa.

E porque o passarinho faz ninho?

Na roda de conversa do dia 12 de setembro de 2017 continuamos a estudar sobre os ninhos. Lemos que os pássaros fazem ninhos para ficarem quentinhos e para colocarem seus ovos num lugar protegido.

Lemos também que o macho conquista uma fêmea, formam um casal, namoram. Constroem seu ninho onde a fêmea bota seus ovos. Os pássaros e demais aves nascem do ovo. Essa descoberta mobilizou demais a meninada. “Então o passarinho nasce do ovo e não da barriga da mãe, como nós”, disse uma das crianças com expressão de surpresa.

Nessa mesma leitura ficamos sabendo que o macho tem penas com cores fortes e variadas para atrair as fêmeas, que tem penas de cores claras. Entretanto, o que acharam mais curioso foi saber que os machos atraem suas fêmeas através de seu canto, danças e até construções de torres, avenidas e arenas nupciais usando gravetos, palhas e outros materiais encontrados na natureza. Essa é sua forma de conquistar uma namorada. Realmente o mundo dos pássaros é incrível!



Figura 16: Desenho de uma arena nupcial

Eu também fiquei muito surpresa e encantada com as leituras sobre a reprodução dos pássaros. Incrível como a natureza é inusitada. O conhecimento fascina adultos e crianças. Quando nos encantamos junto com as crianças diante das experiências vivenciadas alcançamos mais

significado ao que fazemos, pois, torna-se algo genuíno, verdadeiro, com emoções reais. As crianças percebem nossa emoção e se conectam ainda mais conosco e com a experiência.

Baroukh (2022) bem discute essa questão quando diz:

É que a vivência acumulada, seja aquela da trajetória própria do professor ou mesmo da instituição escolar, pode, às vezes, fazer com que fique parecendo que já sabemos tudo de antemão e, dessa forma, em vez de considerar que a escola é um lugar onde as crianças – e os adultos – recriam o mundo, passam a querer apresentá-lo de uma maneira instrucional. Acreditar que conhecemos integralmente o mundo para apresentá-lo às crianças nos afasta da intensidade que produz o movimento do afetar. É exatamente quando somos afetados pelos acontecimentos que ocorrem no dia a dia com as crianças que a experiência acontece: a nossa e a das crianças. (BAROUKH, et al, 2022, p. 32)

Conversamos na roda longamente sobre a leitura e as percepções que cada criança teve, o que mais gostou de saber, o que mais chamou sua atenção. Meu objetivo aqui foi teorizar, interpretar a informação a que tivemos acesso e entender o que as crianças pensavam a respeito. Como afirma Hernández (1998):

A finalidade do ensino é promover, nos alunos, a compreensão dos problemas que investigam. Compreender é ser capaz de ir além da informação dada, é poder reconhecer as diferentes versões de um fato e buscar explicações além de propor hipóteses sobre as consequências dessa pluralidade de pontos de vista. Compreender é uma atividade cognoscitiva e experiencial, de tradução-relação entre um original, ou seja, uma informação, um problema, e o conhecimento pessoal e grupal que se relaciona com ela. (HERNÁNDEZ, 2008, p. 86)

Algumas crianças ficaram indignadas pelo fato de as fêmeas terem as penas com cores tristes, achavam que elas também deveriam ter cores fortes como os machos. Outras ficaram fascinadas com as torres e arenas que os machos constroem, e também, que há disputas pela mesma fêmea. Vence a competição o macho que constrói a torre ou arena mais sofisticada, que a fêmea goste mais. Outras lembraram ainda que o canto dos pássaros é uma forma de conquistar uma fêmea, além de cantar, dançam para atraí-las.





Figura 17: Desenho sobre a reprodução dos pássaros.

Encerramos essa sessão de estudo com um desenho. Retrataram seu encantamento pela forma de reprodução dos pássaros. Desenharam macho e fêmea namorando, as torres e arenas nupciais, os pássaros dançando e cantando para as fêmeas, os ninhos com ovos... e muito mais.

5.4 - Construtoras e cantoras: surpresa e encanto

Outra experiência marcante que vivemos enquanto desvendávamos a vida dos pássaros foi descobrir que além de construções fantásticas, os pássaros também eram donos de lindos cantos, por isso são chamados de aves cantoras. Essa é uma das características que os diferenciam das outras aves. Isso nos ajudou a caracterizar o que é um pássaro e o que é uma ave. Ainda estava muito preocupada com o conceito, achava necessário conceituar o que era uma ave e um pássaro.

As crianças já sabiam, pois, já vínhamos observando os pássaros há quase um mês. Elas já sabiam intuitivamente classificar e diferenciar um pássaro de um "não pássaro". Entretanto, eu considerava importante e meu papel como professora, oferecer-lhes o conhecimento da linguagem científica e de seu olhar.

o ensino de um conceito nessa faixa etária deve basear-se no cotidiano da criança e o professor deve dirigir seu olhar no sentido de possibilitar a ela compreensão dos fenômenos observáveis, transformando os conhecimentos (conceitos) elementares em conhecimentos mais elaborados. (HAI, 2020, p. 88)

Como sempre procurava trazer experiências variadas usando diferentes linguagens, o espiral de experiências (Edwards, 1999), baixei no tablet um aplicativo para que pudéssemos ouvir o canto dos pássaros. Então, após a conversa e leitura sobre as características de um pássaro, ainda em roda, convidei as crianças para ouvirmos o canto deles. Pedi que se aproximassem e fizessem silêncio para que conseguissem ouvir.



Figura 18: Observação de pássaros nas árvores da escola

As crianças ficaram encantadas com a beleza do canto. Ouvimos vários pássaros e depois fomos para a sala desenhar essa experiência, um desenho de registro. Esses desenhos tinham como objetivo elaborar, expressar e se apropriar do vivido, além de comunicar o que ficou forte para elas da experiência.

Enquanto fazíamos o desenho uma criança começou um diálogo com a outra. Comentou em tom de pergunta porque nunca ouvimos nenhum dos pássaros que visitam a Canguru cantar. Fiquei com uma pulga atrás da orelha, não sabia responder. Como as crianças são potentes, foi o pensamento que me passou pela cabeça, conseguem elaborar pensamentos inéditos, fazer relações interessantíssimas. Essa forma que vi minhas crianças, essa imagem das crianças pequenas é referenciada pela abordagem de Reggio Emilia quando dizem que:

O marco de nossa experiência, baseado na prática, na teoria e nas pesquisas, é a imagem das crianças como ricas, fortes e poderosas. A ênfase é colocada em vê-las como sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhar-se e o desejo de se relacionarem com outras pessoas e de comunicarem-se. (EDWARDS, et al, 1999, p. 114)

Por isso é tão instigante desenvolver projetos, nos vemos ali no lugar de professor que aprende tanto quanto as crianças. Somos seres pensantes e nosso pensamento nunca se esgota, pelo contrário, se renova e expande a partir da fala do outro, da sua interpretação das experiências vivenciadas, da sua capacidade de ver o que eu não vi. Para Hernández (1998),

trabalhar na sala de aula por projetos implica uma mudança de atitude do adulto. Essa atitude o converte em aprendiz, não só frente aos temas objeto de estudo, e sim diante do processo a seguir e das maneiras de abordá-lo, que nunca se repetem, que sempre adquirem dimensões novas em cada grupo. (HERNANDÉZ, 1998, p. 83)

Nunca me passou pela cabeça esse questionamento, mas ele tinha todo sentido, por que nunca tínhamos ouvido o canto dos pássaros que visitavam a nossa escola? Essa pergunta ficou em mim e despertou vários sentimentos: alegria pela novidade, espanto pela potência da relação estabelecida pela criança, medo por não ter a resposta para a questão. Sentia-me insegura e ao mesmo tempo instigada, mas também motivada a enfrentar o desafio e esse turbilhão de sentimentos. Então, mesmo sem ter o menor controle e a menor ideia do que aconteceria, pensei: Na primeira oportunidade vou compartilhar essa questão para todo o grupo!

5.5– Pássaros cantam para...

Achei importante trazer para a discussão coletiva o diálogo de duas crianças enquanto desenhavam no dia anterior, afinal essa fala trazia uma relação importante para todos nós com algo que já havíamos estudado. Como afirma Hernández, (1998):

O que se produz na sala de aula, no grupo, [...] é material de primeira ordem para o desenvolvimento do projeto. A transcrição de conversas, dos debates e sua análise, faz parte do “conteúdo” do projeto. Com isso, consegue-se que os alunos não só se responsabilizem pelo que “dizem”, mas também que levem em conta os outros como facilitadores da própria aprendizagem. Assim, o projeto contribui para a criação de atitudes de participação e reconhecimento do “outro” que transcendem o conteúdo temático da pesquisa que se realiza. (HERNANDEZ, 1998, p. 84)

Relatei o diálogo que havia acompanhado e coloquei a questão para que as crianças colocassem suas percepções.

-Por que nunca ouvimos os pássaros cantarem quando visitaram nossa escola?

Silêncio, todos pensando na pergunta. Então, começou o diálogo. As crianças foram retomando as situações em que pudemos observar os pássaros. Vinham comer. Outros lembraram que vinham tomar banho, teve o que machucou e caiu da árvore.

Perguntei: Quando os pássaros cantam?

Coletivamente responderam: Quando querem atrair uma fêmea!

Concluimos que poderia ser por isso. Nos momentos que observamos os pássaros estavam aqui por outros motivos.

Superou minhas expectativas. As crianças da Turma Maluquinha realmente estavam conectadas com o que estávamos estudando. Mostravam a todo tempo seu prazer em estudar e vivenciar as experiências em volta desse tema. Conversavam sobre os conhecimentos já adquiridos, desenhavam nos momentos de desenho livre e faziam associações incríveis que abriam novas janelas para nossa pesquisa.

5.6- Uma ideia puxa outra:

Uma ideia ou pergunta gera movimento de busca pela construção de uma resposta que gera novas perguntas, num movimento crescente de aprofundamento de um tema/problema. Edwards (1999) afirma:

Os projetos evoluem em seu próprio ritmo orgânico, criando um senso de aventura tanto para as crianças quanto para os professores. O resultado final dessas aventuras conjuntas raramente é claro desde o início. [...] A abordagem de projeto está baseada em um modelo integrado, ligando as experiências das crianças, construindo conexões e relacionamentos dentro do mundo das crianças que as ajudam a extrair um sentido do ambiente. (EDWARDS, 1999, p. 254)

No dia seguinte na roda de conversa voltamos a falar sobre de como é bonito o canto dos pássaros e uma criança se mostrou indignada com as pessoas que prendem pássaros. Essa fala gerou uma discussão potente na roda, todos queriam falar. Após todos darem sua opinião perguntei por que achavam que as pessoas faziam isso. As crianças acreditavam que as pessoas prendiam os pássaros para que pudessem ouvir seu canto. Disseram também que era por que achavam os pássaros bonitos e os prendiam para ficar admirando-os. Discutimos muito sobre essa atitude e chegamos à conclusão que podemos ouvir o canto dos pássaros e admirá-los sem prendê-los em gaiolas:

Prof.: É o que fazemos aqui na escola, não é?

Cr.: Queria que viessem mais pássaros aqui na escola.

Prof.: Seria maravilhoso! Será que tem jeito de atrairmos mais pássaros aqui para a escola?

Silêncio de quem está pensando na pergunta, então continuei provocando...

Prof.: O que os pássaros vêm fazer aqui na escola? Por que vêm aqui?

Cr.: Para comer jabuticaba, manga...

Prof.: Verdade! Vem em busca de comida e água. Lembram daquele dia que o João ligou o esguicho para molhar a grama e um passarinho ficou se refrescando, bem tomando banho?

As crianças riram concordando. Tínhamos observado isso acontecendo uns dias atrás.

Prof.: Então pessoal, como podemos atrair mais pássaros para observá-los sem prendê-los?

Uma das crianças (não tenho registro de quem foi) relatou nesse momento que alguém de sua família havia colocado preso à árvore de sua casa um potinho com água doce para atrair beija-flor.

Prof.: E funcionou?

Cr.: Sim, vários beija-flores visitaram a casa.

Cr.: E se a gente colocar um desses também? Sugeriu uma das crianças.

Prof.: Será que a água doce não faz mal para o pássaro?

Cr.: Eu acho que não, ele gosta do néctar das flores que é docinho.

Prof.: Tá bom. Vamos perguntar ao João?

As crianças rapidamente levantaram da roda e se dirigiram ao portão da escola, onde estava o João. Perguntaram para ele. Ele nos contou que não faz mal e que na escola tinha um potinho desses. As crianças ficaram doidas para ver. O João pegou o potinho e nos mostrou e convidou a menina para ajudá-lo a colocar água doce no potinho e pendurá-lo próximo à nossa sala. As crianças vibraram e o acompanharam nessa aventura.

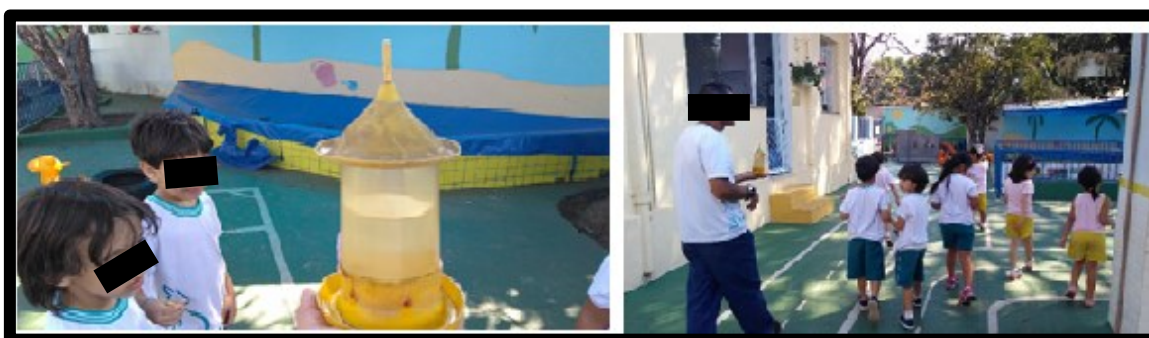


Figura 19: procurando um lugar para o potinho com água doce para o beija-flor.

Depois dessa experiência as crianças ficaram ainda mais interessadas em descobrir como faríamos para atrair mais pássaros para a escola. O que vamos colocar? Onde vamos colocar?

Um princípio forte para mim desde que comecei a desenvolver projetos de pesquisa com crianças pequenas é nunca dar respostas prontas e sim construí-las junto com o grupo a partir de problematizações que fazem pensar, comparar, relacionar, buscar e também com experiências que levam a elaborar respostas a partir de sua subjetividade.



Figura 20: Colocando o potinho de água doce para o beija-flor!

Experiências como essa que acabei de relatar acima, são a maior riqueza de um projeto. Nesse perguntar, fazer, viver vai se construindo concomitantemente o conhecimento subjetivo, seu modo de entender o mundo onde habita.

5.7- Alimentação das aves: saber é preciso:

Desde o começo, a curiosidade e a aprendizagem recusam coisas simples e isoladas.: elas adoram descobrir as dimensões e relações das situações complexas. (EDWARDS, 1999, p, 263 apud MALAGUZZI, 1987, P. 19).

A Turma Maluquinha mostrou-se assim desde os primeiros dias de aula, um grupo de crianças dadas ao inusitado e abertas às diferentes conexões. Retomamos a questão que ficou aberta na última sessão de estudo do dia anterior: Como atrair mais pássaros aqui para a nossa escola?

Prof.: Alguém tem uma ideia?

Cr.: Vamos colocar comida para eles.

Prof.: Ótima ideia. Precisamos pensar em duas coisas para colocar essa ideia em prática: O que comem? Como e onde colocar comida para eles? Vamos pesquisar?

Em seguida recorreremos à caixa de livros de pesquisa e encontramos vários livros que informavam sobre a alimentação das aves. Entretanto, nenhum deles falava especificamente da alimentação dos pássaros. Registramos nossas descobertas sobre a alimentação das aves em um texto coletivo para colocar no livrão. Encerramos com o registro os estudos desse dia.



Figura 21: Registro da alimentação das aves.

No dia seguinte decidimos pesquisar na internet, já que precisávamos saber especificamente o que comem os pássaros. Descobrimos que eles têm uma alimentação variada: frutos, grãos, sementes, raízes, minhocas e pequenos insetos.

Diante dessa descoberta decidimos que colocaríamos pela escola grãos e sementes para atrair mais pássaros, faltava decidir, onde coloca-los. Retomei essa questão com as crianças e uma criança sugeriu:

Cr.: Vamos fazer um lugar para colocar a comida? Como tem um potinho para colocar água doce para o beija-flor vamos fazer um para colocar a comida.

Prof.: Uau! Que ideia sensacional! Vamos fazer vários e espalhar pela escola, o que acham?

A meninada ficou animada com a ideia de construirmos um lugar para colocar comida para os passarinhos e combinamos que na próxima semana colocaríamos essa ideia em pratica. Mas, antes disso vivenciamos uma experiência emocionante.

5.8 - O caso do passarinho machucado:

Trabalhar a partir dos projetos de pesquisa desenvolveu em mim como professora a habilidade de avançar em direção à novidade, mesmo que com medo e insegurança do não controlável, do não sabido. As experiências vivenciadas nesses percursos investigativos não são simples, pelo contrário se revelam complexas, já que buscam desvendar as relações profundas entre as crianças e o mundo que habitam em sua amplitude. Hernández (1998) reflete que para alguns professores não é possível trabalhar por projetos de pesquisa, pois, acreditam que a escola não é lugar do complexo. Ele diz que:

O que faz pensar que uma das funções da escola é por freio na aprendizagem dos alunos, propondo-lhes tarefas simples que deverão ser repetidas até o fastio, enquanto que se evita o complexo por considera-lo difícil ou inadequado. Nos projetos, por princípio, trata-se de enfrentar a complexidade, abrindo portas que expandam o desejo dos alunos por seguir aprendendo ao longo de sua vida. Nessa expansão do conhecimento, cada um dos alunos pode ter um lugar. (HERNANDEZ, 1998, p. 85)

No dia 02 de outubro, uma segunda-feira, vivenciamos uma experiência inusitada. Maria encontrou um passarinho machucado no jardim da Canguru. Ela se aproximou e o pegou com cuidado. Como sabia que estávamos estudando os pássaros pediu ao João que nos chamasse. Quando chegamos, que surpresa! Maria mostrou o bichinho e nos convidou para que pudessemos ver de pertinho e tocar nele, com muito cuidado, pois estava machucado. As crianças adoraram e a maioria delas tocou no passarinho tornando real as impressões que tínhamos à distância. Foi mágico sentir a textura das penas e do bico, ver de pertinho os olhos tão pequeninos dele. Nosso coração se encheu de compaixão do bichinho.



Figura 22: tocando o passarinho machucado.

Enquanto as crianças tocavam e interagiam com a situação minha cabeça fervilhava. Era uma situação rica demais e queria explorá-la mais profundamente. Minha intenção era sugerir que cuidássemos dele, mas nem precisou, antes que eu falasse uma criança perguntou se poderíamos cuidar dele. Melhor ainda, pois, partiu das crianças o que conferiu mais significado à experiência.

É claro que minha intencionalidade nessa situação não era só cuidar do bichinho, isso também, mas a situação trazia a oportunidade de trabalhar várias habilidades importantes com as crianças num contexto muito real e concreto. Descobrir como alimentá-lo, estávamos lendo sobre isso, como cuidar do ferimento, depois que estivesse completamente curado, soltá-lo. Além disso, envolvia também situações emocionais como solidariedade, empatia, responsabilidade e outras.

Entretanto, não transcorreu como havia planejado. Foi muito mais difícil que pensei. Não conseguimos alimentá-lo direito, pois, não aceitou nada que tínhamos disponível, nem frutas, nem grãos e nem leite. A Maria e o João nos ajudaram, mas tínhamos poucas possibilidades de cuidar dele, pois, seus ferimentos eram internos e ele era muito bebê. Fizemos o possível. Colocamos uma compressa no local. Preparamos um lugar confortável para que pudesse passar a noite e deixamos comida e água.

No dia seguinte, quando cheguei à escola, João me informou que o bichinho estava morto. Não resistiu ao ferimento. Nessa hora travei, não sabia o que fazer. Como dar essa notícia para as crianças?

Então, procurei minha coordenadora para trocar ideias de como proceder. Ela me acalmou dizendo que são situações presentes no ciclo de vida dos animais, das plantas e nossos também. Faz parte dos ciclos da natureza e que seria uma forma interessante para abordar o assunto com as crianças. Então, a convidei para me ajudar a conversar com as crianças, pois, estava abalada com o desfecho do episódio.



Figura 23: Conversa com a coordenadora da escola sobre a morte do passarinho machucado.

Nesse dia refleti muito. A abordagem por projetos traz a vida de verdade para dentro dos muros da escola. Vivenciamos desafios e emoções reais. Quando se desenvolve um projeto não temos como saber como termina e todas as experiências que vivenciaremos. Como afirma Horn e Barbosa: Através dos projetos de trabalho pretende-se fazer as crianças pensarem em temas importantes do seu ambiente, refletirem sobre a atualidade e considerarem a vida fora da escola. (2008, p. 34)

Nos jogamos de cabeça nas experiências e vamos trilhando lugares nunca antes visitados, tudo é novo. Não há como controlar e muito menos prever todas as situações que vivenciaremos ao longo do projeto. Causa angústia, mas também promove encantamento, trocas, surpresa e tantas outras. De acordo com Barbosa et al, (2008):

Projetar é como construir um puzzle cujas peças estão dentro da caixa, mas não há na tampa o desenho da figura final. Monta-se, tenta-se, procuram-se aquelas peças que têm conteúdo ou forma semelhantes e, aos poucos, vai emergindo uma surpreendente figura. Os conteúdos são peças do quebra-cabeça e somente ganham significação quando relacionados em um contexto. (BARBOSA et al, 2008, p. 34).

5.9 - Os comedouros: conhecimento, arte e movimento:

Antes de cuidarmos do passarinho machucado estávamos focados em construir comedouros para atrair pássaros para nossa escola, um experimento científico. O problema posto era como atrair mais pássaros para a escola e assim podermos observá-los. A solução pensada pelo grupo foi construir comedouros e espalhar pela escola para que os pássaros viessem se alimentar. Para Lima (2018) o processo de experimentar usando a brincadeira pode ser a base para a exploração dos fenômenos naturais.

Durante o final de semana anterior pesquisei as possibilidades viáveis que dispúnhamos para a execução dessa ideia. Basicamente, precisava adaptar a proposta aos materiais disponíveis na escola e acessíveis.

Dia 03 de outubro, na semana seguinte, nos dedicamos a essa atividade. Levei para a roda uma proposta para as crianças:

Prof.: Meninada, descobri que o lugar onde colocamos comida para os pássaros chama-se comedouro. Que tal fazermos comedouros com caixas de leite?

Mostrei várias imagens da internet para as crianças. Elas toparam logo e ficaram animadas com a construção dos comedouros. Combinamos que no dia seguinte cada criança levaria uma caixa de leite vazia, limpa e seca para a confecção dos comedouros.

Essa atividade propunha explorar a arte e suas imensas possibilidades. Uma integração dessa área de conhecimento às ciências, afinal o projeto propicia o intercâmbio de várias áreas do conhecimento, uma vez que aborda o conhecimento de forma conectada, integrada. Eu separei vários materiais para essa atividade:

- Tintas de várias cores
- Lãs
- Tampinhas de plástico
- Papéis
- Botões
- Musgo (para plantas)
- Retalhos de tecido
- Olhinhos de plástico

No dia seguinte a maioria das crianças trouxeram sua caixinha, algumas trouxeram até mais de uma o que ajudou colegas que não haviam providenciado. No início da tarde pintamos a caixinha de leite. Cada criança escolheu sua cor e pintou do jeito que decidiu sua criatividade. Colocamos para secar e seguimos a rotina do dia.



Figura 24: Comedouros feitos pelas crianças.

Após o recreio a caixinha já estava seca e partimos para a decoração da mesma. Cada criança escolheu o corte que queria para sua caixinha. Eu cortei e decoraram a caixa como quiseram. O resultado foram 7 lindos comedouros. As crianças ficaram orgulhosas de sua produção. Registramos com fotos essa criação!



Figura 25: Comedouros – orgulho da nossa criação!

No dia seguinte a primeira coisa que fizemos foi colocar em cada comedouro uma quantidade de grãos e sementes misturadas. Quando tudo estava pronto percebemos que precisávamos de ajuda para pendurar os comedouros nas árvores da escola. Fomos procurar o João e pedir a ajuda dele. Ele prontamente colocou-se à disposição para ajudar. Fomos juntos por toda a escola escolhendo os melhores lugares para pendurar nossos comedouros, entretanto, ao longo desse trajeto João fez um alerta à turma. Ele nos disse que talvez os pássaros não conseguissem comer nesses comedouros, pois não tinham um poleiro onde poderiam pousar para conseguirem se alimentar.

As crianças ouviram, entenderam, mas mesmo assim quiseram tentar. Assim, espalhamos pela escola os comedouros produzidos e ficamos com a tarefa de observar se os pássaros se aproximariam. Pedimos ao João que observasse também.

Segundo Lima (2018):

Os experimentos permitem explorar algumas etapas de uma investigação, como: proposição de hipóteses, observação, registro, discussão, argumentação. A leitura de imagens e a representação com desenhos também podem ser desenvolvidas com a experimentação. Para que as crianças descubram o mundo ao seu redor, o ideal é que o primeiro contato com os conceitos naturais aconteça de maneira divertida, investigativa e planejada. (LIMA, 2018, p. 16)

Assim, pensando nas etapas da investigação propostas por Lima (2018) nosso experimento abordou:

1. Hipótese do grupo - espalhando comedouros pela escola atrairíamos mais pássaros para a escola;
2. Observação - realizada durante dias para detectar se os pássaros vieram e se comeram os grãos que colocamos;
3. Registro – Desenhos de toda a experiência envolvendo as etapas do experimento sobre a alimentação dos pássaros.
4. Discussão – João nos avisou que faltava um poleiro para que os pássaros tivessem onde pousar. Durante dias observamos os comedouros. Visitamos todos eles espalhados pela escola, observamos os grãos e fomos para a roda refletir sobre isso. Discutimos muito e chegamos à conclusão que o João tinha razão, não teriam como se alimentar, pois, sem conseguir pousar não teriam como comer. Os grãos estavam intactos, da mesma forma que colocamos. Nenhum pássaro se aproximou para tentar comer.
5. Argumentação – Realmente João tinha razão, nosso experimento não obteve sucesso. Mesmo frustradas as crianças não perderam a convicção de que ainda daria certo. Depois de muitas ponderações de todos ficou decidido que deixaríamos os comedouros mais um tempo e que pensaríamos em uma forma de colocar um poleiro nos comedouros como o João havia sugerido.

Mesmo o experimento não tendo a conclusão que desejávamos, atrair mais pássaros para a escola, foi uma vivência importante para as crianças. Durante todas as etapas do experimento tiveram participação ampla, discussões e reflexões em todo o processo, agregando muito conhecimento das fases de uma investigação científica. Então tínhamos um problema, criamos uma hipótese de como solucioná-lo, a colocamos em ação, observamos, registramos e tiramos as conclusões ao final do experimento. Todo esse processo foi vivido com alegria e diversão pelas crianças e também com expectativa que desse certo. Foi um momento marcante do projeto, pois, além das teorizações envolveu muito movimento e o fazer das crianças, o que as instigou bastante.

5.10 – Seminários:

O projeto, nessa altura estava no seu auge. As crianças muito interessadas e a cada descoberta ficavam mais instigadas. Ainda tínhamos perguntas a responder:

Toda ave voa?
Para que serve as penas das aves?

Nos dedicamos então, à pesquisa, registro e ilustração no livrão dessas descobertas e das anteriores sobre habitat, ninhos e reprodução. Esse movimento durou uma semana de trabalho.

Na semana seguinte chegamos à um momento importante do nosso percurso investigativo. Fez-se necessário avaliar o caminho vivenciado até ali para definir os novos rumos do estudo.

Prof. - Então meninada, como está o nosso projeto? Já respondemos tudo que queriam saber sobre os pássaros?

Cr.- Sim, mas nós estudamos os pássaros juntos e eu ainda gostaria de saber mais sobre alguns pássaros.

Prof. - Entendi, querem pesquisar pássaros específicos.

Cr.- Eu quero saber sobre o Bigodinho.

Prof. - Olha, isso seria muito legal. Cada um escolhe sobre o pássaro que quer saber mais e apresenta as descobertas para os colegas, o que acham?

As crianças toparam e passamos às escolhas que levaram mais de uma roda para serem finalizadas. Algumas crianças estavam certas do que queriam, mas outras estavam indecisas. Foi necessário ajuda-las a escolher. Citavam aves e não pássaros especificamente. Depois de argumentar, sugerir, listar, chegamos à definição:

- 5 Beatriz – Beija-flor
- 6 Cecília – Canarinho
- 7 Letícia – Rouxinol
- 8 Lucas – João-de-barro
- 9 Lorenzo – Bigodinho
- 10 Luiza – Azulão
- 11 Maíra – Sabiá
- 12 Manuela – Bem-te-vi

Ao finalizar a roda informei às crianças que essa forma de estudar tem um nome, chama-se seminário e que na próxima roda explicaria o funcionamento dos seminários.

Nessa altura do ano aproximava-se no calendário escolar a data do evento Mostra Cultural, quando cada turma apresenta para toda a comunidade escolar um de seus projetos, compartilha os processos de suas descobertas, as experiências mais significativas. Então, era hora de decidir como a Turma Maluquinha qual projeto apresentaríamos na Mostra Cultural 2017.

Na roda do dia seguinte discutimos inicialmente sobre a Mostra Cultural e o que apresentaríamos. Todos manifestaram-se a favor de levarmos nosso projeto Pássaros. Em seguida esclareci como seriam as apresentações, construímos o roteiro da pesquisa, a forma como fariam o registro das descobertas e as datas das apresentações.

5.11 - Mostra Cultural: Comunicar é preciso:

Nas semanas seguintes nos dedicamos às apresentações dos seminários e também à preparação da mostra que seria apresentada no evento Mostra Cultural da escola. Ao mesmo tempo que preparávamos tudo para a mostra os seminários aconteceram.



Seminário do Lorenzo



Seminário da Letícia



Seminário do Lucas



Seminário da Luiza

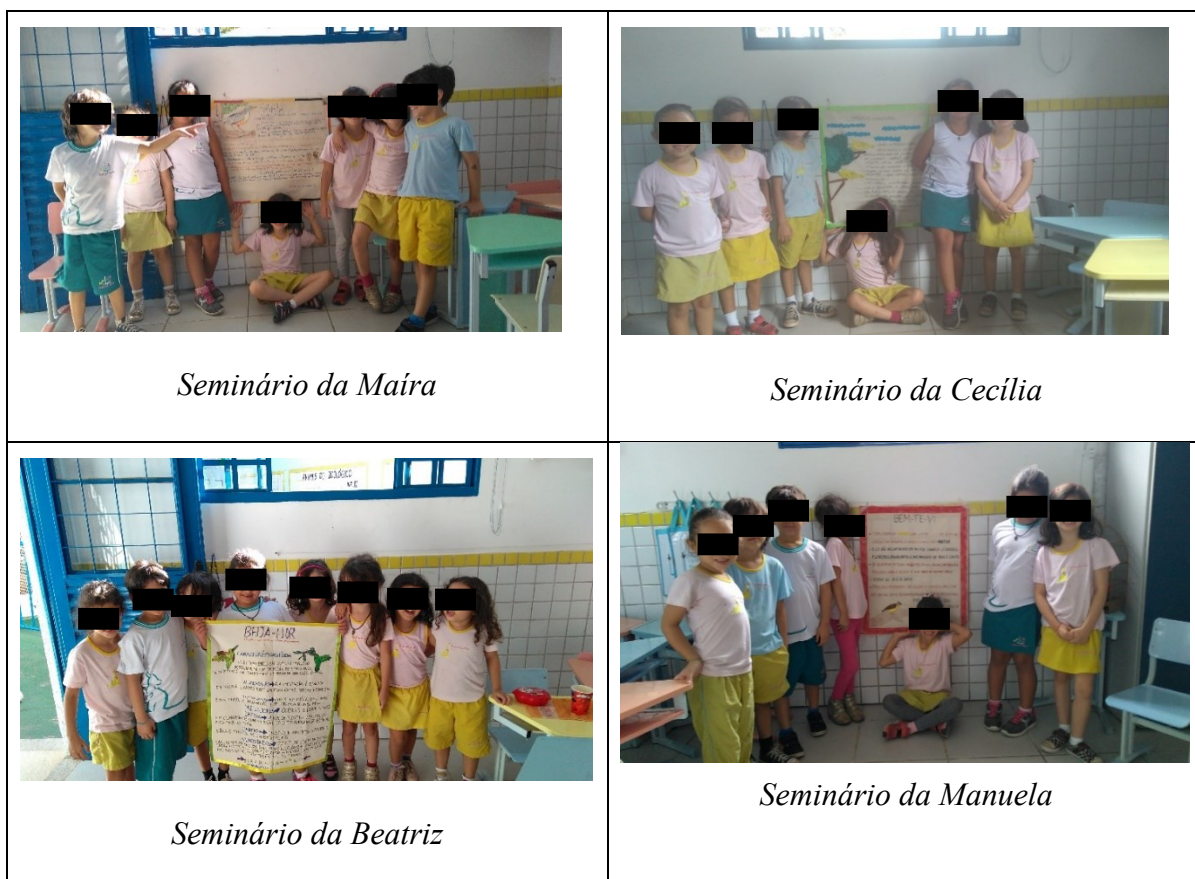


Figura 26: Os seminários.

Foi enriquecedor para o grupo a apresentação de cada um deles. Trouxeram conhecimentos importantes sobre os pássaros, agora pensando sobre eles não de uma maneira geral como havia sido até aqui, mas sim olhando para alguns seres específicos do grupo dos pássaros. Conhecemos especificidades, curiosidades e a beleza de cada um.

As apresentações movimentaram quem apresentou e quem assistiu. Foi uma estratégia de estudo muito potente para as crianças que se divertiram, ficaram surpresas, respeitaram a apresentação uma da outra, ficaram nervosas, uma ajudou a outra... Mas, o mais importante de tudo foi o sentimento de orgulho, de alegria pela conquista que todos demonstraram ao finalizar a apresentação.

Os seminários finalizaram nossa pesquisa, esse movimento que por 3 meses foi prioridade no ensino e na aprendizagem desse grupo de 8 crianças de 5 anos e eu, sua professora. Nos dedicamos a conhecer os pássaros, sua vida, seu habitat, como se reproduzem para entendê-los, para saber deles, pois convivemos, habitamos juntos o mesmo lugar. Como Freire (1997) reflete não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino. Uma precisa da outra, porque professor, sou pesquisador.

Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.
 Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.
 (FREIRE, 1997, p. 32)

Encerramos a pesquisa e com isso chegou a hora de anunciar a novidade, de comunicar os achados da nossa pesquisa.

Após a investigação, são necessários momentos coletivos nos quais a constelação de elementos trabalhados ao longo do projeto são reinventados, passando de matéria-prima para uma reconstituição narrativa da experiência. (BARBOSA, 2008, p. 62)

Começou na nossa sala, e em todas as outras turmas da escola, um movimento frenético e muito motivador para mim. Todos correndo para preparar suas apresentações para o dia da Mostra.

Começava o momento de construir uma narrativa do nosso percurso investigativo. Sentamos em roda e fizemos um croqui com todos os elementos de nossa pesquisa, tudo que queríamos comunicar da nossa experiência.

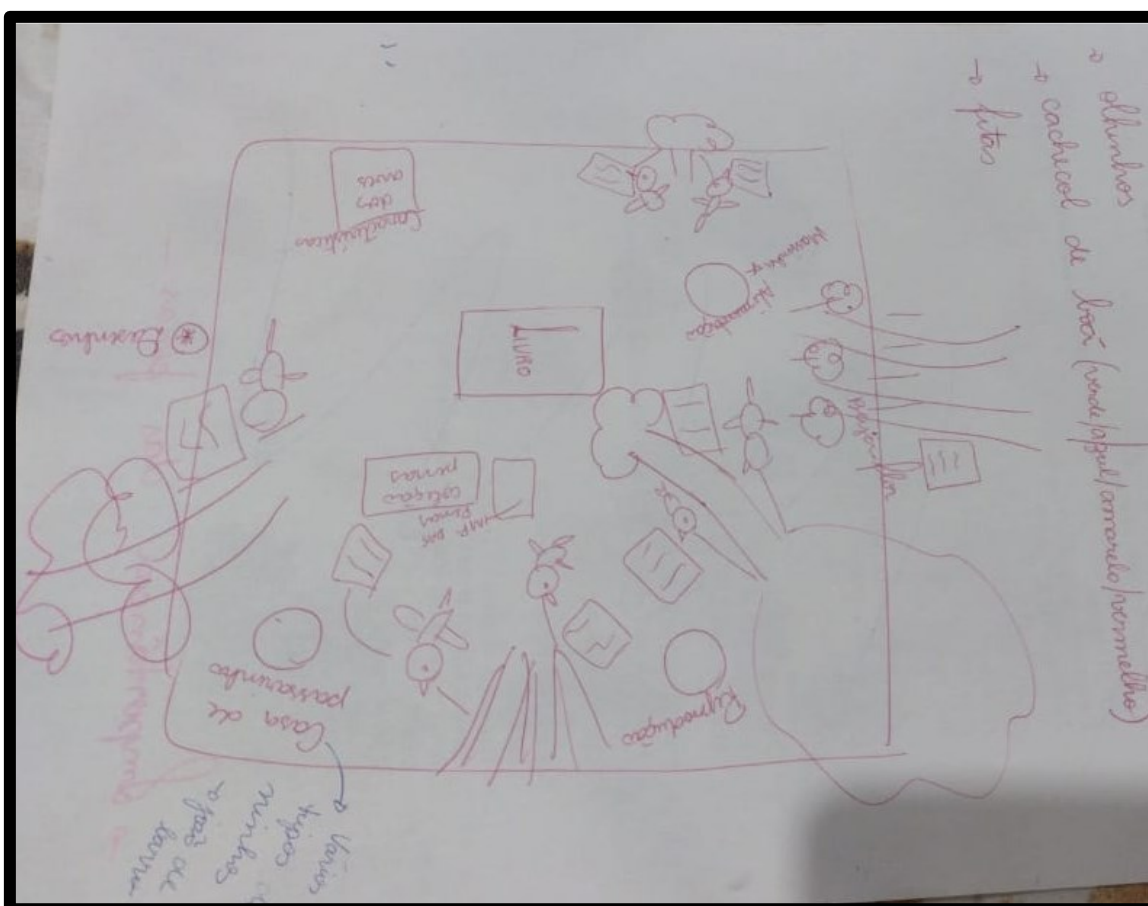


Figura 27: Croqui da Mostra do Projeto Pássaros.

Desde então nos dedicamos a pintar, escrever, montar todas as descobertas para apresentar à comunidade escolar. As crianças demonstraram orgulho do nosso projeto e alegria em apresentá-lo. Eu, como professora do grupo, também estava orgulhosa e realizada. Sentia que obtivemos sucesso em nosso projeto, pois, havíamos construído o conhecimento que almejávamos, além de termos vivenciado muitas experiências valiosas. O conhecimento mobiliza e deve ser espalhado, nunca guardado, sempre compartilhado.



Figura 28: Construindo esculturas de pássaros e painéis.

A mostra foi um sucesso! Recebemos muitas visitas e as crianças, orgulhosas, conduziram suas famílias por todo o espaço relatando o contexto de cada comunicação colocada no nosso espaço, assumindo a autoria do trabalho ali exposto. Como cada espaço, cada descoberta, cada experiência foi construída com a participação das crianças, elas sentiam-se íntimas de tudo que foi colocado no espaço, falando com desenvoltura dos processos vividos e ali apresentados.



Figura 29: A mostra do Projeto Pássaros.

Meu sentimento também foi de orgulho pelo meu trabalho, pois, mesmo vivenciando muitas dúvidas e angústias ao longo do desenvolvimento do projeto, havia conseguido guiar as crianças pelo tema tendo como bússola o interesse delas, suas falas e perguntas. Orgulho também do grupo que se abriu ao inusitado, característica deles, e vivenciou um percurso investigativo com trocas, decisões compartilhadas, motivação pelas produções e resultados compartilhados. Barbosa (2008) reflete que nesse processo, todos têm uma implicação ativa: cada integrante do grupo e também a professora são atores de um trabalho eminentemente cooperativo.



Figura 30: Reprodução dos pássaros.

Ao longo da minha trajetória como professora as Mostras culturais ou Feiras de cultura sempre foram um bicho de sete cabeças para mim. Nessa altura, ano de 2017, já havia aprendido a lidar com esses eventos, muito em função da construção de sentido que os projetos de pesquisa agregaram à minha prática. Com sentido, por mais complexa que seja a tarefa, exercemos com afincamento e motivação. Assim foi nesse evento, trabalhamos muito, nos dedicamos e o vivenciamos com os olhos brilhando pelo orgulho dos processos vivenciados e de sua comunicação à toda a comunidade escolar!

Encerramos na Mostra cultural o Projeto Pássaros. Ficou dele o conhecimento, as fotos e marcas, as memórias e a nostalgia da saudade desse tempo vivido!

CAPÍTULO 6- LIÇÕES DO VIVIDO:

Neste trabalho me propus narrar e analisar as práticas investigativas vivenciadas ao longo do desenvolvimento de um projeto com turma de crianças de 5 anos em uma escola particular de Belo Horizonte. Narrando-o pude revisitar as memórias desse tempo e a partir delas construir novos sentidos e também recuperar sentidos já construídos à época. Retiro lições do vivido para minha formação como professora e para continuar na minha trajetória como docente, afinal para seguir em frente precisamos olhar para trás, pois o já vivido constitui elemento essencial na construção das escolhas do agora e do que está por vir. “Entre um acontecimento e sua significação, intervém o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo.” (PASSEGI, 2011, p. 149)

Revisitando essa experiência pude perceber em primeiro lugar que constituiu um acontecimento de grande valor para minha formação e das crianças, que assim demonstraram por seu encantamento com os processos vividos. Eu vivi no desenvolvimento desse projeto maior maturidade profissional e flexibilidade ao longo das tomadas de decisões, consegui ficar atenta às intencionalidades explicitadas por mim, mas também fluidez, sem marcar tanto os conceitos e me dedicar ao movimento que as crianças estavam interessadas em vivenciar.

A prática aprimora o fazer:

A primeira lição que retiro da experiência narrada nesse trabalho é que a prática aprimora o fazer, desde que acompanhada de busca, de investigação e de reflexão.

Fui aprendendo sobre os processos de aprendizagem e interação das crianças a partir da criança real que tinha à minha frente diariamente na lida da sala de aula. Aprendi também sobre a professora que queria me tornar. Minha trajetória docente foi marcada pela busca, pela pergunta e pela investigação. Revisitando esses processos encontrei em Vigotski entendimento do que me movia. Ele escreveu “Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital” (COSTA, 2017, p. 67 apud VIGOTSKI, 2016, p. 114). Buscava por mais vida, mais sentido para a minha prática pedagógica.

Hoje que me proponho a olhar para trás e refazer esse percurso tenho muitas críticas, a principal delas é o peso demasiado que colocava no conceito e a forma de estudá-los que ainda continha

traços de um ensino diretivo, mas também, muito orgulho de algumas das escolhas pedagógicas que fiz. A principal delas, não muito consciente confesso, e que me traz orgulho foi levar a investigação científica para dentro da rotina pedagógica das minhas turmas. Inicialmente não tinha a dimensão dessa escolha. Minha preocupação era encontrar uma alternativa ao ensino tradicional que havia vivenciado no ensino fundamental. Meu objetivo era o que as pesquisas mostravam, acerca da importância e necessidade de uma outra relação entre a criança, o conhecimento e o professor (Demo, 2003; Munford e Lima, 2007; Pessoa, 2021; e outros). O ensino tradicional acumulativo, cientificista e positivista, baseado na transmissão do conhecimento não atende à demanda das crianças da educação básica, destaco principalmente as crianças pequenas, da Educação Infantil que aprendem de outra forma. Elas aprendem pela experiência, precisam tocar, manipular, investigar de forma mediada para conhecer e se apropriar da cultura científica.

Entretanto, essa troca de paradigma pedagógico não se deu num passe de mágica. Acordei professora centralizadora com bases transmissivas e fui dormir outra. Levou um bom tempo, muito estudo e principalmente abrir mão do controle, abrir os ouvidos para escutar as crianças e os olhos para enxergar o movimento delas.

Os projetos demandam a criação de uma escuta atenta e de um olhar perspicaz, isto é, uma desenvolvida capacidade de observar, de escutar do docente para ver o que está circulando no grupo, quais os fragmentos que estão vindo à tona, quais os interesses e as necessidades do grupo. É preciso ainda conhecer e registrar os modos como cada criança se envolve e participa na construção dos conhecimentos propostos em um projeto. Essa observação é permeada pela subjetividade do educador, pois observar não é perceber a realidade, mas sim construir uma realidade. (BARBOSA, 2008, p. 86)

Assim, não foi só abrir os olhos e os ouvidos, foi preciso entender, provocar e questionar esse movimento, já que, meu objetivo não era um movimento solto, queria que tivesse sentido, intencionalidade. Esse limiar entre o controle e a mediação é difícilimo, afinal quando se pesa a mão de um lado pode se tornar uma proposta transmissiva e de outro pode se tornar ativismo. Conhecer a medida apropriada da minha intervenção como professora a cada contexto foi uma construção diária. Um entendimento no fazer cotidiano que exigia escolhas pautadas na interação que acontecia naquele momento real. Talvez por isso uma frase recorrente nas discussões sobre projetos pedagógicos seja que não há receitas, realmente não há. Cada situação é única e exige uma intervenção específica dependendo dos objetivos que se percorre naquela experiência. A resposta então não é aleatória e sim embasada pelos objetivos da investigação, o que se quer responder com a pesquisa.

(...) a ciência e a tecnologia estão cada dia mais presentes em nossas vidas e consideramos que é diferente pensar a educação em ciências, desde a infância, como um direito da criança. Uma educação em ciências da vida e da natureza pode abrir variadas possibilidades na ampliação das experiências das crianças com os outros, consigo mesmas e com o mundo. (Lima, 2018, p. 11)

A preocupação ao iniciar as investigações em minhas salas de aula foi mudar a relação com as crianças e com o conhecimento. Nos primeiros projetos fui percebendo dia a dia essa mudança. Crianças antes apáticas, pouco participativas se engajaram nas pesquisas e experiências em volta do objeto de pesquisa. A indisciplina virou energia voltada ao fazer coletivo das atividades determinadas ao grupo. Em pouco tempo muitas mudanças aconteceram, o que trouxe motivação para continuar nessa direção. Na Turma Maluquinha, grupo do qual narro a experiência, foi assim. Eram crianças cheias de energia, falantes, animadas, mas não vivemos episódios de indisciplina ou de falta de participação, pelo contrário, estavam sempre atentas, motivadas e curiosas com a pesquisa e com as experiências relacionadas ao Projeto Pássaros.

Em seguida outra questão tomou conta da minha intenção. Os projetos que vieram a seguir voltavam-se para a natureza, sempre partindo do contexto local, os insetos encontrados no vai e vem pela escola, as árvores, a terra, a água, os pássaros...

Então, traduzir o entorno da criança a partir da cultura científica, ampliando o olhar e a relação com a natureza, passou a ser a nova busca, a intencionalidade dos projetos de pesquisa que vivenciei desde então. Essa percepção trouxe como lição que o grande interesse da criança pequena é a natureza, começando sempre com seu entorno e a medida que vão crescendo seus olhinhos capturam o mundo de mais longe.

O projeto Pássaros que é o objeto de análise desse estudo evidencia isso claramente. Ele iniciou depois que enxergamos pela lente da ciência bichinhos que estavam ali no nosso ambiente, mas eram invisíveis à nossa consciência. Sempre visitaram a escola, mas só os enxergamos a partir do olhar de um colega para algo inusitado, algo que não conhecia, mas que tinha curiosidade em saber. Indagou sobre o ninho na jabuticabeira e as lentes das ciências nos descortinou esses bichinhos interessantes, descobrimos sobre o ninho, sobre os pássaros e sobre a nossa convivência no mesmo espaço. Voltarelli (2021) embasa essa ideia:

Os objetos de pesquisa das crianças não são aqueles que aparecem nos livros didáticos, mas sim elementos que fazem parte do dia a dia e que despertam a curiosidade delas, a fim de que possam ir construindo, por meio do mergulho em suas pesquisas, percepções e significados sobre a realidade. Considerar as observações das crianças, a forma como exploram o ambiente e como iniciam os processos para compreender seu entorno fornece aos profissionais das creches e pré-escolas indicativos para

explorar temas de interesse dos pequenos, entusiasmando as crianças a seguirem com seus processos investigativos para constatarem as transformações, os maravilhamentos com as novidades que serão por elas desveladas. (VOLTARELLI, 2021, p. 5)

Outra lição muito forte que retiro da experiência com mais consciência e convicção agora que revisito essa experiência é que abrir mão dos livros didáticos, dos programas de curso para criar uma rotina voltada à vida, à natureza, ao conhecimento, às experiências traz grande significado para a formação de qualquer grupo de crianças, principalmente as pequenas. As crianças precisam olhar, analisar e pesquisar a vida que está ao seu redor, com todo seu corpo e a partir de experiências fluidas e reais e não passar seus dias debruçadas em livros didáticos ou atividades estéreis enclausuradas dentro das salas de aula.

Fiz essa escolha logo que comecei a trabalhar através dos projetos de pesquisa. Foi uma escolha pedagógica pessoal que envolveu lidar com as pressões institucionais e com as datas comemorativas e suas interrupções sem sentidos. No início a insegurança era grande, por isso, não alardeava muito as experiências do grupo, trabalhava um pouco “escondido”, tentando atender às duas demandas: a dos projetos de pesquisa e das exigências institucionais (programas, datas comemorativas). Isso porque não me sentia preparada para puxar sozinha a discussão de que era possível mudar o fazer pedagógico. Não tinha respaldo nem teórico e nem prático para discutir com minhas coordenadoras e diretoras de que esse era o melhor caminho. Foi uma escolha não muito consciente, não entendia à época como entendo hoje. Aprendi logo que dentro da sala de aula eu encaminhava a rotina e escolhia o caminho a seguir, mesmo que depois tivesse que arcar com essas decisões. Escolhi viver o risco de experimentar o novo, o inusitado, a novidade, escolhi “seguir as crianças ao invés do currículo” (EDWARDS, 1999)

A prática realmente aprimora o fazer. Com o tempo, mais segura em relação ao desenvolvimento dos projetos de pesquisa e suas implicações na prática e na formação das crianças e professora (no caso eu), parei de me esconder e comecei a puxar algumas discussões. O primeiro alvo foram as datas comemorativas. Em reuniões pedagógicas discutia qual o objetivo de se comemorar a Páscoa, por exemplo, se éramos uma escola laica, ou o dia do Índio (à época essa era a terminologia usada) se durante todo o restante do ano a cultura indígena não fazia parte da rotina, ou ainda, dias das mães e pais, se já comemorávamos a família no evento “Festa da família”. Discuti também encaminhamentos da coordenação, currículo, filosofia pedagógica e tantas outras angústias que não conseguia mais abafar dentro da minha

consciência, passei a sentir necessidade de colocar para fora, discutir, questionar, conversar e refletir sobre a prática pedagógica embasada pela teoria, o que entendia à época que era a função das reuniões pedagógicas semanais.

Consegui dois resultados. O primeiro que essas pautas passaram a movimentar outras colegas que me procuravam para trocas pedagógicas. Fui aos poucos construindo redes de apoio e encontrando afinidades pedagógicas com algumas colegas. Elas passaram a me respeitar e até admirar em alguns casos, por minha coragem em falar e convicção dos caminhos escolhidos.

O segundo, não foi tão bom. Passei a ser vista pela gestão como a professora que cria problemas, a que fala demais, que questiona tudo e tumultua as reuniões pedagógicas. Certa vez, fui convocada pela gestão para um encontro individual em que fui convidada a parar de falar nas reuniões e orientada que se tivesse algo a dizer que o fizesse em particular para a coordenação ou direção.

Os dois resultados foram consequências da escolha pedagógica que fiz. No entanto, o segundo resultado me trouxe muito sofrimento, pois, precisava de apoio, de validação principalmente da coordenação, pessoas que eu admirava. O convite para me calar foi traumático. Realmente, passei a falar menos, não promover discussões, mas isso me adoecia por dentro. Estava no momento de ebulição de ideias, de convicções e euforia pelos resultados obtidos pelos projetos que vinha desenvolvendo. Dessa experiência traumática também retiro hoje como lição que a coordenação pedagógica, cargo que atualmente ocupo, precisa estar à serviço da formação das professoras, principalmente aquelas que estão iniciando sua trajetória. Estar ali como suporte, como alguém a quem podem recorrer, mas também como aquela que provoca, reflete, inspira e sugere outras possibilidades. Assim, procuro atuar.

O fato é que a escolha pela investigação como princípio educativo encheu minha alma de pedagogia de energia criativa, de movimento, de alegria pela novidade. Essa energia me movimentava de tal maneira que eu não conseguia parar, não conseguia mudar minha posição e meu rumo, era a convicção de estar no caminho certo, mesmo que fosse na época instintiva.

A reação da gestão da escola foi um balde de água fria no meu processo, o que não apagou a chama do movimento interno que vivia, mas me fez recalcular a rota, buscar um lugar onde as pessoas estivessem na mesma energia que eu, onde impulsionassem minha busca.

Então, troquei de escola, passei a trabalhar numa escola do outro lado da cidade que tinha uma abordagem pedagógica aberta e que acreditava que o cotidiano pedagógico se faz com

construção, pesquisa, escuta e fala, discussão e troca, enfim, interação em todas as esferas que constituem uma escola.

Além disso, retiro outras lições da experiência de trabalhar as temáticas de Ciências na Educação Infantil a partir do trabalho com projetos de pesquisa.

A primeira delas é que a criança pequena é extremamente potente. Uma discussão muito frequente quando se fala em levar Ciências para a Educação Infantil é que as crianças pequenas não têm condições de vivenciar as ideias científicas por ainda não serem intelectualmente maduras para lidar com os conceitos científicos.

Revisitando o projeto Pássaros e os referenciais teóricos que tratam dessa perspectiva HAI (2020), LIMA (2018), BAROUKH (2022) entre outros, concluo que a criança pequena tem todas as condições para a Educação em Ciências que, nesse caso, está a serviço de promover leituras cada vez mais elaboradas do mundo que rodeia a criança.

Assim, na medida em que vivencia contextos investigativos apropria-se de termos, de instrumentos, de ações próprias do fazer científico desenvolvendo a alfabetização científica, ou seja, a apropriação da cultura científica.

Outra lição, talvez a que mais movimentou meu entendimento da experiência vivenciada e narrada aqui foi a relação com os conceitos. Foi preciso muito estudo para entender e abrir mão deles. Acreditava que todo estudo, pesquisa deveria partir do conceito do objeto de estudo. Em todos os percursos investigativos que desenvolvi ao longo da minha carreira pedagógica comecei com a pergunta: O que é...? No caso do Projeto Pássaros começamos com “O que é pássaro?” “O que é ave?” “Todo pássaro é ave? Toda ave é pássaro?” Logo de início fui confrontada com essa questão. Após muito estudo e reflexão retiro essa lição do percurso formativo que encerro com a escrita desse trabalho. Na Educação Infantil a Educação em Ciências está a serviço de promover leituras cada vez mais elaboradas do mundo que rodeia a criança. O objetivo de investigar com as crianças da Educação Infantil está em desenvolver experiências que contribuirão com sua aprendizagem então, não é focar nos conceitos, conteúdos, eles são parte do processo, mas o grande interesse está na apropriação do comportamento investigativo (VOLTARELLI, 2021), na alfabetização científica (SASSERON, 2015).

Criança pequena pesquisa, essa foi outra lição que retirei da experiência de levar temáticas das Ciências para os contextos da Educação Infantil. Elas pesquisam/investigam seu entorno, o

mundo que é todo novidade para ela. Busca entender, elaborar, apreender o mundo no qual habita, apropriar-se das múltiplas relações que estabelece com ele. Começam muito pequeninas, bebês, investigando texturas, gostos, temperaturas, consistências, movimentos... depois vão conquistando as habilidades de se movimentar e conseguem investigar em um raio maior. Enxergam os bichos pequenos no vai e vem, os que voam sobre suas cabeças, as árvores e suas formas, frutos, raízes. Aos poucos olham para o céu e descobrem o universo. A criança pequena enxerga o que muitas vezes paramos de ver, pois, para nós adultos deixou de ser novidade e essa é a relação mais significativa que nós adultos conseguimos resgatar ao nos dedicarmos ao estudo da natureza, da vida com as crianças pequenas.

Pensando na investigação com crianças pequenas chego aos projetos de pesquisa e as lições que retiro dessa postura pedagógica como forma de encaminhamento das questões levantadas pelas crianças pequenas.

Em relação aos projetos retiro como primeira lição que são postura pedagógica dinâmica, que trazem vida para dentro da escola, transforma a experiência escolar em movimento, em trocas, em aprendizagens, em surpresa diante da novidade.

Outra lição é que são uma forma democrática e cooperativa de organizar a sala de aula e suas interrelações. Entendi que como professora sou parte do grupo, não estou acima das crianças e sim junto com elas nas experiências. Do mesmo jeito que as experiências as transformam me mudam também, pois, como elas são seres inacabados também sou. Somos companheiras de pesquisa, de busca, de movimento, de trocas e de experiências. Nos completamos, preenchemos a inconclusão (FREIRE, 1998) um do outro.

Além disso, retiro outra lição. Os projetos de pesquisa não são controláveis pelo professor, planejados e definidos de antemão. São um processo, um percurso que se constrói coletivamente ao caminhar. Vive-se cada experiência, encantando-se com a novidade de cada momento do percurso investigativo, tomando decisões no presente que definirão também os rumos futuros. Essa lição retirou minha ansiedade controladora de adulto detentor do saber, das decisões e dos sentimentos. Não se pode controlar o outro, mesmo este sendo uma criança. Elas são inacabadas, são a novidade do mundo, pois acabaram de chegar nele, mas mesmo assim, são seres autônomos, dotados de potencialidades, de desejos e de capacidades de tomarem decisões, fazerem escolhas... Assim, trabalhar por projetos abre as possibilidades de salas de aula dinâmicas e também pautadas em relações democráticas e cooperativas. Num ambiente assim tanto crianças como adultos aprendem muito mais.

Cada projeto é único, inédito, pois, são desenvolvidos por um grupo específico, em um local e tempo também específicos. Essas variáveis o tornam inédito, uma construção histórica e cultural daquele grupo social. Além disso, suas questões, problemas e perguntas são localizadas naquele tempo, naquele contexto. Assim, não há receitas, trajetórias definidas a priori. Cada passo é resultado das movimentações do grupo que definem também os movimentos futuros, tudo costurado coletivamente a partir das perguntas e das experiências do grupo.

Outra lição é que os projetos de pesquisa se pautam no conhecimento de forma relacional, conectada, entendendo-o como complexo. Não o divide, fragmenta, reduz, pelo contrário conecta, relaciona diferentes áreas, amplia, expande. O conhecimento e a formação das crianças podem ser entendidos de forma ampla, pensando nas experiências como forma de desenvolver habilidades atitudinais, procedimentais e conceituais. Na nossa cultura escolar as habilidades conceituais são privilegiadas, deixando de lado as aprendizagens vinculadas ao fazer, à atividade manual e à intuição (HERNANDÉZ, 1998). Os projetos de pesquisa privilegiam também outros saberes, para além dos conceituais, desenvolvendo habilidades essenciais para a formação humana como escutar, falar, argumentar, relacionar, registrar, selecionar, observar entre tantas outras.

Encerro aqui esse percurso investigativo que tanto contribuiu com a minha formação, que descortinou novos olhares para o vivido e inaugurou novos movimentos para o ainda não vivido. Essa experiência marcou minha trajetória docente de variadas formas e me ensinou a olhar para o lado, para a frente, para trás e para cima, pois a vida acontece aí e temos que estar preparados para enxergá-la!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de; DIAS, Adelaide Alves. **Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais.** 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. **Práticas cotidianas na educação infantil—bases para a reflexão sobre as orientações curriculares.** Brasília, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BAROUK, Josca Ailine. FONSECA, Paula Fontana. **Venha conhecer o mundo! Subjetividade e experiência na Educação Infantil.** São Paulo: Panda Books, 2022.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Obras Escolhidas, v. 1)

_____. **Sobre o conceito de história**. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Obras escolhidas; v.1)

BIZZO, Nélío. **Mais ciência no Ensino Fundamental: metodologia de ensino em foco**. São Paulo, Editora do Brasil, 2009.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Escola infantil: pra que te quero. Educação Infantil: pra que te quero**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

CARLESSO, Dariane, et al. **As condições de (im)possibilidade da experiência em John Dewey e Jorge Larrosa: algumas aproximações**. Santa Cruz do Sul, 2011.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino por investigação**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, p. 765-794, 2018.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Ensino de Ciências por investigação: Condições para implementação em sala de aula**. São Paulo. Cengage Learning, 2021.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas**. Educação, v. 38, n. 3, p. 466-476, 2015.

CERISARA, Ana Beatriz et al. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 329-348, 2002.

COSTA, Sinara Almeida da. MELLO, Suely Amaral. Et al. **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017.

COUTINHO, Francisco Ângelo e col. **Aprendendo a ser afetado: contribuições para a educação em Ciências na Educação Infantil**. Belo Horizonte, 2017.

CUNHA, E. V. R.; LOPEZ, A. C. **Base nacional comum curricular no Brasil: regularidade na dispersão**. Investigación Cualitativa, v. 2, n. 2, p. 23-35, 2017.

MARIANI, Fábio; MATTOS, Magda. CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p. **Revista de Educação Pública**, v. 21, n. 47, p. 663-667, 2012.

DALBERGH, Gunilla. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Penso, 2019.

DANTAS, Vera Lúcia; LINHARES, Ângela Maria Bessa. 2.4 **Círculos de cultura: problematização da realidade e protagonismo popular**. Curso de aperfeiçoamento em educação popular em saúde, p. 61, 2014.

SILVA, PB da, CAVALCANTE, OS, MENEZES, MG, FERREIRA, AG & SOUZA, FN de. (2018). O valor Pedagógico da Curiosidade Científica dos Estudantes. Em *Química Nova na Escola* (p. 241- 248). Sociedade Brasileira de Química (SBQ).

DE ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Papirus Editora, 2001.

DEMO, Pedro. DVDS Coleção Educação Pela Pesquisa: **Educar pela pesquisa**. Belo Horizonte, Editora CEDIC.

DE SÁ, Eliane Ferreira et al. **Ressignificação do trabalho docente ao ensinar Ciências na educação infantil em uma perspectiva investigativa**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, p. 993-1024, 2018.

DOS SANTOS LIMA, Juliana; DOS SANTOS, Gilberto Lima. **Valores, educação infantil e desenvolvimento moral: concepções dos professores**. Educ. Form., v. 3, n. 8, p. 153-170, 2018.

DUARTE, Maria da Conceição. **Investigação em ensino das ciências: influências ao nível dos manuais escolares**. Revista Portuguesa de Educação, 1999, 12(2), pp. 227-248.

SÁ, Eliane Ferreira de; LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; AGUIAR Jr, Orlando. **A construção de sentidos para o termo ensino por investigação no contexto de um curso de formação**. Investigações em Ensino de Ciências, v. 16, n. 1, p. 79-102, 2011.

EDWARDS, Carolyn, et al. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

FERRAZ, Arthur Tadeu; SASSERON, Lúcia Helena. **Espaço interativo de argumentação colaborativa: condições criadas pelo professor para promover argumentação em aulas investigativas**. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, v. 19, n. 1, 2017.

FOSNOT, Catherine Twomey. **Construtivismo: uma teoria psicológica da aprendizagem**-in: FOSNOT, CT (org.). **Construtivismo: Teoria, perspectivas e prática pedagógica**. São Paulo: Artes Médicas, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

GOERGEN, Pedro. Prefácio. In: DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

GUARNIERI, Maria Regina. **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores associados, 2000.

HAI, Alessandra Arce. Et al. **Ensinando ciências na educação infantil**. Campinas: Editora Alínea, 2020.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HORN, Maria da Graça Souza; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos**. Porto Alegre: Penso, 2022.

INVESTIGAR. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/investigar/>. Acesso em: 10/06/2023.

KUHLMAN JR, Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista brasileira de educação, p. 5-18, 2000.

- KRAMER, Sonia. **O papel social da educação infantil**. Revista textos do Brasil. Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999.
- LARROSA, J. **Experiência e alteridade em Educação**. Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, 2011.
- LARROSA, Jorge. **Las paradojas de la autoconciencia**. IN: LARROSA, J. et al. Déjame que te cuente - ensayos sobre narrativa y educación. Ed. Laerte. Barcelona, 1995.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- LESSARD, C.; CARPENTIER, A. **Políticas Educativas: A aplicação na prática**. Ed. Vozes, São Paulo, 2016.
- LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro, et al. **Ciências da natureza na educação infantil**. Belo Horizonte: Fino Traço: UFMG, 2018.
- LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; MAUÉS, Ely. **Uma releitura do papel da professora das séries iniciais no desenvolvimento e aprendizagem de ciências das crianças**. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), v. 8, p. 184-198, 2006.
- LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. **O trabalho com narrativas na investigação em educação**. Educação em revista, v. 31, p. 17-44, 2015.
- LUGLI, R. S. G.; BATISTA, A. A. G.; RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. de; KASMIRKI, P. R. **Consensos e dissensos em torno de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil**. 2015. (Relatório de pesquisa).
- MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, v. 25, n. 01, p. 83-104, 2007.
- MOREIRA, A.F.B. **Estudos de currículo, avanços e desafios no processo de internacionalização**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 367-381, 2009.
- MORIN, Edgar. **Os desafios da complexidade**. In: **A religação dos saberes: O desafio do século XXI**. 6ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- MOZENA, E. R.; OSTERMANN, F. **Sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Ensino de Física**. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 33, n. 2, p. 327-332, ago. 2016.
- MUNFORD, Danusa; LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. **Ensinar ciências por investigação: em que estamos de acordo?** Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), v. 9, p. 89-111, 2007.
- NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado do. **Processo histórico da educação infantil no Brasil: educação ou assistência**. Educação Infantil, Campo Grande, p. 17440-17455, 2015.
- NORA, Pierre et al. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, v. 10, 1993.
- NÓVOA, A. c (Org.), **Vidas de professores**, Porto Editora, Lisboa. In: Nóvoa, A.,(2007), O regresso dos professores. Intervento nel corso della conferenza "Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida", Lisboa, Parque das Nações, Pavilhão Atlântico, Sala Nónio. 1992. p. 265-274.
- NÓVOA, Antônio. **O professor pesquisador e reflexivo**. Entrevista programa Salto para o Futuro. TV Escola, v. 13, 2001.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** 2010.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **A pesquisa narrativa: uma introdução.** Belo Horizonte, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A experiência em formação.** Educação. v. 34, n. 02, p. 147-156, 2011.

PESQUISAR. In: DICIO, **Dicionário Online de Português.** Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pesquisar/>. Acesso em: 10/06/2023.

PONTE, J. P. **Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática.** Educar, Curitiba, n. 24, p. 37-66, 2004. Editora UFPR.

PRADO, AEF; AZEVEDO, HHO. **Currículo para a educação infantil: argumentos acadêmicos e propostas de “educação” para crianças de 0 a 5 anos.** In: ARCE, A. Alessandra; JACOMELLI, Mara Regina Martins (Org). Educação Infantil versus Educação Escolar? Entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 33-52.

JACOMELI, MRM (Org.). **Educação Infantil versus educação escolar,** p. 33-52.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas.** São Paulo. Panda Educação. 2018.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2022.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pedagogia e a educação infantil.** Revista Brasileira de Educação, p. 27-34, 2001.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie et al. **Problematizações sobre o ensino de ciências por investigação na educação infantil.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 9, n. 1, p. 1095-1109, 2023.

SASSERON, Lúcia Helena. **Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola.** Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), v. 17, p. 49-67, 2015.

SASSERON, Lúcia Helena; DE CARVALHO, Anna Maria Pessoa. **Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica.** Investigações em ensino de ciências, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011.

SILVA, Jacqueline Silva da, Jéssica BEUREN, and Mateus LORENZON. **Investigar com crianças: subsídios para formação e trabalho docente.** *Lajeado: Univates*, 2016.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: Nóvoa, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, v. 2, p. 77-91, 1992.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner basic books.** New York, 1983.

SCHROEDER, Edson. **Conceitos espontâneos e conceitos científicos: o processo da construção conceitual em Vygotsky.** Atos de pesquisa em educação, v. 2, n. 2, p. 293-318, 2007.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade.** Araraquara: JM Editora, p. 1-12, 2004.

SOARES, M. **Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos?** In: MOREIRA, A. F.; et al. Para quem pesquisamos: para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2003.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development.** Londres: Heinemann, 1975.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum.** Madrid: Morata, 1981.

TONIOLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade; HENZ, Celso Ilgo. **Paulo Freire no âmbito da pesquisa: os círculos dialógicos investigativo-formativos como possibilidade de reinvenção dos círculos de cultura e auto (trans) formação permanente com professores.** Inter Ação, v. 42, n. 2, p. 519-537, 2017.

VALADARES, J. M. **O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor-reflexivo.** In: GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo. Cortez Editora, 2022.

VAN DER VEER, Rene; VALSINER, Jaan. **Vygotsky-uma síntese.** São Paulo. Edições Loyola, 1996.

VIGOTSKI, L, Lev Semionovitchi. **Imaginação e criação na infância.** Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo, Expressão Popular, 2018.

VÉRA, Ariélla Ferreira. **Ciências da Natureza na Educação Infantil: um estudo sobre a prática docente.** Curitiba, 2017.

VOLTARELLI, Monique Aparecida; LOPES, Eloisa Assunção de Melo. **Infância e Educação Científica: perspectivas para aprendizagem docente.** Educar em Revista, v. 37, 2021.