

**Abordagem Projetual: mediação didática à construção da autonomia desde a Educação Infantil**

*Design Approach: didactic mediation to the construction of autonomy from Early Childhood Education*

Tatiana Costa Martins

José Lauro Martins

**Universidade Federal do Tocantins - UFT**

Palmas - TO-Brasil

**Resumo**

O artigo se propõe a um recorte sobre a Abordagem Projetual enquanto mediação didática frente ao desenvolvimento da autonomia do aprendente. Em busca de tornar o processo de aprendizagem significativo, em fomento ao desenvolvimento das construções autônomas, que tornam o sujeito um ser único, e potencialmente aberto à vida social e suas nuances é que se estrutura este artigo. Neste, apresentamos uma parte da pesquisa de mestrado que teve como objeto de estudo a autonomia. São apresentadas informações colhidas por meio de um grupo focal com cinco pedagogas atuantes na Educação Infantil. Os dados obtidos estruturaram conexões contextuais e teóricas nos pontos: 1) a criança enquanto sujeito; 2) a mediação didática com vistas ao desenvolvimento da autonomia; 3) a Abordagem Projetual enquanto mediação didática na Educação Infantil. A Teoria da Complexidade de Edgar Morin (2006) foi eleita como fio epistemológico da pesquisa, na abordagem Qualitativa Naturalística Descritiva Exploratória, e os resultados indicam possibilidades de construção do pensamento científico desde a Infância.

**Palavras-chave:** Abordagem Projetual; Mediação didática; Autonomia do aprendente.

**Abstract**

The article proposes an outline of the Design Approach as a didactic mediation facing the development of the learner's autonomy. In order to make the learning process meaningful, promoting the development of autonomous constructions, which make the subject a unique being, and potentially open to social life and its nuances, this article is structured. In this, we present a part of the master's research that had autonomy as its object of study. Information collected through a focus group with five pedagogues working in Early Childhood Education is presented. The data obtained structured contextual and theoretical connections in the following points: 1) the child as a subject; 2) didactic mediation with a view to developing autonomy; 3) the Design Approach as a didactic mediation in Early Childhood Education. Edgar Morin's Theory of Complexity (2006) was chosen as the epistemological thread of the research, in the Qualitative Naturalistic Descriptive Exploratory approach, and the results indicate possibilities for the construction of scientific thought from childhood.

**Key words:** Design Approach; Didactic mediation; Learner autonomy.

## **Introdução**

As práticas de pesquisa exigem a construção do conhecimento sob uma perspectiva complexa, que vá além das atividades reprodutivistas, e pode-se afirmar que, desde o início da idade escolar, é possível o desenvolvimento de um pensamento científico. Para isso, é necessário se dispor a um processo pedagógico que valorize a criança enquanto sujeito de direito, historicamente constituído (FREIRE, 1997).

É preciso respeitar a condição psicológica e biológica de cada aprendiz. Isso aponta para a necessidade da contínua formação profissional em interação com os pares e a produção de saberes em íntima relação cognitiva e social com o trabalho docente (TARDIF, 2014).

A concepção do trabalho docente, enquanto mediação sistematizada na construção da autonomia do aprendiz, está atrelada à compreensão do processo de individuação da criança, que o valoriza enquanto ser social, centro de seu processo de aprendizagem.

Apresenta-se aqui a Abordagem Projetual (MARTINI *et al.*, 2020) enquanto possibilidade didática ao desenvolvimento do pensamento científico desde a infância. Os desdobramentos expressos em intervenções pedagógicas projetuais se voltam à transformação da ação do professor, enquanto adulto mediador, que relança as ações a partir de suas observações e processos de documentação dos percursos de aprendizagem das crianças.

Torna-se possível, desta forma, pensar em possibilidades de construção da autonomia junto às crianças, considerando-se o processo de individuação como ponto chave na compreensão da criança enquanto sujeito, e a pesquisa enquanto via de acesso a novos conhecimentos.

## **A criança enquanto sujeito**

Os grupos etários da Educação Infantil, bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, começam a ser percebidos enquanto sujeitos de direitos de forma bastante recente. De forma breve, a potencialidade biopsicossocial das crianças, em uma perspectiva cidadã, começa a ganhar forma no Brasil a partir de 1988, com a publicação da Constituição Federal Brasileira, que estabelece como direito o atendimento em creche e pré-escola (Artigo 208), sendo a posteriori acompanhada por uma série de documentos legais.

O panorama legal funde-se com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, pois, em torno de prerrogativas de respeito e proteção, os olhares se voltam para o direito à liberdade de crianças e adolescentes (Artigo 16), em destaque aos incisos II (opinião e expressão), III (crença e culto religioso), IV (brincar, praticar esportes e divertir-se), V (participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação) e VI (participar da vida política).

A caminhada legal prossegue com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394/1996, voltando-se às garantias quanto ao desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, de forma que tais direitos também são referendados no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), bem como na Lei 11.274/2006 que estabelece o ensino fundamental de nove anos e assegura o financiamento à Educação Infantil.

Importantes passos sociais que trouxeram à tona aspectos até então invisíveis acerca das Infâncias e as relações docentes com o desenvolvimento em potencial das crianças. Na sequência, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) se propõem à estruturação pedagógica pautada em princípios Éticos, Políticos e Estéticos, bem como a obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatro anos.

Os avanços legais concernentes à oferta qualitativa da Educação Infantil se voltam então à formação dos profissionais, assumindo conteúdo mais substancial com a Lei n.º 12.796/2013, abarcando também os processos de avaliação na Educação Infantil, sem o objetivo de promoção, em íntimo diálogo com o Plano Nacional de Educação 2014, que trata da universalização da Educação Infantil na pré-escola (até 2016), reafirmando o texto constitucional e ampliação da oferta em creches em no mínimo 50% (2024). Em 2017, homologada a Base Nacional Comum Curricular, o cenário assume-se na perspectiva dos direitos de aprendizagem, sendo proposta a organização curricular por campos de experiências.

Todo o arcabouço legal que circunda as Infâncias pode ser percebido como momentos de construções sociais e históricas rumo às novas percepções quanto às complexas relações entre indivíduo e coletivo desde a primeira infância.

### **O processo de individuação da criança**

Para o conceito de individuação, traz-se Jung (1998), que a define como um constante desdobramento de constituição do ser, para além do consciente (ego), sendo a força impulsora o Self, em um processo de diferenciação para o desenvolvimento da personalidade individual, em âmbito físico e psicológico.

A partir da compreensão da unicidade do ser, e construção da identidade pessoal que ultrapassa os aspectos racionais, a Educação, em todos os níveis e modalidades, pode ser compreendida como um grande encontro social entre as muitas experiências psíquicas que cada ser carrega consigo, reforçando a responsabilidade que deve existir para com o outro e para si, nesta construção do Self, em meio a todas as possíveis transformações vinculadas aos momentos vividos.

A Educação, em especial a Educação Infantil, é aqui compreendida como fenômeno que extrapola a instrução cognitiva, sendo um processo dialógico em meio às relações entre o consciente e o inconsciente do sujeito, envolvendo a totalidade de cada ser.

A percepção da criança enquanto sujeito de direitos, que é físico, psíquico, espiritual, social, cultural, político, é um bom caminho de retorno para a Educação Infantil em um contexto de ambiente formativo. A partir da reflexão de Romão (1998), que reitera ser a Escola, tanto um instrumento de reforço e manutenção do *status quo*, como um meio por onde os seres constroem seus instrumentos de intervenção na realidade, chega-se à evidência do papel social desta, logo, do professor, do educador, da criança, das famílias, de todos os sujeitos que compõem este universo.

Toda mudança de paradigmas pode ser encarada como uma possibilidade de construção epistemológica, a partir da inquietude de todo educador, que enquanto ser, agregará saberes às práticas pedagógicas de maneira ininterrupta, sendo possível a percepção de mediação didática enquanto processo dialético quanto ao uso de si, em relação a si mesmo, e em relação ao uso de si pelos outros (SCHWARTZ, 2010), encontrando nos processos didáticos de uma Abordagem Projetual formas de sistematização da prática docente. Uma Abordagem Projetual envolve:

Um processo de indagações e conhecimento da experiência educativa sobre os quais foram construídas, inicialmente, hipóteses de significado e condições de desenvolvimento das intenções educativas, das quais ocorre a busca contínua de sentido, colocando-se de modo questionador e problematizador, isto é, cultivando, em primeiro lugar, a observação como uma atitude e um dispositivo mental. (FASCE, 2007 in MARTINI *et al.*, 2020, p. 22).

Essa reflexão sistemática deve levar ao questionamento quanto ao processo do planejamento que considere esta dinâmica de individuação, se inclui ou não, se identifica diferentes necessidades educacionais ou não, sem que haja um esvaziamento da curadoria dos conteúdos, pois, teoria não se dissocia da prática. Na Educação Infantil, os conteúdos são vivenciais, são experienciais, e se vinculam diretamente à construção da autonomia.

### **Mediação didática com vistas ao desenvolvimento da autonomia**

A proposta de uma Abordagem Projetual vai ao encontro de superar descompassos entre ensino e aprendizagem, pela proposição de relações cooperativas e horizontais. De forma dialógica, emergem possibilidades para que todos se sintam responsáveis pelo desenvolvimento do outro, de modo que a aprendizagem seja compreendida como uma aventura conjunta, onde todos são coautores, reiterando a importância de uma postura docente enquanto mediador.

O professor, frente a uma proposta de percepção da integralidade do ser, pode perguntar-se como está concebendo a relação sujeito-objeto na construção do conhecimento, frente às múltiplas facetas, que sempre tenham como meta a aprendizagem.

O movimento de superação que se instaura entre os sujeitos, a partir de uma concepção sociopolítica da Educação, reflete-se na constituição humana de cada ser ao longo da vida, sem que o processo esteja centrado no professor detentor de saberes catedráticos, mas no aprendente, pois a aprendizagem ocorre nas relações (VYGOTSKY, 1978).

A relação entre ensino e aprendizagem não necessita ser um romance sem obstáculos e entraves, pelo contrário, é uma luta real em meio ao sistema, ao currículo, à quantidade de alunos por sala, à fragmentação dos tempos e espaços de aula, mas pode ser compreendida como uma relação em que crianças e professores se apropriam do saber (HOFFMAN, 1991), uma relação em que haja uma profunda reflexão acerca da compreensão da criança sobre o objeto do conhecimento.

Em uma perspectiva complexa (MORIN, 2006), que se fundamenta na necessidade de convivência, interação e mutualidade, apresentar um conceito único para didática deixaria de abarcar a amplitude da práxis docente, que, principalmente na Educação Infantil, entrelaça-se de maneira significativa e concreta à integralidade do ser.

Desta forma, partindo da existência de fenômenos que respeitem as coerências diversas, e ao mesmo tempo, as muitas vias de contradição, sejam estas concorrentes e antagonistas, dialógicas e polilógicas (MORIN, 2000), propõe-se a compreensão e reconstrução do conceito a partir de uma dimensão multi e intercultural que valorize a visão dos sujeitos protagonistas (CANDAU *et al.*, 2006).

A didática, em um contexto fluído de intensa diversidade cultural, bem como em relação a diferentes conceitos de cultura, assume alguns eixos importantes que não se propõem a pré-estabelecer comportamentos padronizados, mas sim, ao reconhecimento de que existem movimentos complexos que se relacionam concomitantemente. Ao mesmo tempo em que a perspectiva multicultural se propõe a revelar um dado da realidade, propõe-se também a uma tomada de decisão diante da realidade (FORQUIN, 2000 in CANDAU, 2006).

A dimensão intercultural vem ao encontro de uma prática docente que reconhece o direito e busca estratégias adequadas na promoção de relações dialógicas e igualitárias, frente aos múltiplos universos culturais que se apresentam conflitantes na realidade.

Assim, a prática docente não se imbuí de neutralidade, e amplia-se de forma crítica quando, ao perceber as relações de poder na sociedade, propõem-se à valorização da diversidade dos sujeitos. Trata-se, pois, de pensar a “lógica geral dos dispositivos pedagógicos que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo, como se fosse uma gramática suscetível de múltiplas realizações” (LARROSA, 1994, p. 36).

Uma proposta didática compreendida aqui enquanto ação que não reduza o todo às partes, tampouco, as partes como expressões do todo, mas que se proponha à recursividade, tomado o processo de aprendizagem sob a ótica de que “toda explicitação, ao invés de ser reducionista/simplificadora, deve passar por um jogo retroativo/recursivo que se torna gerador de saber” (MORIN, 2002, p. 381).

Neste mundo multiforme, a didática na Educação Infantil pode ser pensada na complementaridade da relação adulto-criança, em diálogos que não se apresentem como rupturas inacessíveis. Assim, “esse diálogo complementar é rico para criança, pois supõe um aprendizado básico na busca de um reequilíbrio que se produz no intercâmbio contínuo entre distintas formas de ordem que provocam o surgimento de diferentes capacidades de interação” (CABANELLAS *et al.*, 2020, p. 55).

### **Percurso Metodológico**

Em um estudo sobre o desenvolvimento da autonomia do aprendente na Educação Infantil, buscou-se compreender aspectos que estruturam a prática, em um grupo focal com cinco pedagogas com larga experiência neste nível de ensino, atuantes em Centros Municipais de Educação Infantil na cidade de Palmas – Tocantins.

A abordagem qualitativa baseou-se no reconhecimento e análise de diferentes perspectivas e na reflexão da pesquisadora como parte do processo de produção do conhecimento (FLICK, 2009). A denominação naturalística deu-se em virtude de a pesquisa acontecer nos espaços naturais de dinâmica da vida (STRAUSS E CORBIN, 2008). Descritiva em virtude de a teoria orientar a coleta e a interpretação dos dados (TRIVINÓS, 2011). A finalidade exploratória se voltou ao “objetivo de proporcionar familiaridade com o problema, maximizando o conhecimento do pesquisador em relação a este” (BRUCHÊS *et al.*, 2015, p.4).

Apresenta-se aqui um recorte da pesquisa, tendo como foco o apoio ao planejamento didático na Educação Infantil, remetendo-se às perspectivas acerca de uma Abordagem Projetual enquanto campo de mediação docente na construção da autonomia.

Enquanto pilar epistemológico, a Complexidade, estruturada em Morin (2006), adotada como plano de fundo da sistematização deste artigo, permitindo a percepção da autonomia enquanto processo espontâneo, mediado pelo outro e pelo mundo, permeado por múltiplos contextos de sentidos pessoais que se relacionam ao conceito de autonomia, em íntima relação à valorização dos sujeitos participantes.

A entrevista contou com um roteiro semiestruturado, sendo gravada, transcrita e analisada com a utilização do software Max QDA. Esse estudo contou com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins, CAAE 41048620.5.0000.5519.

Respeitando as diretrizes técnicas para Grupo Focal (GATTI, 2002; Yin, 2016, p. 257) foi conduzido por participante voluntário no sentido de garantir a imparcialidade da pesquisadora no momento das falas das pedagogas.

As narrativas do grupo focal foram codificadas por meio do método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), sendo aplicadas as unidades de registro parágrafos e palavras-chave, considerando-se também os contextos de fala na íntegra, ampliando assim o corpus

da análise. Os critérios do corpus para análise foram: a) regra da exaustividade, considerando-se tudo o que foi dito pelos entrevistados; b) regra da representatividade e homogeneidade, de forma que o grupo focal se caracterizou como homogêneo quanto à formação inicial e continuada à nível lato sensu; c) regra de pertinência, de forma que as entrevistas se voltaram à apresentação de campos de pesquisa pré-estabelecidos.

### **Apresentação dos resultados**

As considerações acerca de uma Abordagem Projetual na Educação Infantil, colhidas por meio do grupo focal, colocaram em evidência a pertinência quanto ao trabalho pedagógico por meio de projetos.

Figura 1: Narrativas do grupo focal sobre o desenvolvimento de projetos

<b>Documento</b>	<b>Segmentos codificados</b>
grupo focal	A ciência e o ensino para mim estão totalmente ligados, principalmente na educação infantil, na minha realidade de sala de aula a gente trabalha com o projeto, os projetos surgem a partir da curiosidade e essa curiosidade se transforma em pesquisa e estudo em sala de aula.
grupo focal	a ciência está presente em todo o momento e é do interesse da criança. Nós trabalhamos assim, por projetos investigativos, e agora por causa da pandemia, nós mudamos a rota de ensino que agora inclui a tecnologia também.
grupo focal	A professora sabe que não é aquilo, mas como a gente vai abordar esse erro? Através da pesquisa.
grupo focal	Na educação infantil, o professor oferece as ferramentas.
grupo focal	Então surgiu o debate entre as crianças, e o professor é só mediador, leva as ferramentas, e a partir de então, do interesse da criança, é que surge a pesquisa.
grupo focal	E no meio do caminho surgem outros assuntos, e assim trabalhamos enquanto houver interesse da criança.
grupo focal	a gente precisa olhar para ela como uma criança que utilizou de vários mecânicos para gerar aquela fala, construir aquele pensamento.
grupo focal	E essa palavra do erro não está certa. Bloqueia muitas vezes a criança, por mais que a gente tenha passado por isso quando criança.
grupo focal	Então, quando eu entendo que o meu colega está certo, e a minha reflexão não está, isso pode trazer alguns danos.
grupo focal	Então o que a criança fala, normalmente, é uma pergunta. Eu sempre falo gente, se a criança está falando demais, ele está com muitas interrogações. A gente precisa ajudar essa criança a construir.

Fonte: Autoria própria, 2021.

A pedagogia de projetos pode ser compreendida enquanto flexibilização pedagógica, “os projetos permitem posicionamentos quanto ao planejamento, às ações, às escolhas, às oportunidades, às trajetórias, as quais são situações propensas à tomada de decisões, o que não poderá ocorrer sem a prática da livre escolha, ou seja, da autonomia” (NOGUEIRA, 2005. p. 47).

A correspondência da Abordagem Projetual com a pedagogia de projetos chama atenção para a garantia de um ambiente de ensino que privilegie a construção da criança e a

indissociabilidade da ciência com o contexto concreto, como se evidencia na narrativa do grupo focal a seguir.

*Quando falamos em projetos, são os projetos investigativos de acordo com o interesse da criança. Por exemplo, a gente leva a criança para passear no jardim, a gente começa a sondagem, dialogamos sobre o hábitat da joaninha, por exemplo. Então a ciência está presente em todo o momento e é do interesse da criança. Nós trabalhamos assim, por projetos investigativos.*

Entre os pontos de análise, destacaram-se sugestões para o desenvolvimento do pensamento científico junto à criança:

- O trabalho por projetos deve partir da curiosidade da criança;
- Flexibilidade das rotas de ensino a depender do interesse da criança;
- Incorporação das tecnologias digitais no trabalho pedagógico com projetos como forma de acesso e aproximação aos contextos cotidianos da criança;
- A pesquisa identificada, por adultos e crianças, como possibilidade de construção de novos conhecimentos;
- Postura docente que considere a prospecção dos questionamentos das crianças, que orientam as práticas futuras de pesquisa;
- Valorização do processo de construção de pensamento da criança como atividade complexa que se desenvolve progressivamente, sendo o interesse um elemento que leva à busca de outros conhecimentos, e o erro um elemento de curiosidade para a busca por novos conhecimentos.

A socialização de diferentes percepções entre adultos e crianças destacou-se nas narrativas, relacionando a construção do espírito científico com a construção da autonomia, como evidenciam os trechos a seguir, em valorização ao protagonismo infantil.

*Na minha experiência como professora sempre foi assim. Às vezes, parte da criança, a gente nota o interesse. No começo do ano, quando a turminha é nova, a gente tem um pouco de dificuldade para saber qual o interesse deles, tem todo aquele tempo de conhecer a turma, e quando não brota, a gente não consegue identificar. A gente começa a trazer alguns assuntos da sala de aula, a gente age como um mediador, trazendo assuntos, vai trazendo devagarzinho e vendo com quais as crianças se tornam mais curiosas. Então a gente também tem um papel fundamental nesse processo, de fazer com que a criança seja o centro.*

*No momento em que estamos estudando sobre os passarinhos, ela vem com uma afirmação sobre voar de tal maneira. Por isso, o porquê do passarinho voar. A professora sabe que não é aquilo, mas como a gente vai abordar esse erro? Através da pesquisa. Fazer a criança estudar, pesquisar, trabalhar na*

*cabecinha dela, outros pontos. Então, transformar aquele erro numa abordagem de estudo, num ponto de estudo da criança para pensar, analisar e buscar. Eu acredito muito na busca da criança. Ela só vai internalizar, assimilar através da busca.*

A partir dos dados coletados no grupo focal, apresentou-se a possibilidade de construções didáticas a partir da Abordagem Projetual, aliando-se a pesquisa ao desenvolvimento de projetos pedagógicos.

### **Abordagem Projetual: perspectivas construídas com o grupo focal**

A Abordagem Projetual é compreendida como ato pedagógico que promove o envolvimento com a pesquisa, como possibilidade de ruptura com formas passivas de relação com o próprio conhecimento, uma práxis onde, “a realidade humana se desvenda como oposto ao ser dado, isto é, como formadora e ao mesmo tempo forma específica do ser humano” (KOSIK, 1995, p. 221). O autor chama atenção para os processos históricos que se transformam, os conceitos epistemológicos que se modificam pela influência social, ao passo que modificam a dinâmica social.

O processo educacional ocorre, desta forma, permeado pelas subjetividades históricas, a práxis, à qual refere-se aqui como ação crítica, e que permite ao sujeito conformar suas relações de existência, transcendê-las e reorganizá-las, seja por um caminho dialético, como bem propõe Kosik (1995), seja por um caminho complexo, apresentado por Morin (2002).

Na Educação Infantil, uma Abordagem Projetual se inicia com percepções de uma atitude estética do educador-pesquisador, e sua jornada em romper paradigmas estruturados em baluartes seguros. A estética compreendida como forma de vida, como estabelecimento da empatia física e emocional com o ambiente físico e social.

[...] que cria uma história pessoal de cada criança entrelaçada com o ambiente, com a cultura, um lugar limite no qual estão entrelaçados o biológico e o cultural, do qual surgem momentos de síntese, muito intensos, que nos permitem processar realidades complexas, equilibrar as necessidades do ser e estabelecer pontes entre o que acreditamos poder alcançar e o que supomos inalcançável. (CABANELLAS et al., 2020, p. 61).

A pesquisa, enquanto espaço de contextos interdisciplinares, não se resume no desenvolvimento de habilidades e competências, pois estabelece conexões entre os sujeitos e seus posicionamentos ativos frente à realidade social em que estão inseridos, bem como o acesso a outras realidades até então desconhecidas. A continuidade de uma experiência

estética com os processos normais da vida abrirá um amplo horizonte, onde não se projete a ruptura adulta na criança. De forma que, sem que se perca o crivo da cultura adulta, se estabeleça uma comunicação autêntica, conforme se evidencia na narrativa do grupo focal, a seguir.

*Essa observação, às vezes, surge assim de onde a gente nem imagina. Uma vez que a gente também estava perdido, sem saber o que a gente iria abordar com as crianças, frente a uma nova turma. E eu e outra professora, sentadas no parquinho, olhando as crianças brincarem, naquele tumulto toda vez que estavam no parquinho, por causa dos grilos, tinham muitos grilos lá na grama. E aí por que é que eles estavam naquele tumulto, estavam curiosos para saber sobre os bichinhos. Então a gente fez um projeto em cima disso, e foi um sucesso, porque eles que dominaram o assunto, buscaram e traziam para a sala de aula, então é muito prazeroso, tanto para a gente quanto para as crianças, trabalhar sobre o tema que parte das crianças.*

A Abordagem Projetual dá visibilidade ao caráter autogerativo e autodirigido da aprendizagem presente nas crianças, que criam, o tempo todo, teorias que ampliam e modificam seus próprios horizontes, pois “parecem não se contentar por terem encontrado uma solução adequada a um problema, continuam a indagar e experimentar, a fim de elaborar uma explicação daquilo que observaram, e melhorar e aperfeiçoar os processos” (MARTINI *et al.*, 2020, p. 25).

Os itinerários investigativos, que emergem nos contextos de fomento dos projetos na Educação Infantil, localizam-se nas categorias amplas das didáticas ativas e cooperativas, e comportam a aquisição de hábitos mentais que se conectam ao pensamento reflexivo, em um “metacontexto laboratorial baseado no pensamento investigativo-reflexivo” (BALDACCI, 2006, p. 136 in MARTINI *et al.*, 2020, p.26).

Os caminhos, ainda incertos da pesquisa na Educação Infantil, remetem à necessidade de uma postura investigativa enquanto hábito, de maneira que na infância, esse processo se naturaliza no cotidiano das crianças, embora possa ser tolhido, a depender da intervenção e mediação do adulto, que acaba por emparedar a criatividade e liberdade imaginativa, se a aprendizagem não for, de fato, pensada como movimento do sujeito protagonista (MARTINI *et al.*, 2020).

O projeto se apresenta como possibilidade de viagem pelos caminhos da pesquisa, sendo uma previsão cooperativa entre o adulto e a criança, rumo a tudo aquilo que se pode vir a conhecer, partindo de tudo aquilo que se traz consigo. Cada pessoa compreendida como um “universo cognitivo e emocional [...] com um centro dinâmico de consciência,

emoção, juízo e ação” (GEERTZ, 1979 apud LARROSA, 1994, p. 40). A realidade individual conforma-se nos contrastes históricos e culturais, que balizam a pessoa e seus comportamentos sociais, em um movimento contínuo de autointerpretação, interpretação do outro, do meio e do mundo.

A criança é percebida como sujeito que vincula a percepção real que tem de si às modalidades de problematização, ou seja, “o modo como se estabelece a posição da pessoa consigo mesma” (LARROSA, 1994, p. 43). A experiência de si, constituindo-se a partir das relações que se estabelecem pela autointerpretação e a interrogação pessoal do outro, evidenciando a importância de um projeto cujo cerne seja a criança, uma caminhada para além da ideia adulta.

A Abordagem Projetual, enquanto percurso, dá-se a partir de problemas e contextos temáticos, em relação direta às experiências significativas, e que envolvem os sujeitos, tanto o adulto, como a criança, em um confronto ativo e necessário dos diferentes pontos de vista, sendo fundamental que as decisões sejam compartilhadas, configurando um caráter de flexibilidade, que orientará todo o processo, inclusive a definição dos objetivos. A proposição de um ambiente estimulante, onde o ouvir seja potente.

Sem contextos ativos pertinentes, o potencial de cada indivíduo, seja criança, adolescente ou adulto, se desenvolve em menor perspectiva quanto à criatividade. Eis, portanto, o terreno no qual se deve intervir: é preciso dar atenção, conhecimentos, releituras e ressignificados adultos sobre a construção dos contextos de aprendizagem (MARTINI *et al.*, 2020, p. 34), esse é o cerne da mediação.

O pensar dialógico acerca da Abordagem Projetual possibilita o instigar de conflitos e antagonismos, em contextos de permanente transformação que enriquecem, tanto o indivíduo, quanto o grupo, por meio de novas experiências e reinterpretações. Pensar em estratégias que garantam o ouvir das crianças assumirá maior relevância que o ato de perguntar e aguardar por respostas, ou oferecê-las apressadamente. Dentro desta dinâmica do ouvir, assumirá papel de destaque a “sedução cognitiva” (FABBRI, 2004, p. 51), compreendida como criação do envolvimento e provocação dos interesses.

Um percurso de Abordagem Projetual sistematizado pela pesquisa pauta-se na participação, no cotidiano, na evidência e interpretação dos contextos, em sinergia com as reelaborações dos sujeitos, em íntima ligação aos significados compartilhados nas

experiências, sejam elas, “a experiência direta das crianças, a ideia do adulto, um fato ocorrido, uma lembrança relatada, uma experiência das férias, de uma narrativa” (MARTINI et al., 2020, p. 44), a experiência do distanciamento físico de familiares, colegas, espaços, o relato de sentimentos diferentes e resoluções diversas aos contextos adversos.

A adoção de uma estrutura projetual não assume um roteiro pré-determinado, e nem poderia, pois, a multiplicidade dos contextos será o fio condutor do olhar adulto, mas existem elementos que norteiam a prática docente em uma perspectiva complexa para perceber a realidade. Para Morin (2003), a construção dos processos cognitivos envolve: a curiosidade, atitude indagadora, o repensar o pensado, a arte da argumentação, a discussão, a organização e a transmissão de informações. Tais elementos orientam a Abordagem Projetual na busca pelo processo de significação.

As vivências e experiências conectadas às pesquisas trarão novos pensamentos, novas estruturações, diferentes releituras de si e do grupo, articulando os conhecimentos aos processos cognitivos de adultos e crianças. O reconhecimento de que a prática pedagógica não se imbuí de neutralidade é um passo importante na resistência, quanto ao equívoco de uma infância governada.

Uma prática pedagógica pautada na pesquisa enquanto ferramenta de transformação pessoal e coletiva, aponta para a atividade cognitiva em duas perspectivas, uma recombinação, e outra, criativa. A percepção de que o indivíduo constrói seus próprios caminhos de aprendizagem por meio de estratégias próprias é, então, compreendida enquanto individuação, e jamais enquanto individualismo. A visão reticular construída na coletividade evidencia a interconexão entre cada indivíduo, sendo um desdobramento do percurso do conhecimento (FABBRI, 2004).

Os contextos de aprendizagem, marcados pela complexidade, orientam a complementaridade entre opostas experiências do “eu” e do “outro”, infundindo-se em disposições à abertura dos próprios limites conceituais, tanto da criança, como do adulto.

A sustentação destes complexos processos, por parte do adulto, exigirá uma apropriação pessoal acerca de elementos que viabilizem uma Abordagem Projetual na Educação Infantil, ou seja, o profissional exigir-se-á enquanto sujeito histórico que se apropria do seu fazer pedagógico. Em Martini et al. (2020, p. 57 - 60) encontram-se algumas

possibilidades reflexivas que apontam para o percurso metodológico da Abordagem Projetual, sendo:

- Dada a definição dos percursos projetuais definem-se os focos de observação, com base no nível de interesse e envolvimento do grupo;
- O percurso se inicia com a utilização das perguntas germinativas elaboradas pelo adulto, as quais se destinam a relançar, sustentar, aprofundar e abrir novos caminhos de pesquisa;
- A experiência do grupo será capaz de melhorar e enriquecer a experiência do próprio grupo;
- Por meio da escuta e do diálogo o adulto ajudará a criança a buscar novas estratégias e soluções em torno das questões encontradas;
- Estreita relação entre os instrumentos projetuais e o desenvolvimento da experiência: atenção especial entre a interação e cumplicidade dos pensamentos de adultos e crianças;
- Atenção para com as formulações de teorias pela criança;
- A natureza das perguntas germinadas pelo adulto se dará na experiência cotidiana, levando em consideração: I) a interpretação da situação; II) a identificação das estratégias consideradas mais apropriadas para o alcance dos objetivos (os quais foram definidos coletivamente); III) a verificação e adequação da ação conduzida; IV) o reconhecimento dos dados e das informações necessárias para ativar a ação e as estratégias adequadas (MARTINI *et al.*, 2020, p. 59)

Por meio da Abordagem Projetual, o docente questiona-se sobre os hábitos de adultos e crianças em refletir, em reinterpretar as situações por diferentes pontos de vista, em propor novas perguntas, em alcançar novas consciências sob a ótica da provisoriade dos saberes, sistematizando tais elementos e reflexões a partir de múltiplas linguagens de registro.

Para uma Abordagem Projetual, Martini *et al.* (2020) propõem que os dados colhidos e reelaborados pelo docente se organizem com o intuito de entender o processo de crescimento dos indivíduos, bem como entender-se na experiência educativa, por meio do instrumento de documentação com função projetual. Esta organização se operacionaliza por mapas, mental e conceitual.

- Mapa mental de predefinição: relaciona-se à hipótese projetual, aos percursos elaborados, aos focos de investigação escolhidos pelo adulto, interesses que se ligam aos contextos

identificados pelo adulto; Objetivo: “reelaborar as potencialidades de desenvolvimento cognitivo e relacional do grupo” (MARTINI *et al.*, 2020, p. 110);

- Mapa conceitual de metainterpretação: sintetiza uma fase de investigação, evidenciando os diversos conceitos que emergem entre crianças e adultos, as elaborações cognitivas do grupo. Objetivo: “sintetiza o saber provisório do grupo” (MARTINI *et al.*, 2020, p. 110);

- Mapa mental de relançamento: elaborado depois do mapa conceitual de metainterpretação, redefine os novos contextos educativos, a direção e os novos percursos projetuais. Objetivo: “atualizar os percursos de desenvolvimento referentes ao projeto de participação das famílias e projeto educativo da instituição” (Martini *et al.*, 2020, p. 110).

O instrumento de documentação, ou seja, de registro, possibilitará a partilha das pesquisas pessoais, em uma dinâmica coletiva, onde os saberes são enriquecidos por meio de outros saberes, alinhando-se à definição de Gardner (2007) para grupo de aprendizagem, ou seja, a aprendizagem fluindo entre pessoas em suas dimensões emocional, intelectual e estética, ao encontro do conceito de comunidade de aprendizagem, que para Lave e Wenger (2006, p. 64) implica “a participação em um sistema de atividades no qual se compartilha a mesma representação daquilo que se está fazendo e do que isso significa na vida pessoal e na comunidade”. A mesma forma de representação sob diferentes perspectivas que envolvem as subjetividades.

As várias releituras possíveis, a partir da documentação na Abordagem Projetual, tornam visível o percurso de aprendizagem, promovem o reencontro com as ideias anteriores, o confronto entre diferentes pensamentos acerca de um mesmo objeto do conhecimento, diferentes pontos de vista que se movem, ao encontro de novas perguntas e hipóteses.

Ressalta-se ainda que, os instrumentos criam possibilidades de reconstruções por parte das famílias, tendo em vista que dão visibilidade aos processos de aprendizagem das crianças e seus compartilhamentos constantes, e, embora não tenham esta finalidade, a de serem um produto destinado ao adulto, possibilitam que os adultos reelaborem suas percepções pessoais sobre o protagonismo da infância.

O processo de documentação, na perspectiva de uma Abordagem Projetual, seguirá os fluxos determinados de forma coletiva por adultos e crianças, envolvendo as diferentes linguagens, expressas por diversas referências, sejam desenhos, falas, narrativas,

sequências fotográficas, artes plásticas, musicais, arquitetônicas, textos multimodais, ao encontro de aprofundamentos e relançamentos, que também irão compor os registros, caracterizando uma dinâmica de circularidade, dando vida a novos focos de pesquisa.

### **Considerações Finais**

O artigo, decorrente de dissertação de mestrado, trata da Abordagem Projetual para além de instrumentos de construção de conhecimentos cognoscíveis na Educação Infantil, relaciona-se a uma perspectiva de mediação didática na construção da autonomia. Docentes e crianças interferem e reconstróem a realidade observada, ao encontro de potencializar o reconhecimento dos elementos constituintes durante todo o percurso de individuação da criança.

É fundamental que o docente construa um olhar significativo para a pesquisa, enquanto elemento estruturante das relações autônomas na Educação Infantil, estendendo-se aos demais níveis de ensino, consolidando-se no desdobramento representado neste artigo.

As propostas didáticas, a partir de uma Abordagem Projetual, fazem emergir questionamentos importantes acerca do lugar ocupado no tempo e espaço pela escola em relação às construções que se efetivam, em relação aos processos de desenvolvimento da autonomia.

A Abordagem Projetual, na perspectiva de diferentes olhares para com as construções e concepções do processo educativo, pode mediar a organização interna das crianças e suas relações com o mundo.

Os resultados apontam que este entrelaçamento entre o processo de individuação do ser, a mediação didática e o desenvolvimento de projetos, evidencia um percurso que investiga as muitas concepções entre o ensinar e o aprender. A sensibilidade para com o outro, enquanto ser histórico, é um elemento chave para a aproximação entre a realidade dos sujeitos que vivem e atuam para além do espaço da escola.

Diferentes linguagens enquanto ponto de partida, meio, ponto de chegada e retorno, às disposições que se seguem com a prática materializada pela Abordagem Projetual, desde as perguntas germinativas, provocadas pela mediação do adulto, aos processos de registros, que fomentam novas aprendizagens e trajetórias de pesquisa.

Sem a pretensão ilusória de conciliar dissensos que, equivocadamente, excluem diferenças, a práxis docente pode seguir para além de emoldurar uma legislação, na direção reflexiva de construir os conhecimentos em parceria e coautoria com a criança.

O processo de individuação da criança, proposto como percepção didática de reconstrução da dinâmica educacional, questionará todo caráter monocultural que insista em se fazer presente na escola e nas políticas educativas, voltando-se para o significado profundo de constituição e novas configurações das identidades nas Infâncias.

Propostas de construção de um projeto educativo que transforme entraves em possibilidades compartilhadas de crescimento integral, que provoque a abertura de horizontes conceituais de adultos e crianças, onde o acolhimento das contradições seja o poderoso recurso para o entendimento da constituição do ser em uma perspectiva complexa da vida.

### Referências

BARDIN, Laurenci. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1997.

BRUCHÊZ, Adriane; D'ÁVILLA, Alfonso Augusto Fróes, FERNANDES, Alice Munz; CASTILHOS, Nádia Cristina; OLEA, Pelayo Munhoz. Metodologia de Pesquisa de Dissertações sobre Inovação: Análise Bibliométrica. XV Mostra de Iniciação Científica, Pós-graduação, Pesquisa e Extensão. Programa de Pós-graduação em Administração - UCS, 2015. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/mostraucspgga/xvmostrappgga/paper/viewFile/4136/1361>. Acesso em: 08/06/2020.

CABANELLAS, Maria Isabel; ESLAVA, Clara; ESLAVA, Juan José; POLONIO, Raquel. **Ritmos Infantis: tecidos de uma paisagem interior**. 2 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

CANDAU, Vera Maria; NEHME, Simão; KOFF, Adélia Maria. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação & Sociedade**, vol. 27, núm. 95, maio-agosto, 2006, pp. 471-493. Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil.

FABBRI, D. **La memoria dela regina**. Pensiero, complessità, formazione. Guerini e Associati: Milão, 2004.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3 ed. São Paulo: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

GARDNER, H. **Cinque chiave per il futuro**. Tradução Ester Dornetti. Feltrinelli: Milão, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 28, n. 1, abr. 2012. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066>>. Acesso em: 08 jun. 2020. doi:<https://doi.org/10.21573/vol28n12012.36066>.

HOFFMANN, Jussara M.L. **Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista**. Educação e Realidade, Porto Alegre, 1991.

JUNG, Carl Gustav. **O eu e o inconsciente**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1928.

\_\_\_\_\_. **A vida simbólica**. Obras completas, v. 18. Petrópolis: Vozes: 1998.

KOSIK, Karel. **Dialético do concreto**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do eu e educação**. In: Silva, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LAVE, J; WENGER, E. **L'apprendimento situado**. Erickson: Trento, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1999.

MASSI, L., QUEIROZ, SL. (orgs). **Iniciação científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015, 160 p. ISBN 978-85-68334-57-7.

MARTINI, Daniela; MUSSINI, Ilaria; GILIOLI, Cristina; RUSTICHELLI, Francesca; GARIBOLDI, Antonio. **Educar é a busca de sentido: aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6 anos**. São Paulo: Editora Escola Ateliê Carambola, 2020.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

\_\_\_\_\_. **O método 5: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Cabeça Bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8 ed. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos: etapas, papéis e atores**. São Paulo: Érica, 2005.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: IPF/Cortez, 1998.

SCHWARTZ, Yves. A Experiência é Formadora? **Educação & Realidade**, vol. 35, núm. 1, enero-abril, 2010, pp. 35-48 Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada**. Tradução: Luciane de Oliveira da Rocha. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. Ano XXI, nº 73, dezembro de 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**, 1 ed. São Paulo, Atlas. 2011.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1978.

YIN, Robert K. **Pesquisa Qualitativa do início ao fim**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016. e-Pub.

### **Sobre os autores**

#### **Tatiana Costa Martins**

Mestre em Ensino em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Tocantins (UFT); Bacharel em Pedagogia Orientação Educacional pelo CEULP - Ulbra. Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Tocantins. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Dom Bosco. Especialista em Formação de gestores e líderes de alta performance pela Unyleya Educacional. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3762-9016>  
E-mail: [taticmartins@gmail.com](mailto:taticmartins@gmail.com)

#### **José Lauro Martins**

Doutor em Ciência da Educação pela Universidade do Minho; Mestre em Ciência da Educação -Universidad Autónoma de Asunción; Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná. Professor adjunto da Universidade Federal do Tocantins (UFT) no curso de jornalismo. Professor do Programa de Mestrado em Ensino em Ciências e Saúde da UFT. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7817-8165> E-mail: [jlauro@mail.uft.edu.br](mailto:jlauro@mail.uft.edu.br)

Recebido em: 13/08/2021

Aceito para publicação em: 04/10/2021