A metodologia de projetos e a articulação do trabalho didático-pedagógico com as crianças pequenas[1]

Cyntia Graziella Guizelim Simões GIROTTO[2]

RESUMO: este artigo versa sobre o repensar da prática docente com as crianças pequenas a partir da perspectiva da metodologia de projetos que tem se constituído como instrumento de contraposição à fragmentação da ação pedagógica sem continuidade, descontextualizada e, muitas vezes, desprovida de sentido para as crianças. Por outro lado, os projetos se apresentam como meio de articulação das várias linguagens e atividades de expressão como: o teatro, a música, a brincadeira do faz-de-conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia, e a própria fala, essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança. Resultado de pesquisa e vivência docente, o artigo discorre, principalmente, sobre os pressupostos teórico-metodológicos – base para a ação intencional do professor na articulação de seu trabalho didático-pedagógico com as crianças pequenas –, enfatizando os projetos que criam situações de aprendizagem reais e significativas.

PALAVRAS-CHAVE: metodologia de projetos; ação docente; aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Em nossa experiência como pesquisadora, orientadora de estágio e de apoio pedagógico à educação infantil, temos visto duas formas mais freqüentes de desenvolvimento de trabalho do professor junto às crianças: ou se planeja por atividades isoladas que não se articulam entre si, ou se planeja a prática em torno de temas, tentando-se integrar, assim, todas as áreas de conhecimento.

No primeiro caso, constata-se uma fragmentação da ação pedagógica, que se apresenta sem continuidade, descontextualizada e, muitas vezes, desprovida de sentido para as crianças. No segundo caso, observa-se uma tendência de articulação forçada e artificial, buscando-se a qualquer custo incluir atividades de todas as áreas dentro do tema em questão.

Além disso, percebe-se que nenhum desses encaminhamentos metodológicos possibilita uma sistematização (significativa e plena de sentido) dos conteúdos que se pretende trabalhar com as crianças, por

---

[1] Texto originalmente produzido para a oficina "Metodologia de Projetos" do V Grupo de estudos e debates de profissionais de CCIs (Centros de Convivência Infantil) da Unesp, realizado em Araçatuba, no dia 09 de setembro de 2005.

[2] Departamento de Didática – FFC – Unesp - Marília - cyntia@marilia.unesp.br.

exemplo, na faixa etária de 4 a 6 anos.Assim, essas formas de se conduzir a prática pedagógica vem sendo insatisfatórias para o professor e desmobilizadoras para as crianças.

Na tentativa de superar essa insatisfação, buscamos resgatar as contribuições de Freinet, confirmando-as por meio de Jolibert e colaboradores (1994 a e b), para serem construídas, no movimento da prática cotidiana da educação infantil, novas possibilidades metodológicas, cujos procedimentos e técnicas encontram-se ancorados em algumas concepções sobre as quais considera-se importante refletir.

Compreendemos a criança enquanto ser social, cultural e psicológico, situado histórica e geograficamente, em pleno processo de aprendizagem e desenvolvimento de suas possibilidades sócio-afetivas, bem como e desde já, exercendo seus direitos e deveres como cidadão. É esta maneira de concebê-la que determina o nosso entendimento de seus desejos, interesses e necessidades e, conseqüentemente, leva-nos a pensar uma educação infantil coerente com esta perspectiva.

Nesse sentido, vemos as instituições de educação infantil enquanto espaço educativo que possibilita a vivência da cidadania, as trocas sociais, culturais e afetivas, bem como a construção de valores, habilidades e conhecimentos, favorecendo ao mesmo tempo, o acesso aos bens culturais construídos historicamente pela humanidade.

Julgamos também relevante explicitar a concepção de aprendizagem que deve permear esse espaço educativo. Essa criança apropria-se de conhecimentos na interação com o meio sócio-cultural que a constitui e que é por ela constituído. Na educação infantil, essas interações ocorrem entre as próprias crianças e destas com os educadores envolvidos na prática pedagógica e são mediadas, prioritariamente, pela linguagem. Nelas, é fundamental o papel de parceiros experientes.

Nessa perspectiva, apoiadas nas concepções de Vygotsky, entendemos que o aprendizado favorece o desenvolvimento proximal do aprendiz. Isto significa levar em consideração toda a bagagem da criança, o que ela já sabe e é capaz de fazer (nível de desenvolvimento real), possibilitando, a partir daí, a apropriação de novos conhecimentos. É o estabelecimento de relações entre os novos conhecimentos e os anteriores que produz aprendizagens significativas. Entretanto, para que isso se efetive, é necessário que as situações de aprendizagem tenham um sentido real para as crianças, mobilizando-as nessa busca, uma vez que nesse processo o brincar se constitui em forma privilegiada de apropriação de conhecimento.

Essas concepções têm apontado para a necessidade de serem definidas algumas metas para o trabalho educativo com crianças, quais sejam, contribuir para a formação de sujeitos autônomos, críticos,

cooperativos, responsáveis, criativos, competentes, auto-confiantes e felizes. Por outro lado, têm possibilitado a definição de aspectos ligados às diversas áreas do desenvolvimento e conhecimento a serem trabalhadas com as crianças.

Toda essa complexidade de fatores conjuga-se, sustentando, dando substância e direcionando a prática pedagógica. Dessa forma, tais fatores podem ser impressões no dia-a-dia estampando posturas do professor junto às crianças, delimitando formas de organizar o trabalho no tempo e no espaço, bem como serem concretizados por meio de atividades realizadas com o grupo.

Nesse sentido, no atual estágio de nossas reflexões, acreditamos que um dos encaminhamentos metodológicos que dão conta dessa conjugação de fatores são os projetos. Ressaltamos que não se trata de técnica a ser aplicada ao planejamento do cotidiano, mas, antes, de postura metodológica pautada pelas concepções anteriormente citadas.

COMPREENDENDO OS PROJETOS

Passemos a discutir sobre os projetos. *O que é um projeto?* Para responder a essa questão é preciso recorrer a alguns autores como Hernández (1998 e 2000) e Jolibert e colaboradores (1994 a e b).

A expressão Pedagogia de Projetos pertence ao conjunto de elaborações teóricas difundidas, principalmente, pela francesa Josette Jolibert e seus colaboradores, engajados ao Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas da França (INRP), e por Fernando Hernández, pesquisador espanhol da Universidade de Barcelona, ambos referenciados constantemente pelos pesquisadores da área da prática de ensino.

Em obra publicada em 1994 (a e b), Jolibert e colaboradores defendem o princípio de que se aprende participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Ensina-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada.

Em obra editada no Brasil em 1998 e 2000, Hernández, na mesma direção, reafirma tais posições, mas fazendo ajustes. Para o autor, os projetos de trabalho representam uma nova postura pedagógica, coerente com uma nova maneira de compreender e vivenciar o processo educativo de modo a responder a alguns desafios da sociedade atual. Nesse sentido, evidencia-se uma ruptura com a visão tradicional de educação. Não se trata, portanto, de uma mera técnica, mas de uma maneira de compreender o sentido da escolaridade baseado no ensino para compreensão, que é uma atividade cognoscitiva, experiencial, relacional, investigativa e dialógica.

Esses dois grupos de pesquisadores, franceses e espanhóis, retomam clássicos como Freinet, Dewey, Decroly, Bruner, Kilpatrick, Ausubel, dentre outros.

O trabalho com projetos traz uma nova perspectiva para entendermos o processo de ensino e de aprendizagem. Aprender deixa de ser um simples ato de memorização e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos (HERNANDEZ, 1998; 2000).

Nessa postura, todo conhecimento é construído em estreita relação com o contexto em que é utilizado, sendo, por isso mesmo, impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nesse processo. A formação dos alunos não pode ser pensada apenas como uma atividade intelectual. É um processo global e complexo, onde conhecer e intervir no real não se encontram dissociados.

Segundo Jolibert e colaboradores (1994, a e b), ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Esse aluno deixa de ser, nessa perspectiva, apenas um "aprendiz" do conteúdo de uma área de conhecimento qualquer. É um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa e que nesse processo está se apropriando, ao mesmo tempo, de um determinado objeto de conhecimento cultural e se formando como sujeito cultural. Isso significa que é impossível homogeneizar os alunos, é impossível desconsiderar sua história de vida, seus modos de viver, suas experiências culturais, e dar um caráter de neutralidade aos conteúdos, desvinculando-os do contexto sócio-histórico que os gestou.

Abrantes (1995) aponta algumas características fundamentais do trabalho com projetos:

- *um projeto é uma atividade intencional*: o envolvimento dos alunos é uma característica-chave do trabalho de projetos, o que pressupõe um objetivo que dá unidade e sentido às várias atividades, bem como um produto final que pode assumir formas muito variadas, mas procura responder ao objetivo inicial e reflete o trabalho realizado.

- *num projeto, a responsabilidade e autonomia dos alunos são essenciais*: os alunos são co-responsáveis pelo trabalho e pelas escolhas ao longo do desenvolvimento do projeto. Em geral, fazem-no em equipe, motivo pelo qual a cooperação está também quase sempre associada ao trabalho.

- *a autenticidade é uma característica fundamental de um projeto*: o problema a resolver é relevante e tem uma caráter real para os alunos. Não se trata de mera reprodução de conteúdos prontos. Além disso, não é

independente do contexto sociocultural e os alunos procuram construir respostas pessoais e originais.

- *um projeto envolve complexidade e resolução de problemas:* o objetivo central do projeto constitui um problema ou uma fonte geradora de problemas que exige uma atividade para sua resolução.
- *um projeto percorre várias fases:* escolha do objetivo central, formulação dos problemas, planejamento, execução, avaliação e divulgação dos trabalhos.

A partir dessas características podemos situar os projetos como uma proposta de intervenção pedagógica que dá à atividade de aprender um sentido novo, através dos quais as necessidades de aprendizagem afloram nas tentativas de se resolver situações problemáticas. Para Jolibert e colaboradores (1994, a e b), um projeto gera situações de aprendizagem ao mesmo tempo reais e diversificadas. Possibilita, assim, que os educandos, ao decidirem, opinarem, debaterem, construam sua autonomia e seu compromisso com o social, formando-se como sujeitos culturais.

Jolibert e colaboradores (1994, a e b) distinguem três tipos de projetos que podem ocorrer simultaneamente no processo ensino-aprendizagem. São eles:

- *Projetos referentes à vida cotidiana*: relacionados à existência e ao funcionamento de uma coletividade de alunos e professores na escola (organização do espaço, do tempo, das atividades, das responsabilidades, das regras de vida, etc.).
- *Projetos empreendimentos*: relacionados a atividades complexas em torno de uma meta definida, com certa amplitude (organizar o pátio, uma excursão, instalar uma biblioteca de aula).
- *Projetos de aprendizado*: colocam ao alcance dos alunos objetivos de trabalho para o ano, o conteúdo das instruções oficiais.

A autora também alerta para o fato de que os projetos podem ter durações variadas, podendo desenvolver-se em um ano, em um mês, numa semana ou em um dia. Essas afirmações de Jolibert e colaboradores nos mostram o caráter flexível do planejamento dos projetos de trabalho e a possibilidade da ocorrência simultânea de vários projetos, desde que esses estejam ligados por um fio condutor.

Diante do exposto, para finalizar esse tópico, é preciso ressaltar o papel do professor e o contraponto das crianças nesse processo:

QUADRO 1 – Modalidade de ações dos participantes dos projetos

Ao professor cabe:	**Às crianças:**
Definir prioridades quanto aos objetivos que quer trabalhar com determinado grupo específico, tendo em vista os seus conhecimentos e o seu nível de desenvolvimento.	Opinar e decidir sobre o tipo de projeto que querem desenvolver; e para quê irão desenvolvê-lo.
Pensar nos possíveis meios que conduzem à realização do projeto.	Propor, discutir e decidir com o professor as atividades e a forma de desenvolvê-las.
Problematizar as questões e contribuir para organizar o trabalho, buscando a participação de todas as crianças nas definições de responsabilidades, tomadas de decisão e, sobretudo, no desenvolvimento de todas as etapas.	Organizar, conjuntamente com o professor, o tempo e o espaço para o desenvolvimento do projeto.
Intervir adequadamente, tendo em vista seus objetivos como mediador entre a criança e o conhecimento.	Definir com o professor as diferentes etapas do projeto, envolvendo-se na execução de todas.

FONTE: Jolibert e colaboradores (1994 a e b)

OS PROJETOS E A ARTICULAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste artigo explicitaremos dois tipos de projetos: os Projetos de Investigação e os Projetos de Empreendimento.

Os *Projetos de Investigação* têm como meta a investigação ou realidade e a sua representação. Trata-se de um tipo de projeto que possibilita a mobilização e a organização das crianças em torno de um assunto que desperta a sua curiosidade. Por exemplo: "Os animais vertebrados e invertebrados", "O dia e a noite", "Carnaval e outros povos", "A família dos homens e a dos animais", "Como eu me alimento?" , etc. Esse interesse provém da necessidade, já trazida pela criança ou criada pelo professor, na compreensão da Teoria Histórico-Cultural, de compreender sua realidade física, social e cultural, para que possa nela atuar de forma autônoma e crítica. Nesse sentido, esse tipo de trabalho abre as perspectivas imprevisíveis de busca de conhecimento.

Nessa busca, professor e crianças vão necessariamente transitar pelas várias áreas de conhecimento que possam contribuir para a compreensão daquele fragmento de realidade, num movimento de transdisciplinaridade. Não se trata, aqui, de justapor conteúdos para trabalhar esse ou aquele tema que julgamos importante na educação infantil, mas de recorrer às áreas de conhecimento que, de fato, nos possibilitam compreender aquele fragmento de realidade. Assim, as áreas de conhecimento são postas a favor do assunto em questão.

Esse movimento deve ser informado, durante todo o tempo, pelos temas de contemporaneidade que perpassarão essa busca. Desse modo, por exemplo, ao se investigar sobre "as borboletas" é fundamental enxergá-las dentro do ecossistema, numa perspectiva de refletir sobre o meio ambiente. Igualmente, o trabalho com o projeto "Carnaval e outros povos" oferece ricas possibilidades culturais, raciais e religiosas.

Muitas vezes, no processo de conhecer surge a necessidade de representar, de alguma forma, o fruto das investigações. Essas representações podem se constituir apenas em atividades pontuais, como, por exemplo: desenhar, fazer um jogo ou imitar o que foi observado. Outras vezes, essa necessidade pode gerar projetos de leitura e escrita, como de cartas, relatório, poemas, narrativas de vida, cartazes etc, e / ou projetos de empreendimento. Por exemplo, organizar uma exposição, um teatro, um mural, ou um álbum sobre as investigações realizadas.

Os projetos de investigação surgem das problematizações das crianças ou de situações problematizadas pelo professor. Este, quando conhecedor de seus educandos e da realidade na qual estão inseridos, não adota postura passiva de só esperar que aconteça, mas faz surgir, faz acontecer, ou seja, procuram criar os motivos, as necessidades, os interesses. Assim, tais projetos podem surgir de conversas entre as crianças, de assembléias promovidas pelo grupo, de observações do mundo físico e social, de fatos mobilizadores daquele grupo, da comunidade local ou da sociedade de forma mais ampla etc. Podem surgir também da necessidade de se buscar conhecimento para subsidiar algum projeto de empreendimento. Surgem enquanto perguntas, ou em forma de dúvidas, ou mesmo em forma de certezas às quais o professor ou o grupo transformam em dúvidas. Trata-se, às vezes, apenas de uma necessidade mais imediata, que não chega a se constituir em assunto para uma investigação mais profunda e organizada. O importante na definição dos projetos de investigação é a capacidade do professor discernir aquilo que, de fato, mobiliza a curiosidade do grupo, no sentido de se organizar para essa busca do conhecimento, da busca da compreensão da realidade pelas crianças.

Essa curiosidade e interesse das crianças são os fatores principais que justificam a organização de um projeto de investigação na sala de aula. Além disso, as atividades de investigação e representação, possibilitadas pelo projeto, favorecem uma atuação dinâmica sobre as várias áreas do conhecimento e do desenvolvimento. O professor, diante da clareza quanto ao perfil de sua turma, precisa explicitar essa justificativa, no contexto de sua prática, bem como definir os objetivos gerais que pretende atingir no desenvolvimento desse trabalho.

Para que o professor assuma de fato o seu papel dinamizador, organizador, informante e de mediador nessa busca junto às crianças, ele precisa mobilizar-se na busca de conhecimento das possíveis rotas a serem trilhadas. Isso é fundamental, pois, caso contrário, ele acabará limitando-se ao senso comum. Por outro lado, é impossível a ele transitar por rotas desconhecidas e, nesse sentido, precisa subsidiar-se, pelo menos quanto à existência dessas rotas, investigando sobre as várias áreas de conhecimento que possam contribuir para a compreensão daquele assunto específico.

Quanto mais amplo for o conhecimento do professor sobre o assunto, mais rico será o trabalho: ele poderá contribuir para que surjam novas perguntas, outras dúvidas e várias hipóteses. Além disso, poderá estar munido de um leque maior de possibilidades de atividades que visem à investigação e à representação, favorecendo a riqueza do projeto em questão.

Para definir as rotas a serem trilhadas, o professor vai necessariamente contar com a participação das crianças, pois também estarão gestando o projeto, uma vez que a aprendizagem aqui é concebida como processo compartilhado. Com o conhecimento que construiu sobre as possíveis rotas, o professor pode gerar essa participação. Para isso, é interessante elaborar, juntamente com as crianças, um quadro que será utilizado de forma dinâmica durante todo o percurso, onde serão anotados:

- *O que sabemos?*
- *O que queremos saber?*
- *Como faremos para saber o que não sabemos? (etapas, meios, recursos)*
- *Quando faremos?*

Aqui o professor terá um importante papel de adequar estratégias e linguagem às possibilidades das crianças dessa faixa etária, estando atento às formas privilegiadas de apropriação dos conhecimentos.

A partir desse planejamento, haverá um detalhamento por parte do professor, definindo objetivos, organizando atividades e os materiais e, em seguida, desenvolvendo o projeto em conjunto com as crianças. A avaliação permeará todo esse processo e, ao final, é importante que o professor sistematize os conhecimentos trabalhados durante o projeto, incluindo, no quadro anteriormente montado com as crianças, a seguinte questão: *o que aprendemos?*

Quanto *aos projetos de empreendimento,* estes têm como meta um produto final. Caracterizam-se como um conjunto de atividades necessárias à realização de uma atividade ou à resolução de problema determinado pela realidade. Por exemplo: montagem de um livro de provérbios populares e uma tarde de autógrafos, organização de uma exposição de dobraduras, construção de uma maquete, montagem de um mural, projeto de uma bandinha com instrumentos construídos a partir de sucata, construção de uma casinha de bonecas, realização de um campeonato de jogos, montagem e apresentação de uma peça de teatro, realização de uma experiência científica, organização da biblioteca da escola, montagem da biblioteca de aula, criação de uma horta, organização do espaço para criação de animais na escola etc.

Esse tipo de projeto possibilita uma efetiva intervenção no real e, algumas vezes, uma maior centralização e aprofundamento em alguns objetivos. Estes vinculam-se a uma ou mais áreas do conhecimento, mas sempre estão canalizados para uma intenção clara e previsível, desde o início do projeto. É por essa razão que se constituem em formas privilegiadas de se trabalhar áreas que se quer aprofundar ou sistematizar, como por, exemplo, língua portuguesa, matemática etc. Entretanto, algumas vezes, ao longo do planejamento e desenvolvimento de um projeto é necessário recorrer a outras áreas de conhecimento, quer para uma realização mais imediata, quer para uma compreensão mais aprofundada de alguma questão. Neste caso, podem ser gerados projetos de investigação e projetos específicos de leitura e escrita.

Os projetos de empreendimento possibilitam também trabalhar aspectos importantes que estão sendo pouco enfocados na prática pedagógica, como, por exemplo, as atividades de expressão: o teatro, a música, a brincadeira do faz-de-conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia, e a própria fala. Segundo Mello (2005), estas atividades são, em geral, vistas na escola como improdutivas, mas na verdade, são essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, além de constituírem as bases para a aquisição da escrita como um instrumento cultural complexo.

O fator de mobilização das crianças nesse tipo de projeto de empreendimento é o "fazer". No entanto, na busca de "fazer", as crianças deparam-se com problemas cognitivos reais para os quais necessitam pesquisar informações, refletir, construir e reconstruir seus conhecimentos. Assim, nos projetos de empreendimento o "conhecer" é decorrente da necessidade de "fazer".

No dinamismo de vida cooperativa da classe, algumas vezes, os projetos de empreendimentos originam-se dos projetos de investigação, ou vice-versa, outras vezes surgem de uma necessidade do grupo ou da realidade em que estão inseridos e, outros ainda, são propostos a partir dos motivos / necessidades / interesses criados pelo professor, tendo em vista o desenvolvimento de determinados objetivos.

O importante nos projetos de empreendimentos é a capacidade do professor de organizar, junto com as crianças, todos os passos necessários para se chegar a um produto final, buscando, durante o desenvolvimento do projeto, manter a motivação inicial das crianças. Essa motivação, em última instância, é constituída pelo desejo de realizar alguma coisa do interesse do grupo e pela função social que lhe é inerente.

O desejo e a necessidade das crianças em realizar uma atividade é que justificam um projeto de empreendimento em sala de aula. Além disso, como já foi dito, esses projetos possibilitam ao professor canalizar

esse trabalho para alguns objetivos que considera necessários serem desenvolvidos em dado momento. Nesse sentido, é importante o professor ter clareza quanto à justificativa desse projeto no contexto da sua prática. Da mesma forma, para que ele possa fazer intervenções adequadas, contribuindo para que as crianças avancem em seu processo, é fundamental que tenha clareza quanto ao perfil de sua turma. Esse é o momento de pensar nos diversos níveis de conhecimento e de desenvolvimento em que se encontram as crianças em relação àquele aspecto específico que será trabalhado no projeto. São esses passos anteriores que possibilitam ao professor definir os objetivos gerais e os objetivos específicos do projeto a ser desenvolvido.

Nesse momento de preparação, é importante que o professor pesquise, reflita, troque idéias com os seus colegas sobre as possibilidades de realização da tarefa desejada, pensando em formas de desenvolvê-la, bem como em atividades interessantes que podem ser propostas às crianças. Ressaltamos que essa preparação anterior é fundamental para que o professor vislumbre o produto final e para que, na discussão com as crianças, possa extrair delas o máximo de idéias para a sua realização.

Ao se planejar um projeto de empreendimento é importante montar com as crianças um quadro a ser utilizado durante todo o desenvolvimento do trabalho, onde serão anotados:

- *O quê vamos fazer?* (detalhamento das ações necessárias à realização do empreendimento)
- *Para quê vamos fazer?*
- *Como vamos fazer?*
- *Quando?*

Após esse planejamento, o professor irá trabalhar as ações propostas e as formas para a sua realização. Em seguida, o projeto será desenvolvido com as crianças.

No que diz respeito à avaliação, é importante ressaltar que ela permeará todo o processo e que, ao final, deverá ocorrer de forma mais sistemática por professor e alunos, tanto em relação ao processo, quanto em relação ao produto final do projeto desenvolvido, incluindo a questão: *o quê, quando e como aprendemos?*

É relevante reforçar a existência do movimento de entrecruzamento dessas formas de trabalho no cotidiano da escola: projetos de investigação, gerando projetos de empreendimentos e vice-versa, diferentes projetos acontecendo paralelamente e atividades significativas sendo planejadas e realizadas com as crianças. Ressaltamos, ainda, que esses projetos podem envolver a classe como

um todo, ou pequenos grupos de trabalho diversificados e, até mesmo, constituírem-se em trabalhos individualizados.

Nesse sentido, importa-nos ressaltar as características comuns a essas diferentes formas de encaminhar a prática pedagógica na educação infantil na perspectiva dos projetos, ou seja, aos modos de articular o trabalho didático-pedagógico com as crianças pequenas, que envolvem a participação de todos os sujeitos envolvidos; o sentido real das atividades para as crianças, considerando as diversas linguagens; a intencionalidade do professor e o significado da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, gostaríamos de reiterar e ampliar os aspectos e fatores inerentes à metodologia de projetos, a saber:

1. Os projetos configuram-se como uma metodologia de trabalho que visa organizar a classe em torno de metas previamente definidas por crianças e professores.

2. O envolvimento e a participação das crianças em todas as etapas do processo é inerente a esse tipo de metodologia.

3. Há que se considerar de fundamental importância, nesse processo, o papel do professor que, tendo clareza dos seus objetivos, torna-se o mediador intencional da criança na apropriação do conhecimento, fornecendo os elementos necessários para que seja possível a ambos compartilhar prazerosamente do trabalho pedagógico.

4. No momento da elaboração de um projeto, entretanto, é necessário ter claro que os objetivos mobilizadores dos dois pólos da relação pedagógica professor e criança, nessa metodologia são diferentes e, por isso, exigem papéis e atividades diferenciadas a serem desempenhadas por ambos.

5. Os projetos surgem na teia das relações que se estabelecem entre as crianças, delas com o professor e de ambos como o conhecimento na sala de aula. Alguns surgem de uma curiosidade intelectual das crianças e outros da necessidade de realizar certas atividades. São esses "detonadores" de um projeto que determinam os diferentes caminhos a percorrer, gerando projetos de aprendizado de estudo / de investigação / de leitura e escrita, de empreendimento de realização e de vida cotidiana.

6. O "para quê" das atividades desenvolvidas fica muito evidenciado, na medida em que existe uma motivação efetiva e afetiva com o que está sendo realizado, origina-se, daí, o sentido real do trabalho para as crianças.

7. Em decorrência dessa ligação afetiva com o novo conhecimento, a criança mostra-se disposta a explorar todas as possíveis relações e interconexões desse com a sua experiência prévia, composta pelos conhecimentos prévios da cultura, somados às suas experiências de vida. É o que torna significativas essas aprendizagens.

GIROTTO, C.G. G. S. The project methodology and the articulation of the didactic-pedagogical work with small children. *Educação em Revista*, Marília, v. 7, n. 1 / 2, p. 31-42, 2006.

ABSTRACT: the subject of this article is to think of the teachers' practice with small children, using the project methodology perspective, that has constituted as an opposition instrument to the fragmentation of the pedagogical action without continuity, out of the context and, many times, without support for the children. On the other hand, the projects are presented as a mean of articulation among some communications systems and expression's activities like: theater, music, make-believe games, molding, construction, dance, poetry and speech of each one, that are essential to form the child's identity, intelligence and personality. As a result from research and teaching experiences, the article discusses, mainly, the theoretician-methodological suppositions – that consists in the basis for the teacher's intentional action in the articulation of its didactic-pedagogical work with small children - emphasizing the projects which create real and significant situations and learning.

KEYWORDS: project methodology; teacher's practice ; learning.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, P. Trabalho de projetos e aprendizagem da matemática. In: *Avaliação e educação Matemática.* Rio de Janeiro: MEM / USU – GEPEM, 1995.

HERNÀNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação:* os projetos de trabalho. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho:* o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

JOLIBERT, J. et al. . *Formando crianças leitoras***.** Coordenação de Josette Jolibert. Tradução de Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.

_____. *Formando crianças produtoras de textos***.** Coordenação de Josette Jolibert. Tradução de Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b.

MELLO, S.A. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygostky para a educação infantil. *Pro-posições*, Campinas, v.10, n.1, mar.1999.

_____. O processo de aquisição da escrita na educação infantil. In: FARIA, A.L.G.de; MELLO, S.A. *Linguagens infantis:* outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 23-40. (Polêmicas do nosso tempo).