







“QUEM TEM MEDO? EU TENHO! ENTÃO VAMOS BRINCAR”: A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

“Who's afraid? I've! then we're going to play”: building a project with children
in childhood education

Adriano do **NEUENFELDT**
Pesquisador Voluntário
Universidade do Vale do Taquari
Lajeado/RS, Brasil
adrianoneuenfeldt@universo.univates.br
<http://orcid.org/0000-0001-5043-1800> 

Waléria Fortes de **OLIVEIRA**
Departamento de Fundamentos da Educação/CE
Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria/RS, Brasil
waleriafortes@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-0048-2201> 

Meraci Claudieli de Miranda **MORAIS**
Professora da Educação Básica
Ijuí/RS, Brasil
meracimorais@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1800-833X> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo 

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo apresentar e discutir atividades desenvolvidas em um projeto que aborda a temática dos medos das crianças, dos seus familiares e da Educadora. Esse projeto foi construído por uma Educadora de uma turma de pré-escola de uma escola pública de Educação Básica, no município de Ijuí/RS, com a participação de vinte crianças de 4 a 5 anos. Nesta investigação, coletamos, organizamos e analisamos as anotações da Educadora em seu diário de aula, os trabalhos das crianças, bem como as fotos e as filmagens, os quais foram organizados em portfólios. Como resultados, destacam-se as interações e brincadeiras que fizeram com que as crianças compartilhassem os seus medos, participando das atividades junto com seus familiares e, desse modo, aproximando escola e comunidade. Isso contribuiu para que crianças e adultos brincassem e aprendessem uns com os outros enquanto aprendizes.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa-ação. Medo. Educação Infantil. Brincar.

ABSTRACT

This research aims to present and discuss activities developed in a project that addresses the issue of fears of children, their families and the Educator. This project was built by an Educator of a preschool class of a public school of Basic Education, in the city of Ijuí/RS, with the participation of twenty children from 4 to 5 years old. In this investigation, we collected, organized and analyzed the Educator's notes in her class diary, the children's work, as well as the photos and footage, which were organized into portfolios. As a result, we highlight the interactions and games that made the children share their fears, participating in activities together with their families and, in this way, bringing school and community closer. This contributed to children and adults playing and learning from each other as learners.

KEYWORDS: Action research. Afraid. Early Childhood Education. To play.

INTRODUÇÃO

Como Educadores e Educadoras com raízes cianceiras, caçadores(as) de achadouros de infância, na perspectiva do poeta Manoel de Barros, estamos sempre a escutar e a observar, de modo atento e sensível, o que estes(as) guris(as)¹ estão a fazer no dia a dia. Foi em um destes momentos que escutamos um guri argentino, de 3 anos, cantando o estribilho da canção *Soy Valiente* do Grupo Vereda, de Buenos Aires, na Argentina: "*Soy valiente! Soy valiente! Enfrento mis miedos. Soy valiente! Soy valiente! Y puedo seguir! Soy valiente! Soy valiente! Nadie me para! Soy valiente! Soy valiente! Y puedo ayudarte a ti*". Durante vários dias, o guri cantava a mesma canção. Como cianceiros(as), compreendemos, através desta escuta, este sentimento humano, ou seja, todos temos medos, sejamos crianças, adolescentes ou adultos, mas podemos encontrar modos de enfrentá-los.

A partir da compreensão de que ações podem ser desenvolvidas para enfrentar os medos, os educadores e as educadoras participantes de um grupo de pesquisas² foram desafiados a construir, com as crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais da Educação Básica, projetos com a temática do medo.

Aqui investigamos, a partir da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2003), um desses projetos, construído, ao longo de dois meses no ano de 2019, com a participação de crianças de uma turma de Pré-escola de uma escola pública municipal de educação básica municipal, localizada na região central da cidade de Ijuí (RS) Nesse projeto participaram, de modo cooperativo, a Educadora, vinte crianças da Pré-Escola - Educação Infantil - na faixa etária dos 4 aos 5 anos, e seus familiares. Para desenvolvimento das atividades do projeto, partimos do princípio de que as crianças são "sujeitos de aprendizagens e participantes ativos da comunidade escolar" (QUINTEIRO. CARVALHO, 2007, p. 11), do mesmo modo que seus familiares.

Nesse projeto sobre medos, proposto a partir de uma perspectiva sociointeracionista (BARBOSA; HORN, 2008, p. 9), a Educadora possibilitou que as crianças expressassem seus medos através de diferentes linguagens (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016), a partir de atividades como, por exemplo, o desenho, a

¹ Termo(s) utilizado(s) no estado do Rio Grande do Sul, localizado no sul do Brasil, para se referir ao(s) menino(s) e menina(s)

² Grupo que se destina à formação lúdica de educadores e educadoras que atuam com crianças, adolescentes e adultos em diferentes ambientes educativos e que busca difundir, especialmente nos cursos de formação inicial e continuada destinados a professores(as) de educação infantil e anos iniciais, a ideia do(a) educador(a) que brinca com crianças e possibilita o brincar entre elas.

escultura, a confecção de máscaras e as músicas, que aqui discutimos a partir dos registros e da documentação, realizados pela Educadora em diário e portfólios.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO E PERCURSO METODOLÓGICO

Iniciamos o projeto, na concepção da pedagogia de projetos (BARBOSA; HORN, 2008), com a definição do tema por parte da Educadora, que propôs às vinte crianças, de 4 a 5 anos, de uma turma da Pré-escola, de uma escola pública municipal de educação básica na cidade de Ijuí (RS), o projeto intitulado "Tenho medo! E daí?", o qual foi desenvolvido ao longo de dois meses do ano de 2019.

Nessa perspectiva de projeto, o percurso é dinâmico, contendo o "tempo da pergunta, da pesquisa, da criança" (BARBOSA; HORN, 2008, p. 33), a qual é tratada como capaz, competente, com potencial para aprender, pensar, duvidar, procurar soluções, de tal modo que possa compreender e participar do ambiente a sua volta.

Conforme Barbosa e Horn (2008, p. 87-88), "para as crianças, a metodologia de projetos oferece o papel de protagonistas das suas aprendizagens, de aprender em sala de aula, para além dos conteúdos, os diversos procedimentos de pesquisa, organização e expressão dos conhecimentos", possibilitando-lhes a construção da sua autonomia, da autonomia para criar, da "autonomia criativa" (DOURADO, 2012, p. 15).

Metodologicamente, concebemos o projeto como um pesquisa-ação. Para Thiollent (2003, p. 14), esta é uma pesquisa "[...] concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo". Para Tripp (2005, texto digital), a pesquisa-ação educacional é "principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...]".

Quanto à coleta dos dados e sua respectiva organização, a Educadora fez uso de um diário de campo, considerado por Minayo (2015, p. 71) como o "principal instrumento de trabalho de observação". No diário, ela fez o registro de suas percepções a respeito do desenvolvimento do projeto, e da participação dos integrantes na proposta, crianças, educadora e seus familiares.

Para Zabalza (2004, p. 11), os diários de aula "contribuem de uma maneira notável para o estabelecimento dessa espécie de círculo de melhoria capaz de nos

introduzir em uma dinâmica de revisão e enriquecimento de nossa atividade como professores”.

Ressaltamos que, além das anotações da Educadora em seu diário de aula, fizeram parte da documentação os trabalhos das crianças, bem como fotos e filmagens, os quais foram organizados em portfólios, com o objetivo de que os aprendizes – educador, crianças e familiares – pudessem acompanhar o aprendizado que ocorre durante o desenvolvimento de um projeto, ou seja, através dos trabalhos produzidos pelas crianças por meio de várias linguagens (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016a, 2016b).

As crianças, segundo Barbosa e Horn (2008), participam da construção desse instrumento intitulado portfólio, selecionando materiais, desenhando, ditando mensagens, entre outras atividades, enquanto a Educadora participa registrando as conversas com e entre as crianças, contando histórias, apresentando imagens, entre outras possibilidades. Seu papel como Educadora é fundamentalmente criar as condições para que aprendam e desenvolvam as “linguagens criativas (RINALDI, 2012, p. 313), as linguagens gráficas, visuais, tecnológicas, entre outras.

Com esses registros e documentos, coletados durante os dois meses de desenvolvimento do projeto, realizamos a análise e discussão, a fim de desencadear reflexões que possam levar à reorganização, aprofundamento, disseminação ou melhorias de outros projetos desenvolvidos com crianças no período pré-escolar – educação infantil.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO PROJETO

Observamos que as crianças de quatro anos que chegam, pela primeira vez, à pré-escola, demonstram insegurança, às vezes medo, por estarem em um ambiente desconhecido com educadoras(es) também desconhecidas(os). Vemos elas olharem, apreensivas, e chorarem, resistindo em deixar o colo dos seus familiares, nesse novo ciclo, na pré-escola. Sentimos que elas, e também nós, adultos, temos medo do desconhecido, do novo.

Com o passar dos dias e a adaptação, gradual, ao novo, as crianças vão interagindo e conhecendo tudo ao seu redor, através, especialmente, das brincadeiras espontâneas (ECKSCHMIDT, 2015; MEIRELLES, 2015).

Eckschmidt (2015, p 71) afirma que especialmente as brincadeiras espontâneas “segue[m] a fluidez e o impulso da própria criança”; nas brincadeiras livres, as quais

não são “dirigidas por uma proposta pedagógica”, a criança manifesta suas possibilidades e expressa sua criação. “Criação [esta] que se concretiza com base no que vive dentro de cada uma dessas crianças, sua cultura, suas histórias e crenças, e na sua individualidade, do que tem de mais profundo em si!” (ECKSCHIDT, 2015, p. 74).

Para compreender um pouco mais a respeito do brincar e também do brincar livre, recorre-se a Kishimoto (2017) que justamente questiona como reunir dentro da mesma situação o brincar e o educar. De acordo com Kishimoto (2017), observando brincadeira infantil, muitas vezes o pesquisador observa dois momentos distintos para a mesma situação, uma hora a criança diz estar brincando noutra não: “o que diferencia o primeiro momento (não brincar), que aparentemente é idêntico ao segundo (brincar), é a intenção da criança [...]” (KISHIMOTO, 2017, p. 25).

Brincando, vão revelando sua maneira de ver o mundo, bem como vão conhecendo as outras crianças e a si mesmas. São dias de observação, em que, ainda desconfiadas de tudo e de todos, vão escutando, interagindo, investigando e apreendendo. Aos poucos, vão explorando e se apropriando dos espaços novos, a pracinha, o quintal, a sala, e dos tempos para esse brincar livre, possibilitado pela educadora.

Kishimoto (2017), em relação ao brinquedo, destaca que pode assumir respectivamente uma função lúdica em que: “[...] propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente”, e uma função educativa, em que: “[...] o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo” (KISHIMOTO, 2017, p. 37). Ainda, segundo esse mesmo autor, “construindo, transformando e destruindo, a criança expressa seu imaginário, seus problemas e [...] permite a educadores o estímulo da imaginação infantil e o desenvolvimento afetivo e intelectual” (KISHIMOTO, 2017, p. 41).

Brincando espontaneamente, sozinhas ou com outras crianças, elas vão aprendendo a expressar “seus sentimentos, vontades e também ultrapassar suas limitações, relacionadas à aprendizagem, à socialização, à autonomia” (MORAIS; OLIVEIRA, 2017, p. 250).

Para Lameirão (apud ECKSCHIDT, 2015, p.51) “é no brincar livre, com toda potencialidade corporal e sensorial, que a criança na primeira infância vai “modelando” seu próprio corpo, isto é, construindo uma prontidão corporal, uma autonomia, que será base para a aprendizagem escolar”.

São nesses momentos que, como educadores e educadores, temos a oportunidade de “lapidar” nossos “olhos, ouvidos e percepções sensoriais da mais alta qualidade para podermos compreender o que nos dizem as crianças em suas diversas expressões” (MEIRELLES, 2008, p. 7). Esta pesquisadora vai além, em suas investigações sobre o brincar espontâneo ou livre, desafiando-nos a desenvolver “uma atitude de aprendiz das crianças” (MEIRELLES, 2015, p.20).

Para ela e outras pesquisadoras como Barbosa e Horn (2008) e Friedmann (2018), precisamos aprender a olhar, a ouvir, de modo atento e sensível para captar o que nos dizem através dos seus gestos, das suas linguagens, entre as quais a linguagem oral ou fala, a linguagem escrita, a música, a literatura, a linguagem cênica, a linguagem plástica (modelagem, pintura, desenho, colagem), as brincadeiras.

No papel de aprendiz, a Educadora foi interagindo com cada criança e conhecendo, dia a dia os seus medos, desde que chegaram na pré-escola, de tal modo que pudessem, ao longo do desenvolvimento do projeto, enfrentá-los, cantando, desenhando, fazendo esculturas e máscaras, encenações, entre outras produções artísticas.

Aqui ressaltamos que não são apenas as crianças que enfrentam o novo e o desconhecido. Nós, Educadores(as) infantis, também vivenciamos o mesmo. Dia a dia, vamos descobrindo o que cada expressão, cada olhar e choro quer nos dizer e conhecendo os medos delas, bem como os nossos. Elas vão demonstrando, desde as primeiras interações, que têm medo de ficarem sozinhas na Pré-escola, sem a presença de seus familiares, têm medo de irem sozinhas ao banheiro, de subirem em brinquedos altos, entre outros tantos, que percebemos durante esse projeto.

Nesse ambiente, em que as crianças têm espaço e tempo para brincarem livremente, sozinhas e umas com as outras, e também para brincarem com a mediação da Educadora (MORAIS e OLIVEIRA, 2017), seus medos vêm à tona, alguns disfarçados em sorrisos forçados e pedidos de “me ajuda, pofe!”, outros revelados em choros sentidos e escancarados. E agora, o que fazer com os medos que sentem tanto as crianças quanto os adultos?

Pesquisadores como Vygotsky demonstraram, em seus estudos, a importância do ambiente, especialmente do ambiente que favorece o brincar infantil, repercutindo em seu desenvolvimento e aprendizado. Para ele, “o ambiente determina o tipo de desenvolvimento, segundo o grau de consciência deste ambiente que a criança tem conseguido alcançar” (VYGOTSKY, 1998, p. 25).

É nesse contexto que propomos o projeto “Tenho medo! E daí?”, que será apresentado a partir das atividades realizadas, cooperativamente, com as crianças. Foi com a participação delas, que construímos um percurso de pesquisa, com intuito de que ela pudesse ser considerada potencialmente significativa para todos(as) os envolvidos(as), com descobertas dos medos de cada um(a) e também do enfrentamento dos medos mais medonhos e assustadores, sejam eles reais ou imaginários. Por meio do projeto, pretendíamos que aprendessem a dialogar, a debater, a argumentar, a ouvir o(s) outro(s), a cotejar diferentes pontos de vista, a confrontar opiniões, a negociar significados, a construir conhecimentos, a desenvolver habilidades com vistas a uma construção coletiva, cooperativa e democrática (BARBOSA; HORN, 2008).

Aqui destacamos que um dos objetivos do projeto foi oportunizar espaços e tempos para que as crianças brincassem de modo espontâneo e também, com a participação e mediação das outras crianças e da Educadora, expressassem seus medos através das diferentes linguagens e, assim, pudessem aprender juntos(as) - como aprendizes. Outro objetivo foi que pudessem perceber que todas as pessoas têm medo e, através das interações, pudessem criar modos, criativos e lúdicos, de superar aquilo que as amedrontava.

Primeira atividade do projeto: música a mochila da Camila.

Iniciamos, então, o projeto (BARBOSA; HORN, 2008) a partir da literatura infantil e da música, fundamentadas na ideia de que as crianças, aos 4 anos, “se relacionam com o mundo por meio do movimento, da sensorialidade e da imaginação” (ECKSCHMIDT, 2015, p. 5).

A música “A mochila da Camila”, da autoria de Ricardo Freire e Jaime Vaz Brasil, foi o elemento desencadeador do projeto. Ouvimos a canção muitas vezes, durante várias manhãs, possibilitando que se expressassem através da linguagem musical. Além de cantar, passamos a ouvir as crianças, que falavam sobre quais objetos poderiam estar na mochila da Camila, e a escrever o que diziam.

Nosso objetivo era que pudessem se expressar através de diferentes linguagens (BARBOSA; HORN, 2008), de modo que propusemos que desenhassem os objetos que imaginavam estar na mochila.

Segunda atividade do projeto: livro Chapeuzinho Amarelo de Chico Buarque.

Envolvidas com a Mochila da Camila e sua personagem, as crianças receberam a visita de duas personagens na sala, Camila e sua prima, que mostrou tudo que carregava em sua mochila, entre os quais um livro chamado Chapeuzinho Amarelo, da autoria de Chico Buarque.

Ao ler a história, descobrimos que chapeuzinho amarelo tinha medo de tudo e que “quase deixou de brincar de tanto medo que tinha”, segundo os relatos das crianças.

Como na Educação Infantil um dos objetivos é oferecer desafios para que as crianças construam seu repertório gráfico de imagens, propusemos que cada uma desenhasse a história da Chapeuzinho Amarelo.

Terceira atividade do projeto: exposições das produções das crianças.

Ressaltamos aqui que sempre fazíamos a exposição das produções das crianças em um outro espaço distinto da sala de aula, para que seus familiares também participassem do projeto.

Para Barbosa e Horn (2008, p. 90), os familiares precisam saber sobre a temática do projeto para participarem “na seleção e no envio de materiais, na proposição de experiências, na partilha dos saberes”, dos conhecimentos construídos pelas crianças.

A documentação proporciona aos pais uma extraordinária oportunidade, pois lhes dá a possibilidade de saber não só o que seu filho está fazendo, mas também como e por quê, conhecendo o significado que a criança dá ao que faz e os significados compartilhados com as outras crianças. É um ensejo para que os pais vejam aspectos desconhecidos de seu filho, vejam, em certo sentido, a criança “invisível” que raramente conseguem enxergar (RINALDI, 2012, p. 113).

Foi assim que desafiamos toda a comunidade a se envolver nesse processo educativo vivido na instituição de Educação Infantil, de tal modo que todos pudessem aprender, descentralizando a função educativa que é assumida pela(o) educadora(o).

Nesse projeto, a Educadora é a mediadora que organiza o ambiente lúdico para que as crianças brinquem e ao mesmo tempo dá liberdade para que possam brincar, não dirigindo as atividades o tempo todo. Assim, “tem sido a parceira que ouve os apelos infantis para brincar juntos e ao mesmo tempo que sabe deixar as crianças brincarem umas com as outras, exercendo o papel de aprendiz e observadora do brincar.” (MORAIS; OLIVEIRA, 2017, p. 252-253).

Quarta atividade do projeto: modelagem dos medos.

Depois que descobrimos os medos da Chapeuzinho Amarelo, passamos a descobrir os medos de cada uma das crianças. Organizadas em roda, incentivamos que cada uma falasse e ouvisse as demais crianças, enquanto a educadora registrava os medos – considerando a importância da documentação pedagógica durante toda a realização do projeto. Além de falar, todas foram desafiadas a modelarem o seu medo.

Nesse momento, constatamos o quanto o trabalho com projeto possibilita que os aprendizes – crianças, educadora e familiares – aprendam de modo coletivo e cooperativo, indo mais além, porque são sustentados pelos demais participantes dessa “comunidade de aprendizagem”, assim denominada por Barbosa e Horn (2008, p. 85).

As crianças que participam da construção do projeto, além de interagirem e brincarem, têm a possibilidade que se desenvolverem para além da sua idade cronológica, ou seja, adiante das suas possibilidades, impulsionando assim as aprendizagens em todas as áreas, cognitiva, linguística, social, afetiva, psicomotora, entre outras. É através dos estudos de Vygotsky (1988, p. 117), que compreendemos esse acontecimento, a repercussão da atividade lúdica no desenvolvimento da criança.

[...] o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação de intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e das motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento de uma criança.

Quinta atividade do projeto: música *Soy valiente*

Além da literatura, a música fez parte do projeto em diferentes momentos. A canção *Soy valiente*, interpretada, em espanhol, pelo grupo argentino Valor Vereda, encantou as crianças, levando-as a cantarem diariamente algumas partes dela, e desse modo a aprenderem uma nova língua.

Passamos, então, a investigar formas de enfrentar nossos medos e, por intermédio de uma pesquisa enviada para seus familiares, acabamos descobrindo que os adultos também sentiam medo. Nessa atividade, eles refletiram, com as crianças, e registraram, através da escrita, o que os assustava.

Posteriormente, as crianças foram desafiadas a socializarem suas pesquisas em sala de aula com as demais crianças e fazerem seus registros, através dos seus desenhos.

Para Derdyk (2015, p.57) “o desenho é a memória visível do acontecido: fotografia mental, emocional e psíquica. Para a criança, desenhar, criar e agir manifestam-se de forma solta, flexível (...) o que a criança realiza, o faz com necessidade de seu próprio conhecimento”.

Sexta atividade do projeto: fotografias e desenhos das caretas.

Com o objetivo de observarem, atentamente, e desenvolverem a linguagem visual, propusemos outra atividade que foi fazer a fotografia da careta de cada criança e, posteriormente, o seu desenho, em lâminas, o qual projetamos, através de retroprojetor, para toda a turma.

Conversando com as crianças, descobrimos que fazer careta é uma das formas, criativa e lúdica, de espantar os medos, quando eles aparecem e nos assustam.

Aqui utilizamos uma brincadeira do cotidiano infantil, já que as crianças vivem a fazer caretas.

Sétima atividade do projeto: confecção de máscaras e teatro.

Nesta atividade confeccionamos máscaras, com o auxílio do espelho, com o mesmo objetivo de espantar os medos de cada criança. Primeiramente, elas foram até o espelho e experimentaram caretas, observando o resultado e, em seguida, confeccionaram as suas máscaras. Como já tínhamos brincado em outros momentos com fantoches, as máscaras se transformaram em oportunidade de brincarem de teatro, conforme representação na Figura 1, na sequência.

Em grupos ou individualmente, as crianças criaram e desenvolveram as distintas linguagens (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016a, 2016b), como a linguagem oral ou fala, plástica e cênica.

Com espaços e tempos para brincar, possibilitados pela Educadora que oportuniza o brincar e brinca junto (MORAIS; OLIVEIRA, 2017) com as crianças no dia a dia da educação infantil, elas brincaram, a partir das suas culturas, histórias e crenças (ECKSCHMIDT, 2015).

Figura 1 – Máscaras



Fonte: Arquivo pessoal da Educadora, e uma das autoras, que implementou as atividades, 2019.

Oitava atividade do projeto: roda de conversa

Em uma conversa com as crianças, perguntamos “e se o medo vem, assim, de repente? O que fazer para mandar ele embora?” Pedimos que contassem o que faziam quando o medo chegava. As respostas foram as mais diversas, relatando que, quando sentem medo, inventam formas para vencê-lo, brincando, ouvindo histórias, com alguém que lhes acolhe e cuida, cantando ou se expressando, criativa e ludicamente, através de outra linguagem.

Compreendemos, a partir das nossas observações realizadas diariamente com as crianças e também a partir das pesquisas de Leontiev (2010, p. 59), o que ocorre com cada criança, em termos de aprendizado e desenvolvimento, nesse período pré-escolar

[...] é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo com um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles. Ela guia um “carro”, aponta uma “pistola”, embora seja realmente impossível andar em seu carro ou atirar com sua arma.

Assim, brincando de faz de conta, a criança tem suas necessidades vitais satisfeitas, não importando a produtividade das suas atividades, especialmente da atividade lúdica, nesse período da infância, o período pré-escolar (LEONTIEV, 2010).

Nona atividade do projeto: festa à fantasia.

A metodologia de projetos nos permite trilhar com as crianças diferentes caminhos, o caminho da pesquisa, das descobertas e do protagonismo, tanto das crianças, quanto dos(as) educadores(as). Um olhar atento durante esse processo permite-nos perceber quando o interesse das crianças está chegando ao fim. Então foi necessário que a Educadora propusesse uma atividade com a qual pudesse concluir. Assim, o projeto "Tenho medo! E daí?" foi concluído com uma divertida festa à fantasia, como ilustra a Figura 2.

Figura. 2 – Festa à fantasia



Fonte: Arquivo pessoal da Educadora, e uma das autoras, que implementou as atividades, 2019.

Organizamos o espaço da sala para a festa com a participação da coordenadora pedagógica e, também, das famílias, que ajudaram a confeccionar as fantasias para as crianças. Estas poderiam escolher algo que representasse seus medos ou então que lhes auxiliasse a ter coragem diante dos seus pavores.

Recebemos, então, a visita da bruxa, que veio contar uma história e participar da "Festa dos Medos. Para as crianças, a atividade foi considerada divertida,

oportunizando que ficassem atentas. Assim, encerramos as atividades relacionadas aos nossos medos e seus enfrentamentos.

Permitir-mo-nos conhecer e enfrentar nossos medos e anseios é um caminho para descobrir que somos corajosos. Enquanto Educadoras(es) também constatamos que temos nossos pavores. Percorrer este caminho com crianças da Educação Infantil nos permitiu aprender todos os dias.

Percebemos, assim, que o projeto “Tenho medo! E Daí?” foi um período em que crianças e adultos realizaram muitas descobertas. Constatamos também que a metodologia de projetos é uma das formas de trabalho que permite, significativamente, aprendizados coletivos, através dos quais os sujeitos envolvidos tornam-se protagonistas de suas descobertas e atuam como investigadores, fazendo acontecer uma efetiva participação do grupo, segundo Barbosa e Horn (2008, p. 87).

Explorar os medos das crianças foi um grande desafio, já que todos sentimos medo, embora tenhamos dificuldade ou impossibilidade de expressá-lo. Conversar sobre o que nos deixa amedrontados é uma tarefa complexa e delicada. Precisamos compreender que cada um de nós sente e expõe seus medos de formas variadas. Enquanto Educadoras/es de crianças que têm seus modos de viver a infância, aprendemos que as crianças sentem medos diversos, mas que encontram meios para enfrentá-los. Elas são extremamente criativas, quando são desafiadas pelos adultos. Percebemos também que a metodologia de projetos permite a(o) Educadora(o) realizar um trabalho dinâmico e não-repetitivo (BARBOSA; HORN, 2008, p.86), alcançando assim os interesses e as necessidades das crianças, de serem elas mesmas aqui e agora, de brincarem, espontânea e criativamente (ECKSCHMIDT, 2015; MORAIS, OLIVEIRA, 2017), consigo, com os outros, com o mundo, desenvolvendo-se e aprendendo.

REFLEXÕES FINAIS

Concluimos que o projeto se desenvolveu priorizando a participação de todos os aprendizes, a coletividade, a cooperação e a criatividade, contribuindo para as aprendizagens de cada um dos participantes, sejam eles as crianças, a Educadora ou os familiares.

As crianças compreenderam que sentir medo é parte das suas vidas tanto quanto é parte da vida dos adultos com as quais convivem. Constatamos que elas expressavam seus sentimentos e o que as inquietava ou incomodava por meios das brincadeiras cotidianas e das suas outras linguagens. Desse modo, percebemos que as atividades

que foram desenvolvidas na proposta auxiliaram as crianças a enfrentarem os seus medos ou pelo menos contribuíram na compreensão de que, naquele ambiente educativo, havia uma Educadora, que poderia ouvi-las e também que possibilitava brincar espontâneo ao mesmo tempo que mediava, organizando o ambiente lúdico e também propondo brincadeiras.

Através da pesquisa, planejada pela Educadora e feita pelas crianças em parceria com seus familiares, foi possível perceber e compartilhar que os adultos, mais especificamente os pais ou seus familiares, também têm medo. Incluir as famílias nos projetos construídos pelas crianças e pela Educadora, permitiu que elas participassem efetivamente do processo de descoberta e aprendizagens dos filhos e filhas, ampliando a comunicação entre família e escola e estreitando as relações entre ambas. Os relatos dos pais evidenciaram o quanto sentem dificuldades em demonstrar seus medos para os filhos e filhas, já que pensam que precisam ser sempre fortes e protetores.

Ressaltamos também a importância das interações proporcionadas pelo desenvolvimento do projeto. As crianças interagiram à medida que as atividades foram desenvolvidas e ficavam na expectativa de quais seriam as próximas ações. Essas interações também auxiliaram nas aprendizagens, pois as crianças aprenderam a ouvir os relatos, dialogando com os adultos envolvidos, compartilhando e enfrentando os seus próprios medos em todas as atividades, especialmente nas atividades lúdicas.

Constatamos que ainda existem barreiras que tornam o desenvolvimento de projetos um desafio. Apesar do(a) Educador(a) ter disponível um horário para o planejamento de suas aulas, esse projeto exigiu, por parte da Educadora, tempo, pesquisa e envolvimento na proposta. Para o desenvolvimento de atividades diferenciadas, muitas vezes, são necessários momentos de planejamento fora do ambiente educativo, conciliando o pessoal e o profissional do Educador(a).

O(a) Educador(a) que se propõe a realizar essa experiência educativa precisa observar não somente as aprendizagens de cada criança, para desafiá-las, mas observar o ambiente a sua volta, a sua turma e sua instituição educativa. Ele(a) necessita ampliar os seus horizontes e compreender as crianças como parte de um processo investigativo, observando quem são, como vivem e como seus pais, familiares, e comunidade escolar podem participar e contribuir com suas aprendizagens e desenvolvimento. É nessa perspectiva que um projeto desenvolvido na Pré-escola - Educação Infantil - pode aprimorar as práticas dos(as) Professoras(es) de Educação Infantil. Somente assim um projeto sobre medos pode ter sentido e produzir significados para todos os aprendizes.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: A infância**. São Paulo: Planeta, 2003.
- DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. Porto Alegre: Zouk, 2015.
- DOURADO, Marília. Prólogo. *In*: RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- ECKSCHMIDT, Sandra. **Ndiphilile: Eu estou viva!** [S. l.: s.n.], 2015.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016a. v. 1.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016b. v. 2.
- FREIRE, Ricardo; BRASIL, Jaime Vaz. **A mochila da Camila**. 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c4265VKwpYs>. Acesso em: 06 maio 2021.
- FRIEDMANN, Adriana. (Org.). **Escuta e Observação de Crianças: processos inspiradores para educadores**. São Paulo: Centro de Pesquisa e Formação SESC, 2018.
- HOLLANDA, Chico Buarque de. **Chapeuzinho Amarelo**. 40. ed. São Paulo: Autêntica, 2017.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2017.
- MEIRELLES, Renata. Prefácio. *In*: OLIVEIRA, Waléria Fortes de; NEUENFELDT, Adriano Edo (Orgs.). **Cimento na Janela e Outras Histórias sobre A Vida na Escola**. Santa Maria: Grupo Criançar, 2018.
- MEIRELLES, Renata (Org.). **Território do brincar: diálogo com escolas**. São Paulo: Instituto Alana, 2015.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de Campo: Contexto de observação, interação e descoberta. *In*: DESLANDES, Suelly Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- MORAIS, Meraci Claudieli de Miranda; OLIVEIRA, Waléria Fortes de. Brincares: da espontaneidade à mediação. *In*: MELLO, Débora Teixeira de; CANCIAN, Viviane Ache;

- GALLINA, Simone Freitas da Silva (Orgs.). **Formação para a docência na educação infantil**: pedagogias, políticas e contextos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017.
- QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de (Orgs.). **Participar, brincar e aprender**: exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.
- VEREDA, Grupo. **Soy valiente**. Buenos Aires, Argentina, 2016. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=41pflI8A4ws>. Acesso em: 06 maio 2021.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **El problema del desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos**. Buenos Aires: editorial Almagesto, 1998. (Colección Inéditos).
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV; Alexei Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. (Coleção Educação Crítica).
- ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

"QUEM TEM MEDO? EU TENHO! ENTÃO VAMOS BRINCAR": A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

"Who's afraid? I've! then we're going to play": building a project with children in childhood education

Adriano Edo Neuenfeldt

Doutor em Ensino pela Univates/RS
Pesquisador Voluntário
Universidade do Vale do Taquari
Lajeado/RS, Brasil

adrianoneuenfeldt@universo.univates.br

<https://orcid.org/0000-0001-5043-1800>

Waléria Fortes de Oliveira

Doutora em Educação pela UFRGS
Docente no Departamento de Fundamentos da Educação/CE
Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria/RS, Brasil

waleriafortes@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0048-2201>

Meraci Claudieli de Miranda Moraes

Especialista em Docência na Educação Infantil pela UFSM/RS
Professora da Educação Básica
Ijuí/RS, Brasil

meracimoraes@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1800-833X>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Rua Maestro Ariston Custódio da Silva, nº 177, Bairro Vargas, 97310-765, São Gabriel – RS, Brasil.

AGRADECIMENTOS

Não se aplica

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: A. E. Neuenfeldt, W. F. de Oliveira, M. C. de M. Moraes

Coleta de dados: M. C. de M. Moraes

Análise de dados: A. E. Neuenfeldt, W. F. de Oliveira, M. C. de M. Moraes

Discussão dos resultados: A. E. Neuenfeldt, W. F. de Oliveira, M. C. de M. Moraes

Revisão e aprovação: A. E. Neuenfeldt, W. F. de Oliveira, M. C. de M. Moraes

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) (CC BY) 4.0 International. Esta licença

permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 14-01-2022 – Aprovado em: 26-06-2022