O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: METODOLOGIA NO CUIDAR, BRINCAR E EDUCAR EM ARTE

KÁTIA CRISTINA DA SILVA BERNARDES MODESTO

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo evidenciar a importância do cuidar, educar e brincar na Educação Infantil. Emprega-se no presente a metodologia das referencias bibliográficas sobre o tema. Assim, escreve-se sobre a história da Educação Infantil. Evidencia-se a importância do cuidar e o educar, sendo práticas indissociáveis da criança de 0 a 6 anos. É na interação com o meio em que vive que a criança constrói o conhecimento. Novas metodologias, novas abordagens didático-pedagógicas do conteúdo começam a surgir. Educação infantil amplia conceito de pré-escola e esta passa a assumir papel formal no processo de aprendizagem.

PALAVRAS CHAVE: Cuidar. Brincar. Educar. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

É importante distinguirmos a criança à qual estamos nos referindo, pois é este o dado diferencial e fundamental para o nosso trabalho.

Para isso é necessário ampliar este perfil que temos de infância e considerar os vários contextos e situações das nossas crianças. A concepção de infância vem se construindo historicamente não se apresentando de forma homogênea, mas de acordo com a organização de cada sociedade e as estruturas sociais e econômicas em vigor. Assim, as ideias a respeito do desenvolvimento infantil, da educação e do cuidado com as crianças modificam-se ao longo da história.

A ideia de infância, não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (' de adulto') assim que ultrapassava o período de alta mortalidade infantil, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura (KRAMER, 2022, p. 19).

As crianças possuem especificidades que as caracterizam como sujeitos que sentem e pensam o mundo de um jeito próprio, sendo nas interações que estabelecem com as pessoas e com o meio que revelam seu esforço para compreender mundo. Nessa perspectiva, a criança é vista como parte desse mundo que determina e é determinada, um ser humano em processo de humanização, ou seja, um ser histórico-social, construtor do seu desenvolvimento e do seu conhecimento. Os processos de desenvolvimento e de socialização da criança são diversos, exigindo uma postura de conhecimento não só dela, mas do seu meio social e cultural. A criança precisa, portanto, ser considerada como um ser "real" e não como um ser abstrato e idealizado a partir de um padrão universal.

As novas formas de se conceber a educação e de contextualizar a criança, abordam a questão de ela ser um sujeito histórico e social. Um sujeito que constrói o próprio conhecimento a partir de suas próprias características e de seu desenvolvimento, cujas informes permitem a elaboração de uma prática adequada e medida pelo caráter lúdico.

Ainda, quando pensamos em infância, criança e educação infantil devemos considerar a relação que existe entre educação e sociedade, pois a visão que temos da infância e do lugar que a criança ocupa em nossa sociedade é fruto de uma longa construção histórica, durante a qual ela passou a ocupar um novo lugar social. Assim, podemos dizer que é o grupo social e cultural no qual a criança está inserida e se desenvolve que lhes fornece as formas de perceber e organizar o seu mundo, mediante de um ambiente estruturado, adequado e carregado de significados construídos historicamente pela sociedade.

Dessa forma, entendemos uma proposta pedagógica em aulas de Arte que tenha em seus pressupostos uma concepção de infância que considera a criança se descobre como sujeito biológico, habitando em um

universo em movimento permanente, onde cada um 'se movimenta e vive, se descobre numa relação de conhecimento entre ela e o universo. E, como ser social, se relaciona com os outros, estando em permanente troca, interação e diálogo, se descobrindo a partir dessas relações. Na medida em que inicia suas relações com o mundo físico e social, se descobre como um ser cultural, participa da história, possui tradições, costumes, valores, símbolos e hábitos, sofrendo influências da cultura e transformando-a num processo de humanização.

A criança estabelece interações com o meio, definido com base nas características sociais e culturais, repleto e variável em significações nos diferentes contextos, considerando o que é específico da infância, seu poder de imaginação, fantasia e criação. Ela é alguém hoje, em sua casa, na rua, no trabalho, no clube, na igreja, na creche, na pré-escola ou na escola, construindo-se a partir das relações que estabelece em cada uma dessas instâncias ou todas elas.

Geradas por homens e mulheres que pertencem a classes sociais, têm e produzem cultura, vinculam-se a uma dada religião, possuem laços étnicos e perspectivas diversas segundo seu sexo: as crianças já nascem com uma história. Assim, elas fazem e se fazem na cultura, pertencem a uma classe social e vão se fazendo nessa história, cidadãos de pouca idade que são muito mais do que exemplos de fases de uma escala de desenvolvimento.

Nesse sentido, podemos dizer que vários são os fatores que permitem a compreensão da atual conjuntura em que estão inseridas as instituições educacionais que atendem as crianças de 0 a 6 anos. Nas duas últimas décadas houve um avanço na produção do conhecimento científico nas diferentes áreas (linguistica, histórica, sociológica, antropológica, psicológica etc.) a respeito das especificidades das crianças nessa faixa etária; os movimentos da cidadania conquistaram direitos sociais e, também, um avanço significativo no âmbito da lei em relação as atribuições do poder público para com a educação da criança.

Dentro dessa lógica, a Educação Infantil vem se construindo no decorrer da história e sua expansão ocorreu de forma rápida nas últimas décadas, acompanhada da intensa urbanização, da participação da mulher no mercado de trabalho e das mudanças na estrutura familiar. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências vividas pelas crianças de 0 a 6 anos. A função que era apenas assistencial, agora é educativa, em que na LDB 9.394/96 é incorporada como a primeira etapa da Educação Básica, sendo uma grande conquista na história.

Analisar os vários aspectos e dimensões do desenvolvimento não são áreas separadas e, por isso, é fundamental considerarmos a Educação Infantil como um todo, promovendo e ampliando suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza pelo convívio em sociedade.

Conhecer a criança com quem trabalhamos, entendendo-a como sujeito social e histórico, com especificidades próprias, respeitada e valorizada nas instituições de Educação Infantil, que devem possibilitar uma vivência social diferenciada do grupo familiar, desempenhando um papel importante no seu desenvolvimento.

A busca do tema partiu da necessidade de compreender que é fundamental ressaltarmos a importância da Educação Infantil porque é nesta fase que as crianças desenvolvem-se no meio em que estão inseridas nos diferentes aspectos: cognitivo, afetivo, moral, social e motor de forma quantitativa e qualitativa.

Portanto, compreender a infância e conhecer a criança enquanto sujeito histórico social significa desvendar o seu universo infantil, considerando que ela adquire o conhecimento por meio das interações com o outro: o adulto, as crianças, os livros, a observação do mundo, a fantasia? Aprende a partir do que já sabe, da participação, do diálogo, da criatividade, dos recursos disponíveis na construção das relações. Enfim, aprende através das diferentes linguagens: do brincar, do falar, do descobrir, do construir, e do explorar o mundo, expressando-se por meio do corpo, do olhar e do desenho.

POR UMA INFÂNCIA COM ARTES VISUAIS

Como pensamos a proposta pedagógica

para a Educação Infantil? Como planejar as ações?

A arte na escola vem sendo tratada como uma disciplina que faz parte do currículo escolar, contudo, ainda mantém seu caráter de atividade como apresentado na LDB 5692/61 sem, contudo transformar as pessoas envolvidas nela. Percebe-se, no entanto que bem distante existe ainda algumas preocupações relevantes com respeito ao uso da arte no cotidiano como cultura, que estabeleça melhoria na sociedade. Nesse sentido é necessário entender que é preciso mudar a visão excludente, deixando de lado tanto o individualismo como o preconceito, buscando assim por meio da arte envolver aquela criança que se encontra à margem do processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, deixam assim, aquela educação autoritária, onde o professor é o detentor de todo o saber, passando a se relacionar de forma dialogal com seus educandos, fazendo com que o mesmo tenha vontade em se expressar e aprender. É exatamente uma concepção assim que leva o educador a se relacionar com os alunos de forma reflexiva, respeitando suas opiniões e abrindo espaço para que o aluno seja ouvido na sala de aula. E nessa visão a arte na escola tem um papel fundamental, pois ela tem um leque de oportunidades e espaços para que todos os alunos e professores se unam buscando junto melhorar sua realidade social.

O trabalho com estas diferentes modalidades artísticas nos propicia pensar no trabalho com as Inteligências múltiplas. Sabemos que esta teoria advém de um resultado de longo processo de estudos sobre aprendizagem e a cognição. Segundo essa teoria, o cérebro do ser humano possui nove (9) tipos de inteligências, no entanto, a maioria das pessoas desenvolvem uma ou duas destas inteligências. Isto explica porque um indivíduo é bom com a matemática e não tem muita habilidade com expressão artística ou ao contrário.

Na teoria das inteligências múltiplas (GARDNER, 2014, 2015; CAMPBELL, 2000), os saberes são trabalhados harmonicamente, as atividades são planejadas no intuito de desenvolver diversos saberes ao mesmo tempo com o objetivo de resolver problemas, ou criar produtos. De acordo com essa teoria, o objetivo da educação atual é buscar com que todo aluno construa conhecimento de uma forma significativa, tendo base sólida em todas as inteligências que podem ser desenvolvidas no mundo contemporâneo. Neste sentido deve-se entender que cada ser humano tem suas diferenças, sua maneira de construir conhecimento, de se expressar e entender o mundo ao seu redor.

Segundo Gardner (2014, 2015) temos que as inteligências são apresentadas em sete tipos. Contudo, com estudos mais atuais, temos a referência a outras duas inteligências que apresentaremos a seguir. As sete inteligências apresentadas por Gardner referem-se à: Inteligência linguística: Aparece em uma ótima capacidade de comunicar e interpretar o mundo por meio das palavras, está relacionado ao desenvolvimento da língua e fala, na comunicação humana. Seus pontos primordiais estão na sensibilidade dos sons, dos ritmos e significados das palavras. Resumindo é a habilidade no uso da linguagem para compreender, transmitir ideias, em convencer, agradar ou estimular. Quem possui essa inteligência aguçada tem muita facilidade na expressão oral, na escrita e em interpretar o mundo ao seu redor, possuindo um elevado grau de atenção e convencimento.

No aluno esta habilidade pode se apresentar no relato de suas experiências, em transmitir ideias e contar histórias com facilidade. Inteligência lógico matemática: É a habilidade de confrontar, organizar e perceber as ações que se pode desempenhar em determinada situação. É o entendimento das possibilidades do que pode acontecer, fazendo relação e confronto entre estas possiblidades.

O aluno que possui esta habilidade aguçada, como por exemplo, quando faz confrontos com o mundo das possibilidades, ordenando e reordenando a melhor atitude a ser tomada em determinada situação. Inteligência espacial: É a habilidade de manusear objetos, tanto em duas quanto em três dimensões, de forma mental ou real. Habilidade para se orientar em lugares, criando mapas mentais, de compreender o mundo por meio de imagens visuais, formando um modelo mental de um mundo espacial

Assim vídeos, gráficos e ilustrações ficam firmados e servem de alicerce para construir

conhecimento. Os alunos que possuem está habilidade são observadores, tem uma ótima memória fotográfica registrando os mínimos detalhes de objetos, lugares, rostos cartazes. São organizados com os estudos, fazem esquemas, desenhos e tabelas para facilitar seu desempenho e construção do conhecimento. Discriminam as partes e o todo e tem facilidade para montar objetos. Adoram pintar, desenhar e de criar esculturas. São ótimos observadores, retém a informação e consegue reproduzi-la com facilidade. Inteligência musical: É a habilidade de reconhecer e organizar sons, ritmo, melodia de uma maneira bem criativa.

Os alunos com essa habilidade geralmente não precisam de aprendizado formado para demonstrá-la, gostam de estar rodeados de som, adoram estudar com música, ouvem muita música, gostam de assobiar, cantarolar, aprendem facilmente canções e ritmos. Inteligência interpessoal: Vincula-se à habilidade de compreender outras pessoas, desenvolvendo sempre um ótimo relacionamento com o próximo.

O aluno com esta habilidade compreende e percebe as inibições e motivações de quem está ao seu lado, assim busca sanar os anseios e angustias trazendo bem estar, conquistando assim um vínculo afetivo. Inteligência intrapessoal: Habilidade de saber lidar com o que se passa internamente "pensamentos", sabendo utilizar isso ao seu favor, sempre estando bem consigo mesmo. O aluno com essa habilidade domina suas emoções e sentimentos o que facilita suas conquistas pessoais, não se deixa abater facilmente, pois sabe usar as possibilidades a seu favor, tem sua autoestima elevada, estão sempre felizes, com autoconfiança e amor próprio, o que facilita suas conquistas no convívio social. Inteligência corporal-cinestésica:

Um currículo para a Educação Infantil, implica a necessidade de construir espaços educativos que concretizem a vivência da Infância, centrado no caráter lúdico da aprendizagem onde as interações, adulto/adulto, criança/adulto, criança/criança, e com o mundo, mediante do resgate da imaginação, da brincadeira, das pesquisas, dos desafios cotidianos, no contato com a natureza em ambiente amplo, permitindo o desenvolvimento das capacidades de expressão em múltiplas linguagens e de muitos outros aspectos relevantes envolvidos nessas relações como: emoções, curiosidades, o movimento constituindo sua identidade cultural, racial. Assim, para planejar é preciso levar em conta o interesse e as necessidades das crianças, o tempo disponível e as propostas de rotina

Verificar o material para o que se pretende propor, a adequação da temática, sua problematização e a transposição didática necessária para a faixa etária das crianças, bem como onde é possível encontrar, buscar subsídios que fundamentem estas práticas. É sabido que os campos de conhecimento abrangem os referenciais teórico-práticos que contextualizam a realidade das crianças, fundamentam as práticas educativas, compreendem o processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil, caracterizam os contextos educativos.

Dessa forma, os contextos educativos re-tratam os assuntos da vida cotidiana das crianças e suas especificidades, caracterizando elementos importantes da lógica infantil, possibilitando a compreensão de questões que envolvem a vivência da infância no contexto atual. Estes não acontecem separadamente, estão relacionados entre si o tempo todo, até mesmo porque a criança vive essas questões na sua integridade enquanto ser social, cultural e histórico. Para organizarmos o currículo na Educação Infantil precisamos considerar os sujeitos envolvidos no processo e os momentos que oportunizam o trabalho com as crianças.

O processo de seleção e articulação dos conteúdos programáticos em creches e pré-escolas só atingirá os desejos, interesses e as necessidades das crianças, ou seja, o mais significativo da vida das crianças, se realizados a partir das quais se produzem e se inscrevem no dia-a-dia de sua vida, seja em família, seja na escola de Educação Infantil (JUNQUEIRA FILHO, 2015, p.13).

O que organizamos com as crianças entre o horário de chegada e o de ir embora, não se define por si mesmo. As formas de organização dos tempos, dos espaços, dos materiais, dos equipamentos, dos brinquedos, das

brincadeiras, dos procedimentos durante situações específicas, enfim, a programação do dia-a-dia é definida a partir das decisões dos adultos, as quais devem ser encaminhadas considerando os anseios, manifestações e necessidades das crianças, sendo que elas têm direito a escolhas e de serem respeitadas em suas preferências individuais, garantindo que todas sejam ouvidas, escutando com atenção suas explicações, respeitando a estética nas produções, a expressão de seus sentimentos e pensamentos...

LINGUAGEMS NA ARTE

Assim, um currículo para a Educação Infantil precisa reconhecer que a criança desde que nasce é capaz de agir, interagir, de produzir cultura e de ser sujeito de direitos e deveres. Na proposta de linguagens geradoras, o modelo de planejamento, que coordena o processo de seleção e articulação de conteúdos e a prática pedagógica cotidiana da professora, se organiza a partir de dois momentos: o primeiro é o que a professora conhece sobre o desenvolvimento da criança, as concepções de infância, a função social da Educação Infantil, de sua concepção de professora de criança de 0 a 6 anos; e o segundo é o que as crianças apresentam por meio das interações entre seus pares, adultos, pontuados em diálogos e das problematizações entre as professoras e as crianças, organizados com projetos de trabalhos. Nessa perspectiva, enfatizamos algumas linguagens defendidas por Junqueira Filho (2015) e outras por Batista (2019) a respeito do que consideram importante trabalhar com as crianças de Educação Infantil nos Projetos de Trabalho:

• Linguagem oral (fala, oralidade);

• Linguagem espaço-temporal (agora, depois, daqui a pouco, ali, aqui, ontem, hoje, amanhã, de manhã, de tarde, relativos à organização da rotina e ao conhecimento, pelas crianças, do acervo disponível na sala de referência; e da escola, bem como, da elaboração conjunta dos combinados para utilizá-los etc);

• Linguagem plástico-visual (desenho, pintura, modelagem, escultura, recorte e colagem etc);

• Linguagem sonoro-musical (sons da natureza, sons da cultura, sons do corpo, música ouvida e cantada);

• Linguagem gestual-corporal (da qual fazem parte a dança, o movimento, a motricidade);

• Linguagem do jogo simbólico (das brincadeiras de faz-de-conta), dos jogos de regras (dominó, memória etc), dos jogos e das brincadeiras em geral (balança-caixão, estátua, pega-pega, esconde-esconde, mãe da rua etc);

• Linguagem visual e verbal (oral e/ou escrita) das histórias infantis e da literatura infantil, registradas em ilustrações e textos nos livros, em CDs e DVDs;

• Linguagem teatral (teatros de sombra, de fantoches, de dedoches, de marionetes - elaborados através do cruzamento de diferentes linguagens: oral, visual e gestual);

• Linguagem lógico-matemática (classificar, agrupar, ordenar, seriar, construir o conceito de número);

• Linguagem da natureza (dia, noite, nuvens, vento, chuva, sol, arco-íris, frio, calor, animais e plantas);

• Linguagem da alimentação (organização dos momentos de alimentação de modo a serem prazerosos e apreciados pelas crianças);

• Linguagem da higiene (pessoal e com a limpeza da sala de referência, banheiro e demais espaços da Unidade);

• Linguagem do sono (organização do momento de sono, quando há, de modo a ser acolhedor, silencioso e tranquilo para as crianças, com alternativas para quem não quer dormir e, não como algo impositivo, estendido a todas as crianças);

• Linguagem do banho (organização do momento de banho com música, brinquedos de borracha, livros para banho, Luvas de banho - fantoches);

• Linguagem dos cuidados, sentimentos e afetos em geral (a resolução de conflitos entre crianças, a produção da autoestima, as orientações de convívio do grupo, a autonomia, a cooperação);

• Linguagem escrita (proposição de espaços de construção da escrita - hipóteses das crianças);

• Linguagem da acolhida e da despedida das crianças e seus familiares;

• Linguagem de convivência (respeito mútuo);

• Linguagem de construção pessoal (autoes-

tima, autonomia, cooperação);
• Linguagem inclusiva (respeito às diferenças). Por meio dessas linguagens trabalhadas pela professora a partir de projetos de trabalho é que ela terá a oportunidade de conhecer o "jeito" das crianças, o movimento do grupo, a interação, o interesse e entre outros aspectos, se apresentando como um "termômetro" dos encaminhamentos que devem se buscar, ocorrendo, muitas vezes, a necessidade de organizar outros projetos de trabalho surgidos através do "inusitado", do estranho, do diferente, o fora do comum, o surpreendente, único, distinto, ímpar, a particularidade, a peculiaridade" (JUNQUEIRA FILHO, 2015, p.75).

Isso acontece quando num processo dinâmico, ininterrupto e independente de observação de signos sobre as crianças, a professora vai construindo os registros individuais e coletivos sobre seu grupo.

Esses registros precisam ser construídos por meio do diálogo que a professora articulada com as crianças desde o início do ano, pela reincidência, pela insistência, "o que existe insiste" sobre a vida da criança, do grupo, e sobre suas produções por meio do que deve o professor acreditar, selecionar e problematizar, respondendo às crianças com projetos de trabalho (PEIRCE apud JUNQUEIRA FILHO, 2015, p.71).

Na perspectiva de trabalhar conteúdos/linguagens na Educação Infantil, a organização do planejamento a partir de projetos de trabalho emerge como forma possível de enfocar diferentes áreas do conhecimento em uma abordagem globalizada, a partir da concepção de currículo integrado. A função do projeto é favorecer a criação de estratégias para resolverem um problema proposto, levantar algumas hipóteses referentes a um determinado tema, pesquisar sobre um assunto eleito pelo grupo, enfim, levar o grupo a buscar o que lhe é significativo.
O projeto auxilia as crianças a serem conscientes de seu processo de aprendizagem e exige do professor uma postura flexível, de pesquisador onde os desafios e conflitos o estimulem e não o paralisem.
Segundo Hernandez e Ventura (1998), qualquer tema, por complexo que seja, pode ser explorado em sala, o que não era possível até pouco tempo atrás, principalmente em se tratando do trabalho pedagógico com crianças de O a 6 anos. Hoje, temos certeza de que as crianças são capazes de aprender desde que vêm ao mundo e de que esta aprendizagem não significa somente reter conhecimento. Nesse processo de construção, a aprendizagem ocorre na medida em que o sujeito interage com o objeto, com o outro, enfim, com o meio.
Os Projetos de Trabalho favorecem o envolvimento das crianças como co-autoras de sua aprendizagem, possibilitando-lhes fazer escolhas, decidir e se comprometer com suas escolhas, assumir responsabilidades, planejar suas ações, ser sujeito de sua aprendizagem.
Os projetos surgem na relação adulto/criança, criança/criança, criança/meio na medida em que a professora é capaz de atribuir significado à curiosidade despertada por assuntos ou propostas, às perguntas feitas, ao que é necessário ao seu desenvolvimento. No momento em que a professora consegue entender e aprofundar seus conhecimentos nesta proposta de trabalho, terá condições de:
Segundo Hernandez e Ventura (1998), a função básica do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos em relação ao tratamento da informação e a relação entre os diferentes conteúdos em torno dos problemas ou hipóteses que facilitem as crianças, no que diz respeito à construção de seus conhecimentos. Poderá organizar-se seguindo um eixo, a definição de um conceito, um problema geral ou particular, um conjunto de perguntas interrelacionadas, uma temática a ser tratada por ela mesma.
Entender que o conhecimento não é algo fragmentado e que não aprendemos a partir de um único enfoque de um tema ou assunto, é fundamental no trabalho com projetos. O ponto de partida do trabalho é dialogar com as crianças, no sentido de detectar o que já sabem sobre a temática a ser estudada. São dois os aportes importantes no trabalho com projetos: a necessidade da professora estudar e se aprofundar na temática a ser enfocada e a exploração dos conhecimentos que as crianças possuem sobre o tema

a ser tratado. Cabe à professora estudar atentamente o tema do projeto, o que lhe permitirá adequar estratégias interessantes e desafiadoras para as crianças, selecionar informações necessárias ao andamento do projeto, bem como as alternativas de materiais e recursos mais adequados.
Aproveitar o conhecimento trazido pelas crianças, possibilita nortear e organizar o caminho a ser percorrido, ampliando com estas informações o desenvolvimento do projeto propriamente dito.

É preciso ter em mente que as crianças, mesmo antes de entrarem na escola, vão, através do convívio com pessoas mais velhas e também com os acontecimentos do mundo que as rodeia, construindo teorias que vão elaborar e reelaborar, conforme as necessidades sobre os objetos da cultura (CÁVALCANTI, 2015, p. 46).

É importante destacar que os projetos sempre começam e se desenvolvem com caminhos próprios e evoluem em relação às próprias aprendizagens da professora e de seu grupo de trabalho, ou seja, sempre iniciam e se desenvolvem com recursos e características próprias relacionadas às aprendizagens das crianças. Investigando-se e prestando atenção ao que as crianças dizem, suas curiosidades, dificuldades, manifestações e, principalmente, criando oportunidades reais para poderem relatar experiências significativas, podemos "ler a realidade da turma" e propor temas realmente desafiadores para as crianças. Enfatizamos que o papel desempenhado pela professora junto a seu grupo de trabalho é o do parceiro mais experiente que tem o fio condutor do processo.

Como mediador de cultura em situações de aprendizagem, é função do professor buscar e trazer para classe informações que alimentem o processo de construção de conhecimento (CÁVALCANTI, 2015, p.25).

Um projeto não surge de "uma votação" feita pelo grupo ou da vontade arbitrária da professora e, sim do envolvimento e das interações vividas pelo grupo, a partir de um fato que realmente interessou. Cabe ressaltar que, para as crianças da faixa etária de 3 a 6 anos, eleger um tema tem limitações decorrentes de sua pouca idade e experiência. Por outro lado, constatamos como se pode fomentar, num grupo de crianças pequenas, o interesse pela informação e como se constroem aprendizagens quando está em pauta um problema que lhes interessa resolver, ou quando usamos estratégias adequadas para trabalhar com elas.
Também, um projeto não começa, necessariamente, em dia determinado, mas se desencadeia e se desenvolve como parte de um processo que é contínuo e não tem regras quanto a passos pré-determinados, tampouco obedece uma sequência rígida: primeiro, o que queremos saber; segundo, como ordenar as perguntas em forma de tópicos; e terceiro, o que já sabemos. Salientamos que todo projeto de trabalho é processo criativo, que permite ricas relações entre ensino e aprendizagem e, sobretudo, pressupõe uma concepção de aprendizagens globalizadoras.
Isso ocorre quando há um amplo processo interativo na sala de referência, onde o papel de mediador da professora se faz presente, não no espontaneísmo que as situações escolares podem pressupor, mas dentro de uma real planificação e de uma imensa capacidade de "ler" a realidade na qual ela está inserida com suas crianças.
Falar em projetos envolve falar de globalização. A ideia fundamentalmente ligada a esse conceito é o entendimento de que aprender envolve estabelecer muitas e diversificadas conexões entre o que se sabe e o que é "novidade", explorando e experimentando o que se vive. Isso justifica-se plenamente nos tempos atuais, pois é fundamental que o indivíduo possa compreender o mundo, analisando, interpretando e estabelecendo relações entre as informações disponíveis. Essas relações não se estabelecem por meio de um processo somatório de acumulação de conhecimentos. Elas se constroem mediante a diferentes formas: desde o modo como se respondem as perguntas das crianças, desde o conteúdo das informações que se vinculam aos diferentes campos do conhecimento; desde a ideia-chave que se relaciona com outros temas em que essa ideia também se inclui.
Quando trabalhamos numa perspectiva de

projetos, as crianças são capazes de realizar transferências e generalizações a outras situações, a partir dos conhecimentos que construíram e das estratégias utilizadas nessa construção. Reaparece, neste ponto, o entendimento de globalização, não como forma alienada de se organizar as vivências, mas como processo mais amplo no qual a criança se envolve ativamente, atualizando e reciclando conhecimentos construídos, conhecimentos que são de natureza diversa e que se constroem mediante múltiplas conexões entre o que já sabe e o que está sendo lhe ensinado.

Se o professor adota um enfoque globalizador que dê prioridade à detecção de problemas interessantes para os alunos, está contribuindo para colocar em marcha um processo ativo de construção de significados que parte necessariamente da motivação e do envolvimento das crianças (CAVALCANTI, 2015, p. 23).

O embasamento da organização do projeto se fundamenta na globalização, entendida como processo interno de pensamento. As relações possíveis entre conteúdos e áreas do conhecimento se estabelecem em função das necessidades que envolvem a resolução de problemas de modo significativo para a aprendizagem. Assim, a globalização, a significação dos temas abordados e as estratégias utilizadas junto às crianças são pontos fundamentais de um projeto de trabalho. Durante a execução do projeto, o grupo deverá realizar avaliações contínuas referentes ao relacionamento em grupo, planejamento e suas etapas, execução, envolvimento, responsabilidades e ações significativas. A avaliação pode ser feita por meio de registros gráficos, relatórios, reflexões orais, painéis etc.

Os registros realizados no decorrer do projeto servem como um importante referencial do que está sendo desenvolvido e para divulgar o trabalho na escola. O projeto é aberto e o envolvimento de mais pessoas possibilitará muitas trocas e descobertas significativas. O trabalho com projetos permite que qualquer criança, mesmo as com necessidades educativas especiais, viva com autonomia suas estratégias de aprendizagem e sua vivência num grupo com estruturas envolventes, conflitivas, criativas, responsivas. Permite que as crianças construam sua história de "vida escolar" com entusiasmo, alegria, conflitos, dificuldades e muitas aventuras, permeadas pelo currículo da Educação Infantil. Ressaltamos ainda, que a informação necessária para desenvolver um projeto se constrói ao longo do trabalho e considerando como ponto de partida o que as crianças já sabem sobre o tema a ser enfocado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando uma criança brinca, demonstra prazer em aprender e tem oportunidade de lidar com as dificuldades em busca de satisfazê-la seus desejos. Ao vencer as frustrações aprende a agir estrategicamente reafirmando sua capacidade de enfrentar os desafios com segurança e confiança. Assim, seria recomendável conseguir conciliar a alegria da brincadeira com a aprendizagem escolar.

Jogos e brincadeiras encerram um valor pedagógico inquestionável, já apresentado por vários autores e reafirmado na pesquisa do candidato.

No entanto, as relações entre essas formas de lazer precisam estar integradas no conjunto das atividades que constituem o tempo da sociabilidade infantil para verificação da sua importância no processo de socialização.

Ao exercitar nos jogos a capacidade de lidar com os sentimentos que eles nos despertam e com os desafios, buscamos competência para administrar situações cotidianas com eficácia.

Lidar com sentimentos aflitivos, mantendo entusiasmo e perseverança diante de desafios, aumenta nossa capacidade de empatia e envolvimento com nossos semelhantes.

Assim é que se estabelece uma sociedade de direitos individuais e de relações independentes.

Brincar e jogar são exercícios prazerosos da administração de nossa realidade, onde adquirimos autoconsciência estabelecemos regras básicas de convivência e mudamos a nós mesmos e a sociedade.

REFERÊNCIAS

ARNAIS, M. Novas crianças na creche: o de-

safio da inclusão. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação-UNICAMP - Campinas, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil - Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MECJSEF, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n° 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Parecer 02/98 e Resolução 01/99, Brasília, MEC/ CNE/CEB, 1999.

CAVALCANTI, Zélia (Coord.). A história de uma classe. Porto Alegre: Artes Médicas, 2015.

. Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, ano 1, n. 1, p.6-9, abr./jul. 2023.

GARDNER, Regina Leite. Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro: DPLA, 2001.
JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Linguagens geradoras: seleção earticulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KRAMER, Sônia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2012.

KISHIMOTO, T. (Org). Jogo, brinquedo e a educação. São Paulo: Cortez, 2019.
_____, Guia para seleção de brinquedos por faixa etária - funções psicopedagógicas -Fabricantes. Fundação Orsa-SP, 2019.

_____, O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2012.

_____, O Jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 2013.

VENTURA I. de O. Profissionais da educação infantil: formação e construção de identidades. São Paulo: Cortez, 2011.