

Cíntia Betanho Campana



1290000174



FE

TCC/UNICAMP C151r

RODA: PRÁTICA SOCIAL

200333 A86

Campinas, S.P.

2002

Cíntia Betanho Campana

RODA: PRÁTICA SOCIAL

Monografia apresentada como exigência parcial para a conclusão do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da UNICAMP, sob a orientação da Prof^a Dr^a Ana Luiza B. Smolka.

Campinas, S.P.

2002

© by Cíntia Betanho, Campana, 2002.

| | |
|---------|------------|
| UNIDADE | FE |
| Nº ONA | |
| TCC | UNICAMP |
| | C151r |
| V | |
| T | 174 |
| FE | 124/2003 |
| C | x |
| PE | 11.00 |
| DATA | 04 11 / 03 |
| Nº | mib-208/45 |

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

C151r

Campana, Cíntia Betanho.

Roda : prática social / Cíntia Betanho Campana. -- Campinas, SP:
[s.n.], 2002.

Orientador : Ana Luíza Bustamante Smolka.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) -- Universidade Estadual
de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Escola do Sítio. 2. Interação social em crianças. 3. Escolas
particulares -- Campinas. 4. Currículos. 5. Projetos. 6. Alfabetização. I.
Smolka, Ana Luíza Bustamante. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

02-227-BFE

Monografia defendida e aprovada em 09 de dezembro de 2002 pela banca
examinadora constituída pelos professores:

Ana Luiza B. Smolka

Ana Lúcia Horta Nogueira

PARA OS QUE VIRÃO

*Como sei pouco, e sou pouco,
faço o pouco que me cabe
me dando inteiro.*

*Sabendo que não vou ver
o homem que eu quero ser.*

*Já sofri o suficiente
para não enganar a ninguém:
principalmente aos que sofrem
na própria vida, a garra da opressão, e nem sabem.*

*Não, não tenho o sol escondido
no meu bolso de palavras.
Sou simplesmente um homem
para quem já a primeira
e desolada pessoa
do singular – foi deixando,
devagar, sofredamente,
de ser para transformar-se,
– muito mais sofredamente –
na primeira e profunda pessoa
do plural.*

*Não importa que doa: é tempo
de avançar de mão dada
com quem vai no mesmo rumo,
mesmo que longe ainda esteja
de aprender a conjugar
o verbo amar.*

*É tempo sobretudo
de deixar de ser apenas
a solitária vanguarda
de nós mesmos.
Se trata de ir ao encontro.
(Dura no peito, arde a límpida
verdade de nossos erros.)
Se trata de abrir o rumo.*

*Os que virão, serão povo,
e saber serão, lutando.*

Thiago de Mello

AGRADECIMENTOS

Aos velhos e primeiros amores...

Meu pai Hélio – exemplo de paciência –, minha mãe Suely – minha força, meu colo –, meu irmão Mateus – o primeiro *outro* que me fez aprender quem sou *eu* – e Meus avós Oswaldo e Catharina – meus orgulhos.

Ao meu mais novo amor... Guilherme – que tem caminhado ao meu lado: ensinando, ajudando, apoiando, impulsionando...

A outros amores...

Meus interlocutores que, mais do que alunos, foram parceiros nas pesquisas e descobertas... Agradeço por me ensinarem o real significado da palavra *vínculo* e por despertarem em mim a certeza de querer ser mais do que professora, sendo companheira, amiga, colo, referência, autoridade...

Meus colegas de profissão pelas trocas e pelo compartilhar de experiências...

Fernanda, sem você esse trabalho não seria possível!

À Escola do Sítio – meu lugar de origem, minha raiz –
esperando ser agente multiplicador do que aprendi com vocês...

À Regina – que acreditou em mim e me ensinou muito do pouco que sei...

À Alda – pelo incentivo, por me deixar “citá-la”,
trazendo para o meu *eu* uma vivência que é *sua*...

A Denimar e à Sarah... amigas para todo o sempre --
Simplesmente obrigada!

À minha orientadora Ana Luiza, pela paciência.

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo discutir e analisar as interações e trocas de experiências vivenciadas pelas crianças no espaço escolar, mais especificamente na “Prática Social da Roda”. Essa opção justifica-se por entendermos que este espaço se configura como um momento de possibilidade máxima de interação, uma vez que sua organização espacial favorece a interação entre todos os membros do grupo.

O ponto de partida para esse trabalho é a observação e a análise de diferentes situações vivenciadas em roda por um grupo de 1ª série, da Escola do Sítio – escola particular localizada no distrito de Barão Geraldo, em Campinas.

Temos como objetivo o compartilhar da experiência de trabalho desenvolvida no interior da escola, descrevendo e discutindo sobre como se caracterizam e ocorrem as trocas e descobertas das crianças através da interação com seus pares, com os adultos (professores, auxiliares, visitantes/entrevistados...) e com diferentes materiais (instrumentos, textos...) produzidos pela sociedade e trazidos para a discussão em roda.

Pretendemos, também, refletir sobre a organização das rodas, o papel das professoras no que diz respeito à “distribuição” da palavra, da construção das regras, da manutenção da democracia e do respeito à fala dos amigos.

SUMÁRIO

| | |
|------------------------------------------------------------------------|-----------|
| INTRODUÇÃO | 08 |
| 1. O INÍCIO DO TRABALHO | 11 |
| 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 14 |
| 3. ESCOLA DO SÍTIO – HISTÓRIA E MEMÓRIA | 24 |
| 4. ESTE GRUPO E EU, EU PARTE DESTE GRUPO | 31 |
| 5. O MOMENTO SOCIAL DA RODA | 35 |
| 6. PEQUENOS RELATOS: GRANDES VIVÊNCIAS, INESTIMÁVEI DESCOBERTAS | 41 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 65 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 67 |

INTRODUÇÃO

Assumindo o papel de educadora-pesquisadora, esse trabalho visa discutir e analisar as interações e trocas de experiências protagonizadas e vivenciadas pelas crianças no espaço escolar. Buscaremos compreender a dinâmica dessas interações e o papel do professor, sempre que possível relatando as modificações nas hipóteses iniciais e no modo de pensar das crianças.

Partindo do princípio que a escola é um espaço privilegiado de interações, faz-se necessário estabelecermos um momento específico para realizarmos nossas observações. Desta forma, focaremos nosso olhar no que iremos denominar de “Momento Social da Roda”. Essa opção justifica-se por entendermos que esse espaço se configura como um momento de possibilidade máxima de interação, uma vez que sua organização espacial favorece a interação entre todos os membros do grupo.

O ponto de partida de nosso trabalho será a observação e a análise das interações, discussões e vivências em roda, de um grupo de 1ª série, da Escola do Sítio, tratando-se, portando, de um estudo de caso.

Temos como objetivo o compartilhar da experiência de trabalho desenvolvida no interior da escola, descrevendo e discutindo sobre como se caracterizam e ocorrem as trocas e descobertas das crianças através da interação com seus pares, com os adultos (professores, auxiliares, visitantes/entrevistados...) e com diferentes materiais (instrumentos, textos...) produzidos pela sociedade e trazidos para a discussão em roda.

Pretendemos, também, refletir sobre a organização das rodas, o papel das professoras no que diz respeito à “distribuição” da palavra, da construção das regras, da manutenção da democracia e do respeito à fala dos amigos.

A importância desse estudo se garante à medida que pensamos nas mudanças internas e externas vivenciadas pelas crianças entre 6 e 7 anos. Externas no que dizem respeito à passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (a primeira grande ruptura que a criança vive na escola) e internas se pensarmos nas mudanças físicas, cognitivas e sociais que estão ocorrendo em cada uma delas.

Neste trabalho, buscaremos sistematizar e refletir sobre os aspectos explicitados acima, através da descrição e análise de diferentes momentos vivenciados em roda, registrados ora através de filmagem, ora através de descrições em caderno de campo.

A metodologia a ser utilizada nessa pesquisa deve refletir o dinamismo das trocas e das situações a serem analisadas, possibilitando a reflexão sobre os elementos externos e internos ao grupo que, de alguma forma, interferem no desenrolar das interações. Pretende-se, então, realizar uma análise qualitativa que vá ao encontro dos objetivos propostos nessa pesquisa.

Por fazer parte do grupo escolhido para a realização da coleta de dados para essa pesquisa, foi necessário escolhermos instrumentos metodológicos que possibilitassem o distanciamento entre a professora e a pesquisadora, ajudando-nos na construção do “olhar de estranhamento”, necessário para que o pesquisador realize seus questionamentos e análises sobre objeto de pesquisa delimitado.

A fim de facilitar essa “separação”, optou-se pela utilização da filmadora, que possibilitou a realização das análises que pretendíamos, garantindo um distanciamento maior entre a vivência da professora e seu grupo e a da pesquisadora e seu objeto de estudo.

Optou-se pela utilização de um tripé, deixando a câmera em uma posição fixa, de forma a possibilitar o registro de toda roda. Evitou-se, desta forma, que a filmadora fosse um elemento a mais na roda, modificando sua dinâmica e, também, que fosse preciso a presença de uma outra pessoa auxiliando nas filmagens (o que implicaria a introdução de um outro olhar sobre o objeto: o de quem filma).

Para a coleta de dados que seriam fonte de informações para essa pesquisa, também utilizamos os relatos e anotações feitos em caderno de campo e entrevistas com as crianças e direção da escola.

No primeiro capítulo, relato a trajetória de minha formação no Curso Magistério, que me levou a conhecer o trabalho realizado na Escola do Sítio, local em que trabalhei por três anos, e no qual tive a oportunidade de vivenciar significativos momentos em roda, levantando questionamentos e refletindo sobre essa prática pedagógica e as interações possibilitadas por ela.

No capítulo seguinte, faço uma pequena análise sobre o que fundamenta o pensar pedagógico da Escola do Sítio e o meu olhar enquanto pesquisadora, discutindo alguns aspectos relevantes para a compreensão do embasamento teórico adotado tanto na prática pedagógica vivenciada, quanto na análise do objeto que se propõe.

No capítulo 3, busco traçar a história da Escola do Sítio, contextualizando-a historicamente, refletindo sobre as mudanças ocorridas em sua organização e no seu pensar pedagógico. Resgato, através da memória de professoras e direção, a escola de ontem, para compreender melhor a escola de hoje.

No quarto capítulo, relato minha história com o grupo de crianças, da 1ª série, observado para a coleta de dados para essa monografia, a formação do vínculo afetivo e a dificuldade em fazer a separação da figura da professora e da pesquisadora.

No capítulo 5, a discussão gira em torno da roda, havendo a preocupação em tentar compreender seus objetivos, o que se fala, o que se espera, como ela se configura e o papel do professor nessa dinâmica.

Finalmente no último capítulo, diferentes situações e discussões vivenciadas em roda são relatadas e analisadas, havendo a possibilidade de identificar, apontar e compreender como as interações ocorrem, sua importância para as crianças e para o trabalho pedagógico.

Nas considerações finais, permito-me utilizar uma linguagem metafórica para explicar a essência da roda no trabalho pedagógico coletivo, buscando tecer um quadro que possibilite que o leitor contemple a riqueza e a importância dessa prática social para o desenvolvimento da criança.

1. O INÍCIO DO TRABALHO

Durante o Curso de Magistério, no Colégio Ave Maria, de Campinas, realizei estágios em diversas escolas particulares e públicas (municipais e estaduais), com diferentes linhas pedagógicas e metodologias de ensino. Nesta época, tive a chance de observar a prática de diversas professoras, em diferentes instituições, contrapondo o que observava com o estudado em meu curso.

Com o decorrer dos estágios e de meus estudos, fui conhecendo um pouco mais sobre as diferentes linhas pedagógicas e os pressupostos filosóficos, sociológicos e metodológicos associados a cada uma delas¹. Em função disso, comecei a perceber a intencionalidade de cada atividade, leitura, discussão... por mim presenciada nas escolas.

Refletindo sobre essa multiplicidade de práticas, aos poucos fui identificando-me com algumas delas, apropriando-me de um modo de pensar e refletir sobre as atividades e relações baseado no que se denomina sócio-interacionismo.

Nesse percurso em busca de minha formação, conheci a Escola do Sítio, iniciando um estágio na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Aos poucos fui conhecendo a prática pedagógica da escola, identificando-me com ela e aprendendo através da interação com as crianças, professoras e direção.

Desde meu primeiro contato com a escola, pude perceber algumas diferenças entre ela e outras instituições nas quais eu estagiava, a começar por uma prática comum a todas as classes no início de cada dia: a Roda.

Em roda, as crianças ouviam histórias contadas pelas professoras, conversavam, contavam novidades, discutiam acontecimentos da atualidade (acidentes, descobertas científicas, conflitos entre povos...), falavam, ouviam colegas, questionavam e eram questionadas... Expunham-se e tinham a oportunidade de aprender a argumentar e contra-argumentar, a fim de defender suas opiniões...

Esse momento da roda evidenciava-se, para mim, como um momento especial e valorizado dentro da linha pedagógica da escola. Não possuía uma duração pré-determinada, nem um assunto que não pudesse ser incluído ou excluído das discussões do dia, desde que o grupo concordasse e se envolvesse (ou não) com ele.

¹ Visão de homem, mundo, história, aluno, professor, escola, linguagem, avaliação...

Em 1998 fui chamada para trabalhar como professora auxiliar de Educação Infantil e 1ª a 4ª série na Escola do Sítio. Nesta época estava realizando estágios há dois anos e acreditava conhecer os aspectos básicos do trabalho realizado, a concepção de educação, de homem e de mundo assumidas...

Comecei, então, a vivenciar diariamente essa prática educativa que tanto me chamava a atenção e me ensinava. Tive a oportunidade de acompanhar o desenrolar de projetos sobre temas diversos e a chance de participar de rodas das diferentes turmas, ficando encantada com a riqueza das observações, questionamentos, interações e conclusões das crianças do maternal à 4ª série...

À medida que conhecia o trabalho da escola, mais os momentos de roda me chamavam a atenção. As interações entre as crianças, das crianças com as professoras e de todos com os acontecimentos da sociedade e do mundo (através das diversas leituras compartilhadas pelo grupo), deixavam-me fascinada ao mesmo tempo em que me faziam questionar sobre o movimento das crianças e professoras nestes momentos.

Em 1999 passei a ser professora auxiliar somente da 1ª série e minha função na escola modificou-se um pouco. A professora da sala e eu dividíamos todas as funções: do planejamento à avaliação e escrita dos relatórios. Planejavamos juntas as atividades e a continuidade dos projetos desenvolvidos, interagíamos com as crianças e organizávamos suas participações em roda.

Foi fazendo parte desse grupo que minhas inquietações tomaram corpo e se estruturaram, transformando-se no projeto de pesquisa que originou essa monografia.

Passei a buscar fundamentação teórica para embasar e compreender a prática pedagógica por mim vivenciada no Sítio e, para percorrer esse caminho, foi preciso elencar e responder perguntas como:

- Que escola é essa?
- Que grupo é esse?
- Qual é a minha história com esse grupo?
- O que é roda?
- O que é estar na roda?
- O que se espera dela?
- O que se fala na roda?
- Como ela se organiza?

- Qual é o papel da professora no que diz respeito à distribuição da palavra, da construção das regras, da manutenção da democracia e do respeito à fala dos amigos?

Buscarei, neste trabalho, esclarecer cada um desses pontos e, em seguida, transcrever e analisar situações vividas em roda a fim de tentar compreender a dinâmica dessas interações.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Escola do Sítio, como qualquer outra instituição, de ensino ou não, nasceu, se estruturou e tem se modificado dentro de um contexto histórico específico, sendo determinada por ele. Sua origem e o trabalho realizado dentro da escola refletem essa influência e, para que seja possível fazer a análise que se pretende, é preciso refletir a respeito de algumas questões que se tornam relevantes para essa investigação, auxiliando na compreensão das dinâmicas vivenciadas em sala de aula e das práticas pedagógicas compartilhadas pelos professores.

Essa reflexão também se faz necessária, neste momento, para esclarecer quais os princípios que irão nortear o meu olhar como pesquisadora, uma vez que compartilho das mesmas concepções que norteiam a prática pedagógica da escola, o sócio-interacionismo.

A Escola do Sítio nasce em meados da década de 70, sendo influenciada pela ideologia marxista, os movimentos de liberação sexual e de contracultura (como será analisado mais especificamente no capítulo 3, ao se discutir a história da escola). Essa influência faz com que o trabalho pedagógico desenvolvido seja baseado em princípios bastante específicos, que trazem consigo concepções de homem, mundo, trabalho, sociedade, ensino, aprendizagem... que determinam as ações e as reflexões pedagógicas no interior da escola.

Parte-se do princípio de que o homem é um ser histórico-cultural que está imerso em uma sociedade concretamente localizada em tempo e espaço determinados, sendo um ser simbólico e de relações. Este homem, ativo e transformador, inserido em uma sociedade concreta, não pode ser concebido como um indivíduo limitado à sua própria individualidade, mas sim como um ser social que se relaciona ativamente com outros homens e com a natureza, transformando-a através de ações planejadas, intencionais, flexíveis e conscientes.

Esse é um processo dialético, uma vez que o homem se constitui na medida em que transforma a sociedade, modificando a si mesmo e a sua própria história por meio do que Marx denomina de “força produtiva”. Ele transforma o mundo ao seu redor através do trabalho, atributo especificamente humano, que se configura como uma atividade vital, pois expressa seus poderes e necessidades enquanto pertencente à espécie humana. Essa

relação entre trabalho e satisfação das necessidades também é dialética à medida que a satisfação de algumas delas origina outras a serem superadas. Desta forma, o desenvolvimento histórico e a transformação da cultura vão sendo possibilitados.

A natureza e o homem, apesar de distintos e exteriores um ao outro, são interligados pela constante interação entre os sujeitos e o mundo social. Pensando assim, o desenvolvimento humano não seria possível se o homem não tivesse a natureza para transformar. É nessa interação que ele constrói a consciência de si mesmo e do mundo, assumindo-se como sujeito que escolhe e decide, que elabora/re-elabora conhecimentos e escreve/modifica a sua história e a da sociedade.

Ainda segundo Marx, o homem é um ser inevitavelmente social, pois possui necessidade constante de estar em interação com outros sujeitos, não podendo esquivar-se dessa dependência, mesmo quando age sozinho. Isso acontece porque as interações com os outros homens são mediadas por instrumentos e signos construídos historicamente, como a linguagem, os instrumentos de trabalho, as diferentes habilidades...

Pensando assim, a história da humanidade está constantemente presente no momento histórico em que vivemos, sendo impossível nos desvincilharmos dela. Podemos, e devemos, buscar conhecer esse passado histórico para compreendermos nossa realidade, tornando nossos atos mais conscientes e planejados.

Como ser social, o homem precisa reconhecer-se no mundo e na realidade social em que vive. Marx afirma que quando isso não ocorre, este homem está “alienado”, isto é, incapaz de reconhecer-se e de contribuir para a transformação no mundo.

Segundo Marx, a organização da estrutura de produção da sociedade capitalista (produzida pelas condições históricas) afasta o homem do processo criativo do trabalho, que passa a se configurar apenas como a repetição de ações mecânicas, vazias de significado e história. Distanciado do produto de seu trabalho, torna-se alienado de sua produção e de sua relação com os outros homens, deixando de fazer parte do mundo de forma consciente.

Para que o homem possa tomar consciência de sua posição e sua função no mundo social, sendo capaz de compreender a realidade histórica e agir conscientemente em busca de transformações, é preciso que a educação não seja também alienante, não o distancie da construção do conhecimento e que não doutrine os indivíduos para a aceitação do sistema político.

A educação precisa ser analisada tendo como pano de fundo a realidade sócio-histórica na qual está inserida. Deve possuir como objetivo possibilitar que os alunos

tenham acesso aos saberes acumulados historicamente, almejando formar homens capazes de perceber as contradições do mundo social, e de agir de forma intencional sobre ele, através do trabalho, a fim de provocar mudanças.

Para que isso seja possível, a escola deve ser vista como uma instituição com papéis determinados pela sociedade, que pode manter e reproduzir as relações sociais de produção, ou configurar-se como provocadora de questionamentos e possibilitadora de perspectivas para a transformação das estruturas vigentes.

Uma prática educativa, para ser coerente com o que foi apresentado acima, deve se estruturar de forma a permitir que os alunos não assumam o papel de receptores passivos de informações, através de exercícios mecânicos que não permitam a reflexão e a formação de indivíduos críticos, conscientes e atuantes.

O pensar pedagógico da escola também foi influenciado pelos trabalhos e descobertas feitas pela denominada corrente sócio-histórica, cujo principal representante é Vygotsky. Suas contribuições mostram-se bastante interessantes e importantes à medida que essa teoria, influenciada por ideais marxistas, aborda aspectos importantes sobre o desenvolvimento e o aprendizado das crianças.

A grande produção de Vygotsky apresenta três idéias centrais:

- as funções psicológicas superiores (FPS) têm um suporte biológico, sendo produto da atividade cerebral;
- as relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior fundamentam o funcionamento psicológico, que se desenvolve num processo histórico;
- a relação homem/mundo é mediada por sistemas simbólicos.

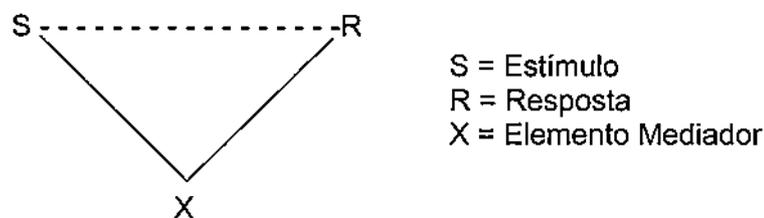
Para Vygotsky (1996), a gênese das Funções Psicológicas Superiores (FPS) deve ser buscada nas relações concretas do homem com o ambiente e com a cultura. Para serem formadas, as FPS mesclam os mecanismos naturais (a base biológica que existe e não pode ser deixada de lado) e os elementos culturais. Para ele, a interação entre o sujeito e o meio cultural é de extrema importância pois é neste processo que se constrói o conhecimento, que varia de acordo com as experiências vividas.

As funções psicológicas têm suporte biológico e são produtos da atividade cerebral. Como a plasticidade do cérebro é enorme, ele adapta-se em qualquer ambiente e cultura e, sendo um sistema aberto, seu funcionamento depende da história de vida de cada um. Desta forma o homem, enquanto ser psicológico, se faz na cultura.

O funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais do indivíduo com o mundo exterior. Através da *interação*, o homem deixa de ser um ser biológico, e passa a ser um *ser social*.

A relação entre homem e mundo nunca é direta, é sempre *mediada* por sistemas simbólicos que podem ser *instrumentos* (externamente) ou *signos* (internamente). O homem utiliza os instrumentos (construídos historicamente) para alterar a realidade externa, enquanto os signos trabalham com a representação interna, psicológica do objeto, isto é, com as idéias que o sujeito tem sobre o objeto.

O homem é visto, nessa teoria, como um ser interativo e a relação entre o homem e o mundo nunca é direta, sendo mediada por instrumentos ou signos, podendo ser representada pela seguinte tríade:



Desenvolver-se, então, significa *internalizar* essas formas culturais, somente possível a partir da inserção do sujeito no mundo social.

Vygotsky buscou identificar os mecanismos pelos quais o homem se apropria das formas culturais e concluiu que esse processo se dá primeiro no plano interpessoal e depois no intrapessoal. O processo vem de fora para dentro pois é através da interação social que o homem internaliza os sistemas simbólicos, construídos no decorrer da história da humanidade.

As diferentes situações de interação vivenciadas pelas crianças, mesmo antes de freqüentarem a escola, possibilitam situações de aprendizagem que, por sua vez, despertam os processos internos de desenvolvimento. Desta forma, o desenvolvimento da pessoa está ligado ao ambiente sócio-cultural em que vive e à permanente interação com outros homens.

Segundo Vygotsky um “bom aprendizado” é aquele que se adianta ao desenvolvimento, pois

“(…) o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage

com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.” (Vygotsky: 1996, p. 117-8)

Através da interação da criança com uma criança mais velha, ou com um adulto, a criança internaliza o sistema simbólico. Para explicar como isso ocorre, Vygotsky chama de *Zona de Desenvolvimento Real (ZDR)* aquilo que a criança consegue fazer sozinha e de *Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP)* o que consegue fazer com a ajuda de um adulto ou criança mais velha. A diferença entre a ZDP e a ZDR é denominada de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (que surge toda vez que o sujeito depara-se com algo novo).

Tudo o que é desenvolvimento potencial, vai tornar-se real porque as respostas naturais das crianças, através da mediação do adulto num plano interativo (interpessoal), levam à constituição de processos intrapessoais, intrapsíquicos.

“(...) A Zona de Desenvolvimento Proximal define as funções que ainda não, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário.(...) O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a Zona de Desenvolvimento Proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.” (Vygotsky: 1996, p. 113)

Através da internalização, o que era uma função emergente torna-se interna, possibilitando a autonomia. É, portanto, a passagem do nível de desenvolvimento potencial para o nível de desenvolvimento real.

Conhecendo o que a criança já consegue fazer sozinha, deve-se propor atividades que sejam coerentes com suas habilidades e partam do nível em que ela se encontra. As atividades propostas, baseadas na ZDP, devem possibilitar que as crianças realizem ações que estejam além de suas capacidades, proporcionando um salto qualitativo em seu desenvolvimento. Trabalhando em grupo, a criança consegue fazer muito mais coisas do que conseguiria sozinha.

As relações entre os homens são mediadas por instrumentos e símbolos historicamente constituídos. Entre eles, merece destaque a linguagem, que deve ser entendida como uma forma humana de interação e como um sistema de signos

culturalmente organizados, com função de constituir e formar o pensamento e a ação, sendo mediadora entre o sujeito e o conhecimento.

A linguagem é entendida como um sistema de signos e significados em permanente transformação, que se modificam na interação entre os homens e deles com a cultura. É um instrumento de construção da sociedade que possibilita a ampliação do sistema de representação do mundo. Sendo assim, os significados das palavras passam por uma evolução histórica na medida em que há a necessidade de se ampliar a representação do mundo, enriquecendo-se pela ligação com outros objetos semelhantes, expandindo-se ou tornando-se mais limitada.

O principal signo da linguagem é a palavra e o significado de cada uma delas. Segundo Vygotsky (1989, p.104)

“O significado de cada palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da ‘palavra’, seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inevitavelmente atos do pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento.”

Para Vygotsky pensamento e linguagem estão intimamente relacionados. Segundo seus estudos, a linguagem não expressa, mas sim estrutura o pensamento, tendo como função possibilitar o intercâmbio social (mediando as interações entre os homens à medida que possibilita a exteriorização do pensamento).

Acreditando que é na convivência e interação com o outro que construímos conhecimento, Vygotsky acredita que é preciso que a prática educativa valorize o trabalho coletivo. Afirma, também, que é na zona de desenvolvimento proximal que a interferência dos professores e de outras crianças é mais significativa e transformadora.

Na prática pedagógica desenvolvida na Escola do Sítio, essas concepções embasam o olhar e o planejar do professor. As atividades propostas são pensadas de modo que sejam coerentes com os princípios aqui apresentados e discutidos.

A dinâmica das aulas visa estimular e atender às necessidades de interação e troca entre aluno/aluno, aluno/textos e professor/aluno, mediada pela linguagem. O professor questiona, expõe os alunos a situações problemas e contraditórias, provocando

questionamentos e busca por soluções. Incentiva os alunos a aprimorem cada vez mais os seus registros e a participarem das discussões em roda.

O professor é escriba, incentivador, mediador... É autoridade sem deixar de reconhecer e valorizar a importância do desenvolvimento da autonomia dos alunos. Seu papel é de coordenador e aprendiz. Auxilia no processo de combinação das regras e propõe trabalhos em grupo para que as crianças possam aprender a interagir e a contribuir para as produções coletivas, indo além do aprendizado de meros conteúdos.

Outras contribuições importantes para a análise que se pretende, vêm dos estudos realizados por Henri Wallon (Galvão: 1998). Para ele, o homem é um ser geneticamente social, e é através do outro que o sujeito toma consciência de si mesmo.

Wallon acredita que o desenvolvimento humano se dá através de etapas diferenciadas que se caracterizam por um conjunto de necessidades e interesses. Os fatores orgânicos são responsáveis pela ordem das diferentes etapas não se modificarem, mas a duração de cada uma delas depende das relações que os sujeitos estabelecem com o ambiente (que se modifica juntamente com as crianças), as pessoas próximas, a linguagem e com a cultura, ou seja, com contexto no qual estão inseridos.

A passagem de um estágio para outro não é uma simples ampliação, mas sim uma reformulação, marcada por rupturas, reviravoltas e retrocessos que trazem mudanças profundas.

“Segundo a perspectiva walloniana o desenvolvimento infantil é um processo pontuado por conflitos. Conflitos de origem exógena quando resultantes dos desencontros entre as ações das crianças e o ambiente exterior, estruturado pelo ambiente e pela cultura. De natureza endógena quando gerados pelos efeitos da maturação nervosa” (Galvão: 1998, p. 42)

Destaca-se, nessa teoria, a idéia de alternância funcional. As sucessivas fases do desenvolvimento infantil alternam a predominância da afetividade e do cognitivo, não se configurando como funções exteriores uma à outra. Cada estágio incorpora as conquistas possibilitadas pela anterior, num processo de integração e diferenciação.

Como não é nosso objetivo fazer uma análise profunda, apresentamos, a seguir, um pequeno resumo dos estágios e suas principais características (Galvão: 1998, p. 43-5)

- *estágio impulsivo-emocional*: primeiro ano de vida. Preponderância das manifestações afetivas, que são proporcionais à inaptidão da criança, orientando suas primeiras ações;

- *estágio sensório motor e projetivo*: até o terceiro ano de vida. Predominância dos aspectos cognitivos. O interesse da criança volta-se à exploração sensório-motora do mundo físico. Nesta fase há o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem;
- *estágio do personalismo*: dos três aos seis anos. Predominância das relações afetivas. Formação da personalidade da criança e da construção da consciência de si, por meio das interações;
- *estágio categorial*: inicia-se mais ou menos aos seis anos. Predominância dos aspectos cognitivos, trazendo importantes avanços no plano da inteligência. Consolida-se a função simbólica e diferenciação da personalidade. A criança passa a se interessar para o conhecimento e a conquista de mundo exterior;
- *estágio da adolescência*: predominância dos aspectos afetivos. Traz consigo a necessidade de redefinir os contornos da personalidade. Questões morais, pessoais e existenciais vêm à tona.

O mais importante para nós, neste momento, é nos atentarmos para as características descritas no estágio categorial, que abrange a faixa etária das crianças observadas. Pensando nesses estágios de desenvolvimento, a assimilação do eu por intermédio do grupo (do outro) é uma das características do pensamento categorial, o que é de suma importância compreendermos para que possamos realizar, partindo da fundamentação teórica apresentada, as análises dos momentos de roda.

Segundo Wallon (1999), através das interações, mais do que aprendendo, a criança está tomando consciência de si e do outro. Nos confrontos, nas disputas há a individualização.

“As pessoas do meio nada mais são, em suma, do que ocasiões ou motivos para o sujeito exprimir-se e realizar-se. Mas, se ele pode dar-lhes vida e consistência fora de si, é porque realizou, em si, a distinção do seu eu e do que lhe é complemento indispensável: esse estranho essencial que é o outro.” (Wallon apud Werebe & Nadel-Brulfert: 1999, p. 164)

O outro, através de sua fala e de seus atos, é capaz de confrontar as certezas individuais, “impor” novas idéias e, através do contraste de ações e pensamentos, gerar conflitos que levam a mudanças.

É no meio social que as condições para a existência coletiva se estabelecem. Nestas relações, destaca-se a necessidade das diferenciações individuais e com o meio no qual elas se processam.

“O grupo é indispensável à criança não somente para sua aprendizagem social, como também para o desenvolvimento de sua personalidade e para a consciência que ela terá desta última. O grupo a coloca entre duas exigências opostas. Por um lado há a aflição do grupo como conjunto, senão o grupo perde sua qualidade de grupo. A criança deverá assimilar seu caso ao de todos os outros participantes; deverá identificar-se com o grupo em sua totalidade, ou seja, com indivíduos, interesses e aspirações. Por outro lado, só poderá agregar-se verdadeiramente ao grupo se entrar em sua estrutura, ou seja, assumindo um lugar e um papel determinados, diferenciando-se dos outros, aceitando-os como árbitros de suas façanhas e fraquezas. Em resumo, assumindo entre outros membros a postura de indivíduo distinto que tem sua auto-estima e cuja autonomia, conseqüentemente, não pode ser ignorada.” (Wallon apud Werebe & Nadel-Brulfert:1999, p. 165)

Segundo Wallon, a escola é um meio social no qual grupos, com tendências variáveis, podem ser constituídos. Todos os grupos têm objetivos que determinam sua formação, composição, repartição de papéis e tarefas e sua própria hierarquia. É nas relações no interior do grupo que cada um assume seu posto.

Partindo deste ponto de vista, os conflitos são ocorrências normais na medida em que há desacordos, disposições próprias e indisposições, que fazem parte da dinâmica interna dos grupos. É natural que o individualismo e o espírito coletivo se defrontem entre os membros do grupo e no interior de cada um deles, o que pode comprometer ou fortalecer a vida em grupo.

Voltemos a pensar no grupo de 1ª série, observado para a análise das interações que acontecem nos momento de roda. Todas as discussões feitas até este momento nos fazem perceber as mudanças, típicas da faixa etária e do processo de desenvolvimento intrínseco ao ser humano, pelas quais as crianças estão passando. Há, então, a necessidade de que tudo o que foi apontado e discutido seja transformado em pressupostos teóricos, norteadores da prática educativa e, também, do olhar reflexivo do professor sobre o processo individual das crianças e da formação do grupo.

No capítulo 6, ao efetuarmos nossas análises, esses pressupostos irão norteá-las, buscando a compreensão dos conflitos e dos caminhos percorridos coletivamente.

“Ao sair da idade puramente familiar, por volta dos seis ou sete anos, no começo da idade escolar, é que a criança se torna capaz de procurar um lugar em um grupo cujos membros têm liberdade de aceitá-la ou não. A partir deste

momento, ela aprende a comportar-se como uma pessoa entre seus semelhantes, com os quais ela pode precisar entrar em um acordo, o que lhe dá possibilidade de desenvolver toda uma nova variedade de condutas sociais” (Wallon apud Werebe & Nadel-Brulfert: 1999, p. 175)

3. ESCOLA DO SÍTIO - HISTÓRIA E MEMÓRIA

A Escola do Sítio foi fundada em meados da década de 70, em plena ditadura militar, por um casal que acabara de chegar da Europa, beneficiados pela anistia e pela abertura política que se processava na sociedade brasileira. Procurando emprego e escola para seus filhos, encontraram em Campinas um grupo de pais que, insatisfeitos com a realidade educacional, buscava fundar uma “escola diferente” das opções oferecidas.

A escola começou a funcionar fora do período letivo, em uma chácara alugada, com 6000m² de área, na zona rural do distrito de Barão Geraldo. Os primeiros 35 alunos eram filhos desse grupo de pais e amigos e os professores eram estudantes do curso de Pedagogia ou especialistas em diversas áreas (Artes Plásticas, Arquitetura, Letras...), que compartilhavam da mesma concepção de educação.

Segundo Sá (1995, p. 1),

“A Escola do Sítio iniciou suas atividades voltada para as formas mais radicais da pedagogia, adotando uma filosofia de educação em que o aluno era o centro de toda ação pedagógica, sendo uma novidade em termos de educação pré-escolar no campo escolar brasileiro.”

A escola foi fundada com base em princípios libertários, sendo influenciada pelos movimentos de liberação sexual, de contracultura e do “Paz e Amor” de Woodstock. Refletindo também a ideologia política marxista, *“havia a preponderância do coletivo sobre o individual e, no interior da escola, ‘calorosas’ assembléias eram uma prática comum para a tomada de decisões”* (SIC em entrevista com a diretora e a coordenadora pedagógica da escola – abril de 2002).

No decorrer dos anos seguintes (1978 a 1986) a escola percorreu um longo trajeto em busca de reconhecimento junto aos órgãos educacionais competentes. Apesar da demora e da lentidão, as pressões feitas pelos supervisores e um grupo de pais deram resultado. Após seis anos, toda a documentação exigida foi providenciada, aprovada e a escola foi finalmente reconhecida.

Segundo Romaguera (2002, p. 8)

“Ao longo do tempo, a escola vai sofrendo mudanças na estrutura administrativa e ampliando o número de alunos. As dificuldades financeiras são grandes, pais são chamados a colaborar com análises econômicas e idéias, visto que os donos não têm visão comercial. É sugerida a abertura da sociedade, em forma de cooperativa, mas esta proposta não se consolida e começam a acontecer dissidências que geram outras escolas semelhantes na linha pedagógica, mas com outra estrutura comercial.”

A instituição se caracterizava como uma escola alternativa, o que significava fazer críticas radicais à função social da escola e dos métodos de ensino tradicionais, gerando uma busca constante por caminhos pedagógicos, a fim de se construir uma escola crítica, formadora pessoas capazes de transformar a sociedade em que viviam.

Uma das marcas da Escola do Sítio era a atenção que os profissionais dispensavam às mudanças e novidades no campo educacional, participando de constantes reuniões com os pais que, sempre muito presentes e atuantes junto à escola, faziam questão de debater seus rumos.

A escola logo se instalou em seu endereço atual e até pouco tempo atrás o acesso a ela era difícil. A rua de terra batida, bastante esburacada, tornava o acesso em dias de chuva quase impossível. O tempo gasto no percurso entre o centro de Barão Geraldo e ela, era muito grande se comparado à quilometragem percorrida. Mesmo assim sua localização era estratégica, pois uma vez próxima de dois grandes centros de ensino superior – a UNICAMP e a PUCC – Campus I –, a formação de uma clientela favorável à filosofia de educação empregada era favorecida, atraindo pais que apostavam em sua proposta pedagógica e eram desejosos de uma educação baseada em princípios libertários, num ambiente diferenciado.

Sá (1995, p.70) ressalta que

“Buscava-se uma escola, sobretudo democrática, onde as crianças pudessem desfrutar de uma ambiente que valorizasse a liberdade de ação, de expressão, de pensamento. Este era o desejo de pais e professores, não somente para as crianças, mas para si próprios.”

Sá relata, ainda, que os professores eram incentivados a serem criativos, arrojados no trabalho e para que negassem todos os princípios que as escolas conservadoras lhes havia inculcado. Os trabalhos desenvolvidos no Sítio, principalmente nas classes de 1ª a 4ª séries, eram divulgados em murais e jornaizinhos, discutidos nas Faculdades de Educação e Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, ultrapassando os muros da instituição, sendo esta a única propaganda do trabalho desenvolvido e da existência da própria escola.

A autora também discute em seu texto as contradições entre o discurso da escola e a prática desenvolvida, a busca de uma escola quase auto-gestionária dentro de uma instituição que possuía donos e o conflito gerado pelo confronto entre a burocracia administrativa e a liberdade almejada (respaldada na concepção anarquista do termo²)...

Sá coloca-nos que a prática pedagógica do Sítio buscava um modelo diferenciado de funcionamento de escola, no qual as relações não fossem determinadas por elementos externos ao grupo. Para isso a função do professor não era ser o “líder burocrático”, de “ditador de regras”, mas sim o de orientador, permitindo que os alunos tomassem suas próprias decisões e desenvolvessem uma consciência política, constituindo-se como pessoas mais abertas e autônomas.

Para que esse trabalho pudesse acontecer, buscava-se utilizar o espaço das salas de aula de modo criativo, o que não acontecia sem demandar grande esforço por parte do professor que, negando o que lhe fora inculcado pelo ensino tradicional, estava aprendendo a construir sua prática tendo o aluno como o centro do trabalho pedagógico.

O papel do professor era o de propor explorações diversas, que mobilizassem o grupo, possibilitando descobertas através da observação, experimentação, questionamento, busca por informações/confirmações das hipóteses e registro. A educação, assim configurada, tinha como objetivo provocar nos alunos a busca constante por novas soluções, através da utilização de diferentes estratégias para a compreensão da realidade.

“Na maioria das classes havia, de fato, um trabalho sendo feito com muita criatividade e arrojo para a época. A produção das crianças, principalmente nas áreas de Língua Portuguesa e Estudos Sociais, era riquíssima. Havia, sem dúvida, um envolvimento muito grande dos alunos com o estudo e conseqüentemente um prazer em aprender. A célebre frase ‘o importante é aprender a aprender’ norteava a metodologia empregada pelos professores e criava um clima de desafio constante para os alunos que nunca se entediavam na sala de aula.” (Sá, p. 81)

As atividades eram expostas nas paredes, em cima de mesas e até mesmo construídas no chão! As crianças não sentavam em carteiras dispostas em fileiras, mas sim em grupos, organizados de formas variadas a fim de atingir os diferentes objetivos das vivências e descobertas. Nesse processo todo, as crianças eram incentivadas a encontrar soluções para os “problemas” (de espaço, material a ser utilizado) participando ativamente do encaminhamento das pesquisas, construção das regras...

² A concepção anarquista de liberdade implica na rejeição a qualquer tipo de dependência governamental ou organizacional

Apesar da divulgação do trabalho desenvolvido na escola junto aos grandes centros de ensino superior e do conseqüente aumento da clientela, as dificuldades continuavam e na década de 80 a escola mudou novamente sua estrutura, passando a ser uma sociedade aberta. A direção foi assumida por uma das sócias, que contratou pedagogos e organizou melhor a documentação escolar... A escola fortaleceu-se como instituição, o que provocou mudanças no que diz respeito a seu “caráter alternativo”.

Romaguera (2002, p. 9) esclarece-nos que

“Se nos primeiros anos o tom da escola foi dado pela busca do prazer em aprender, nesta década se fortalece a idéia de instituição escolar, com a ampliação das séries iniciais do primário até atingir a 8ª série. Mas também se afirma uma postura educacional de quem não visa atender um modelo único de aluno, o que na prática vale dizer a aceitação de diferentes e, muitas vezes, problemáticos alunos.”

Chega a década de 90. Do outro lado dos muros da escola, o Brasil vive seu período pós-militar, pós luta pelas “Diretas já”, abertura democrática, fim da censura da imprensa... O mundo assistiu a queda do muro de Berlim, o fim da Guerra fria entre as grandes potências mundiais (Estados Unidos e Rússia) e presencia o desenvolvimento acelerado da tecnologia.

No campo educacional, as discussões giram em torno das contribuições de Vygotsky, Luria e Wallon à visão piagetiana de pedagogia cognitivista. As contribuições da psicologia e da lingüística aumentam significativamente, ampliando as discussões e as reflexões pedagógicas dentro e fora da escola.

Romaguera (ibidem, p. 11) descreve desta forma a Escola do Sítio no início da década de 90:

“As salas de aula são organizadas para atender as necessidades das crianças, sem a rigidez das carteiras em fila, funcionam em uma construção bem rústica e simples, mas que revelam sua marca, com as cores vermelha e verde, presentes nos batentes das portas e janelas. As paredes são decoradas por pinturas das crianças, quadros e pôsteres, cortinas artesanais. No chão, cantos com almofadas, estantes de livros e objetos de coleções e pesquisas. (...)”

Os professores continuavam buscando formação através de congressos, cursos, palestras, oficinas... Buscavam aprender a usar as novas tecnologias para elaborar uma maneira de agregá-la ao trabalho desenvolvido na escola, refletiam sobre novas tendências

no campo educacional, apurando seu olhar sobre as produções das crianças e repensando o seu papel no grupo.

A fim de acompanhar as mudanças de seu tempo, as reuniões pedagógicas do grupo de professores são utilizadas para estudar-se a LDB³ e as novidades trazidas ao Brasil pelos espanhóis. Essas reflexões levam a novas mudanças no interior da escola, que passa a funcionar por ciclos de formação (ao invés das séries) e organizar seu currículo por projetos de trabalho.

Chego à escola em meio a essas discussões. Em 1998 continua-se o estudo da LDB e questiona-se a diferença entre o trabalho por Centros de Interesse e por Projetos. As discussões são árduas, ao mesmo tempo em que mobilizam todo o grupo de professores e direção. Questiona-se, reflete-se sobre a prática pedagógica da escola, compartilha-se idéias e aflições, dúvidas e ansiedades...

O livro de cabeceira dos professores passa a ser “A organização do currículo por projetos de trabalho⁴”, leitura que dispara as discussões ao mesmo tempo em que é fonte de informações e esclarecimentos sobre o trabalho com projetos.

Discute-se uma ruptura bastante séria e delicada na organização da estrutura da escola. Mudança esta que não é apenas metodológica, mas também de filosofia, que exige conscientização e trabalho em grupo, maior tempo de reuniões de planejamento, mudança no olhar do professor...

A metáfora comumente utilizada pela direção da escola é a de uma viagem a um lugar distante. Os professores são convidados a entrar nesse avião e a se transformarem em companheiros de viagem, planejadores de trajetos e de escalas. Busca-se traçar rumos, apontar os prós e contras, desvendar o que há por trás das mudanças propostas, se estão (ou não) coerentes com a linha pedagógica da escola e com sua própria história de vida enquanto instituição.

“... Isso nos faz refletir sobre os perigos de assumir uma inovação sem associá-la a uma idéia de mudança e de sucumbir à tentação de ‘modismos’, sem refletir sobre o que pode questionar a atitude do docente e suas concepções sobre a aprendizagem dos alunos.

(...) Os projetos não podem ser aplicados de maneira generalizada e seguindo um ímpeto inovador sem desvirtuá-los. Não porque exijam um complexo acúmulo de saberes, mas sim porque requerem uma vontade de mudança na maneira de fazer do professorado e um assumir o risco implica adotar uma

³ LDB – Lei de Diretrizes e Bases – 1996

⁴ A autoria desse livro é de Hernandes & Ventura – a referência completa pode ser encontrada nas referências bibliográficas desse trabalho.

inovação que traz consigo, sobretudo, uma atitude de mudança profissional.”
(Hernández & Ventura: 1998, p. 10)

Pensando assim, as discussões levam o grupo a perceber a necessidade de mudar primeiro, de se relacionar de modo diferente com as informações, antes de propor modificações no trabalho diretamente com os alunos. Evidencia-se, também, que essa mudança só irá se concretizar quando ficar claro, a todos, as diferenças entre o que é trabalho por projetos e trabalho por centros de interesses.

Buscando compreender essa diferença, nos deparamos com as informações trazidas por Hernández e Ventura (ibidem, p. 65). O grupo de professores dedicou-se à compreensão dos dados trazidos na tabela comparativa transcrita a seguir, tentando esclarecer as implicações práticas geradas pela opção pelo trabalho por projetos, assim como as mudanças necessárias para que ela se processe no interior da sala de aula.

| ELEMENTOS | CENTROS DE INTERESSE | PROJETOS |
|--------------------------|------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| Modelo de aprendizagem | Por descoberta | Significativa |
| Temas trabalhados | Ciências Naturais e Sociais | Qualquer tema |
| Decisão sobre que temas | Por votação majoritária | Por argumentação |
| Função do professorado | Especialista | Estudante, intérprete |
| Sentido da globalização | Somatório de matérias | Relacional |
| Modelo curricular | Disciplinas | Temas |
| Papel dos alunos | Executor | Co-partícipe |
| Tratamento da informação | Apresentada pelo professorado | Busca-se com o professorado |
| Técnicas de trabalho | Resumo, destaques, questionários, conferências | Índice, síntese, conferências |
| Procedimentos | Recompilação de fontes diversas | Relação entre fontes |
| Avaliação | Centrada nos conteúdos | Centrada nas relações e nos procedimentos |

Em meio às discussões travadas pelo grupo de professores, os diferentes projetos desenvolvidos pelas turmas, durante esse período de mudanças, são alvo de análises do

grupo, em busca da compreensão do que é, o que fundamenta e como se estrutura o trabalho por projetos.

Hernández e Ventura (op. cit.) descrevem as diferentes “etapas” que devem estar presentes para que o trabalho por projetos seja possível e, após o compartilhar de dúvidas, da opção pela mudança dos critérios coletivos (para a escolha do tema, do modo de organização das descobertas, das fontes de pesquisa...), e a reflexão sobre o novo papel do professor, dos alunos, dos procedimentos... o grupo de professores chega à conclusão de que é preciso e é hora de ousar.

Em sala de aula, cada professor decide o tema a ser trabalhado juntamente com as crianças, de forma a possibilitar que elas argumentem sobre a importância de estudá-lo. Partindo-se das dúvidas, da elaboração de um índice, os novos projetos começam a surgir. Olhamos para esse momento de transição, de escolhas, com olhos bastante críticos, tentando apontar avanços, mas principalmente as dificuldades, explicitando-as a fim de pensar nos próximos passos, nas soluções ideais e possíveis.

Na Escola do Sítio de 1999, os professores tiveram a oportunidade de começar a vivenciar um processo coletivo de mudanças. Compreendemos que não era preciso negar tudo o que se realizava no interior da escola, das salas de aula, mas sim dar mais um passo. A reflexão que fazíamos sobre nossa prática nos trazia dúvidas e angústias, o que nos fez acreditar que era o momento de ir adiante.

É nesse contexto que minhas inquietudes tomam corpo e que faço minhas observações, anotações e filmagens, coletando dados para a reflexão sobre o trabalho coletivo desenvolvido em classe.

4. ESTE GRUPO E EU, EU PARTE DESTE GRUPO...

Por intermédio de uma amiga, iniciei um estágio na Escola do Sítio em 1996, enquanto ainda estava cursando o quarto ano do curso Magistério. Fui muito bem recebida pela diretora da escola que propôs que eu fizesse dois dias de estágio em cada uma das salas da Educação Infantil e que, ao final, apresentasse um pequeno relatório sobre minha experiência e minhas observações.

Iniciei o estágio pela turma de Infantil I e identifiquei-me imediatamente com o grupo e com a professora. Em menos de meia hora, as crianças se dirigiam a mim como se me conhecessem há muito tempo. A diretora, da janela da sala, olhava-me num misto de surpresa e admiração. A professora da sala fez com que eu me sentisse muito à vontade e abriu espaço para que eu interagisse com as crianças.

Após terminar todo o estágio proposto, acompanhei a classe da 4ª série por um longo período, e estar na escola possibilitou o meu encontro contínuo com as crianças pequenas. Durante os intervalos das aulas, muitas vezes ficava com as turmas da Educação Infantil e sentia que o vínculo afetivo entre nós era muito forte.

Apesar da diretora colocar sua vontade de me ter trabalhando na escola, o quadro de professores estava completo, impossibilitando minha contratação. No ano seguinte, 1997, continuei o estágio na escola, dessa vez somente com as classes dos pequenos. A cada dia ficava com uma turma, mas o carinho especial, a turma que mais me chamava a atenção era a do Infantil II, o grupo que me recebera no ano anterior.

Rapidamente as crianças me reconheceram e começaram a solicitar minha presença. Era eu quem ficava com elas no parque, fazendo castelos de areia, contando histórias, brincando...

Quando já não mais esperava ser chamada para trabalhar no Sítio veio o convite. No início de 1998 fui contratada como professora auxiliar da Educação Infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental. Todas as professoras abriram espaço para o meu trabalho e percebia que estavam colaborando para a minha formação.

Identificava-me muito com o trabalho de algumas das professoras das crianças pequenas. A Lucy (professora do maternal) e a Margareth (do pré), sempre me deram muito apoio, explicando-me todo o projeto que estavam desenvolvendo e chamando-me

para participar de muitas das atividades realizadas por elas e suas respectivas turmas. Conseqüentemente era facilmente encontrada acompanhando o trabalho desses grupos.

Na sala do pré estavam aquelas crianças... as primeiras. Percebia que o grupo continuava a se identificar comigo e que, a cada dia, nosso vínculo ia se alargando, estruturando e fortalecendo. Como a professora, eu também era a referência do grupo.

Todo dia, na hora do intervalo, era esse grupo que solicitava minha companhia. “Quem trouxe o meu lanche hoje?” – perguntava eu todos os dias, causando grande alvoroço no grupo... Isso parecia fazer parte da rotina das crianças.

Nas ocasiões em que substituí a professora da sala, ficando com os alunos, combinando, preparando e vivenciando com eles todas as atividades do dia, podia sentir que fazia parte do grupo e ficava a vontade para, percebendo o movimento em seu interior, mudar ou re-planejar o dia.

Descobri muita coisa sobre a turma: seus interesses, curiosidades, a “cara do grupo”, as atividades que mais gostavam, como se organizavam... Aprendia, a cada dia, um pouco mais sobre cada uma das crianças: sobre as que eu já acompanhava desde 1996 e sobre aquelas que vieram, aos poucos, fazer parte do grupo.

No início de 1999, não sabia se iria continuar trabalhando no Sítio, isso porque eu era a profissional com menos tempo de casa e, como a escola não estaria abrindo a sala do maternal (devido a pouca procura), era eu quem seria dispensada. Mas algo imprevisível aconteceu. Houve uma grande procura pela primeira série, que acabou ficando muito numerosa, sendo preciso colocar mais uma pessoa trabalhando com a turma.

Fui chamada, então, para ser essa pessoa que dividiria a responsabilidade da 1ª série com a Fernanda (ex-professora da 2ª série que, pela primeira vez, assumia essa série). Ela seria a referência para os pais, mas nós duas dividiríamos as funções pedagógicas, desde o planejamento até a avaliação. Eles já haviam iniciado os trabalhos há uma semana quando eu cheguei. Todos me esperavam e somente três crianças não me conheciam, o que facilitou minha entrada no grupo.

Sentia-me um pouco perdida nos primeiros dias. Apesar de já conhecer o trabalho da Fernanda, ficava preocupada em interferir da mesma forma que ela no trabalho das crianças. Tranquilizei-me ao perceber que isso aconteceu naturalmente e acredito que só tenha sido possível por eu já estar familiarizada com o “jeito de trabalhar” do Sítio. Já no segundo dia de trabalho sabia que aquele ali era o meu lugar.

Quando cheguei, o projeto que seria trabalhado ainda não estava definido. A Fernanda lia, na roda, “histórias de bichos”, mas o grupo ainda não havia demonstrado

quais os seus interesses, não havia fornecido pistas de qual ponto poderia iniciar-se o projeto. Lembrei dos interesses, das perguntas que as crianças levantavam no ano anterior e que não haviam sido pesquisadas, como a respeito dos dinossauros e dos homens das cavernas, mais especificamente em relação à escrita pictográfica.

Resolvemos, então, esperar mais um pouco para ver se eles iriam querer estudar um desses temas ou se outro interesse iria emergir do grupo. Foi pedido para que cada um trouxesse de casa um livro que tivesse animais. Eles iriam compor a biblioteca de sala, ficando sobre uma mesa no fundo e poderiam ser lidos pela professora na roda e pelas crianças em seus momentos livres (recreio, depois de terminar uma atividade...).

O primeiro livro que despertou a atenção da classe é intitulado “A minhoca voadora”. Foi ele o responsável pela elaboração do primeiro projeto, uma vez que, durante a roda, as crianças sugeriram uma “caça a minhocas” e mostraram-se bastante curiosas a respeito delas: onde fica a cabeça? O que elas comem?

As leituras de “livros de bichos” continuaram a acontecer na roda e outra história chamou a atenção do grupo. Ela falava sobre um dinossauro diferente chamado Raio de Sol. Depois dessa leitura, percebemos o quanto o grupo queria pesquisar o tema e que ele atingia as expectativas de todos, levando-os a sugerir a pesquisa dos dinossauros. Percebi, neste dia, o quanto eu estava em sintonia com as crianças do grupo.

Tinha um carinho enorme por essas crianças. Queria ajudá-las, rir com suas histórias, ouvir as novidades, chamar a atenção, quando necessário, pesquisar, aprender, brincar com elas, dar colo... Gosto e preciso desse retorno, desse contato, dessa linguagem corporal. As crianças sentiam essa minha proximidade e me procuram quando queriam falar sobre assuntos que não se relacionavam com as pesquisas.

Fazia parte desse grupo há tanto tempo quanto grande parte das crianças. Vivenciei com eles diferentes fases, descobrimos juntos milhares de coisas e, algumas vezes, percebia que era difícil que elas me vissem somente como uma professora. Realmente eu era parte do grupo.

Sentia que, para as crianças, a minha presença era diferente da presença da Fernanda não somente por eles saberem que temos características distintas. Essa diferença era consequência dessa nossa história em comum... Algumas crianças me questionavam, de vez em quando, se eu não iria perguntar mais sobre “quem trouxe o meu lanche”... Outros mostravam-se convictos de que seriam meus alunos novamente no ano seguinte. Não é isso que acontecia nos últimos anos? As professoras mudavam e eu... eu acompanhava o grupo.

Esse forte vínculo entre o grupo e eu, foi uma das grandes dificuldades que encontrei para realizar esse trabalho de pesquisa. Foi preciso pensar um modo de fazer a separação entre a figura da professora e a da pesquisadora e, o mais demorado, me dar o tempo necessário para que essa separação se efetivasse em meu interior.

5. O MOMENTO SOCIAL DA RODA

Os alunos da escola do Sítio estão acostumados ao termo “roda”. Ela faz parte integrante da rotina dos alunos, desde o maternal até o segundo ano do segundo ciclo (antiga 4ª série) configurando-se como um espaço, no início do dia, em que as novidades são contadas, histórias lidas, regras combinadas...

Em entrevista com a diretora e a orientadora pedagógica da escola, foi-me relatado que a prática da “roda” na Escola do Sítio confunde-se com a história da própria instituição. Essa prática pedagógica foi instaurada por sua fundadora, reproduzindo no microcosmo da sala de aula a prática das assembléias realizadas pelos adultos dentro e fora do universo escolar.

Inicialmente a roda era o local onde crianças e professoras discutiam e combinavam o dia, conversando sobre assuntos diversos que, de alguma forma, despertavam a curiosidade e o interesse do grupo, possibilitando produções e registros criativos. Em roda, as professoras lançavam desafios ao grupo, motivando as crianças a levantarem hipóteses e buscar soluções para os “problemas” encontrados.

A roda era o espaço de discussões, de mini-assembléias, nas quais os alunos tinham a oportunidade de vivenciar o ato democrático do debate, o que era completamente contrário ao vivenciado pela população, reprimida pelo regime militar e o AI-5 (Ato Institucional número 5).

Essa prática da democracia, das discussões e debates, mostra claramente as influências culturais que a escola recebia dos ideais marxistas, sendo a marca mais evidente das escolas alternativas, que buscavam a todo custo a não reprodução da sociedade, mas sim a produção de conhecimentos através das vivências coletivas.

Dentro da linha pedagógica do Sítio, o que prevalecia eram as descobertas e o prazer da criança. Não havia regras rígidas. O que valia era a atividade e a vivência, a exploração que o ambiente diferenciado, no qual se encontravam, possibilitava e a experimentação da democracia não vivenciada fora dos portões da escola.

Como foi analisado no capítulo 3, muitas mudanças aconteceram no interior da escola desde sua fundação na década de 70, até os dias atuais. O Sítio passou por um processo de estruturação de ensino, de adaptação e agregação de novas tecnologias e, mais

recentemente, a reflexão sobre a organização do currículo por projetos de trabalho. Todas essas mudanças trouxeram consigo modificações na percepção do professor, no olhar para seu próprio papel e, também, nas exigências e interferências nas produções das crianças.

A função do professor era auxiliar no desenvolvimento da criatividade, coordenar o grupo, propor situações desafiadoras que despertassem o levantamento de hipóteses e a experimentação do novo. Questões a respeito dos mais diferentes temas eram lançadas e discutidas pelas crianças, que nunca recebiam respostas prontas por parte dos adultos.

A regra era não reproduzir o já existente, era ser original, único, numa luta quase insana pela autenticidade, pelo novo, pela criatividade a qualquer custo. O bom professor era aquele que “nada sabia”, mas que criava, que experimentava, que não tinha certezas rígidas, mas buscava aprender através das criações coletivas.

A cada ano, as reflexões feitas pelo grupo de professores fez com que se apurasse, se modificasse o olhar do adulto sobre seu papel no grupo e, também, sobre a produção das crianças. O professor, além de questionador, coordenador do grupo, passa a ser também aprendiz. Um aprendiz mais experiente, que media a relação entre as crianças e os conhecimentos culturalmente constituídos.

Nos dias de hoje, as crianças são incentivadas a produzir registros cada vez mais ricos em detalhes, superando seus próprios limites, são questionadas em seu modo de pensar e têm no professor um coordenador do grupo, que sem deixar de lado sua posição de adulto, se permite aprender. A busca pelo novo não é mais insana, apesar de se valorizar registros criativos e significativos para o grupo.

Apesar de alguns elementos da roda terem sofrido modificações à medida que a prática pedagógica da escola foi alterada, influenciada pelas novas descobertas e reflexões do grupo de professores, as principais características ainda são preservadas.

Atualmente a roda continua sendo o local da reunião do grupo, o momento da chegada e do início das atividades na escola. Cada um que vai chegando junta-se ao grupo e começa a entrar em sintonia com os colegas. Os assuntos vão surgindo, ora de forma espontânea, ora colocados pela professora, e sendo comentados por todos.

A roda é um momento privilegiado para se falar, escutar histórias, narrar acontecimentos... É hora de mostrar um livro ou um objeto significativo, ou mesmo de contar uma simples novidade. É momento de reunião, da conversa espontânea, que surge propiciada por uma vivência ou uma boa história ouvida... Configura-se como um momento social importante na medida em que nos auxilia a aprender a ouvir o outro, a

perceber que suas informações experiências e relatos podem ser relevantes para todos que o escutam

Na Escola do Sítio, estar em roda é mais do que sentar de pernas cruzadas e fazer silêncio para ouvir a professora... É estar com o grupo, olhar para um mesmo centro, atentar para um determinado assunto... Estar na roda é organizar-se para o dia, é ouvir o outro, falar, contribuir para as pesquisas, trocar informações, contar novidades... É participar, discutir, ficar atento aos assuntos e aos colegas, concordando, discordando, se posicionando.

A roda é um momento no qual a linguagem oral é trabalhada com mais intensidade, havendo a necessidade de aprimoramento do vocabulário, do desenvolvimento da habilidade de falar para o outro, a fim de se fazer entender, de defender idéias e opiniões.

A roda é um momento de trocas, mas não se configura como um espaço democrático por si só. Apesar da organização espacial da roda favorecer a interação entre as crianças, nem sempre todas conseguem participar das discussões colocando-se de forma espontânea.

Como já foi discutido anteriormente, Wallon salientou (capítulo 2) que a escola é um meio social no qual cada sujeito assume, dentro do grupo que participa, um posto, uma tarefa, a fim de alcançar determinados objetivos. Fazem parte desse movimento o medo, a insegurança, os conflitos gerados pela necessidade de aceitação, de negação do outro, de acolhimento,...

Características individuais como a timidez, ou a dificuldade de expressar-se para um número elevado de pessoas, podem fazer com que algumas crianças precisem da ajuda do professor para garantir seu direito à fala e à participação. É papel, do coordenador, do adulto, perceber como os momentos de roda interferem e influenciam cada criança, auxiliando-as, incentivando-as (a falar e a ouvir), questionando-as em relação à suas hipóteses e posturas (quanto a ouvir o outro), a fim de contribuir para que sintam-se cada vez mais à vontade e seguras para participar, para expor-se, para argumentar e defender seus pontos de vista.

As crianças, que compõe o grupo analisado nesta pesquisa, têm em média 7 anos. Estão começando a perceberem-se enquanto pessoas distintas do outro, que tem idéias e sentimentos. Por este motivo, podemos dizer que, mesmo em roda, ainda não são possíveis trocas efetivas.

Nos momentos de roda, a criança escuta os amigos e a professora, porém o processo de desenvolvimento interno que estão vivenciando, faz com que as idéias e

opiniões do outro ainda não sejam suficientes para possibilitarem conflitos internos, capazes de gerar transformações, ou mesmo a incorporação de novas idéias.

A modificação das hipóteses iniciais que possui sobre um determinado assunto, a aprendizagem e a real compreensão do outro e de si mesmo ainda estão em processo e é, por esse motivo, que os momentos de roda são importantíssimos.

Tendo claro o que foi dito acima, a importância da presença da roda, na rotina de todas as classes, é defendida pelos professores da escola, que acreditam que sem a experiência de ouvir, de estar, de se confrontar com o outro, é muito mais difícil aceitá-lo como ser diferente e com necessidades específicas.

Na fase de desenvolvimento que Wallon denomina de estágio categorial (na qual as crianças estão aprendendo a se perceber como indivíduos que possuem e mantêm suas características próprias, mesmo fazendo parte de um grupo⁵), a importância da roda se garante pois possibilita situações de conflitos que iniciam o processo de mudanças internas através das quais o egocentrismo, característico dessa fase de desenvolvimento, aos poucos ceda lugar à abertura para o outro, para o mundo social e para o desenvolvimento da autonomia.

Os alunos da Escola do Sítio participam dos momentos de roda desde o maternal, vivenciando situações nas quais tem a possibilidade de ouvir o outro, entrar em conflitos e embates desde muito cedo. O que se pretende com isso é que as crianças possam aprender a estar e ouvir os amigos, mesmo que esta fala ainda esteja longe de ser realmente compartilhada.

Exatamente por conhecer o percurso pelo qual se dá o desenvolvimento, é preciso possibilitar situações em que as crianças entrem em “conflito”, percebendo que as atividades e o pensar coletivos têm sua força e suas vantagens. Aos poucos as crianças passam a perceber que, para se chegar à decisões, é preciso negociar. Surgem os processos de “votação” que, mais tarde, serão substituídos pelas argumentações.

A maturidade do trabalho em grupo só é conseguida quando as crianças têm a chance de praticar a fala e o compartilhar de idéias, de medos, de hipóteses, de dúvidas...

Como adulta, professora e pesquisadora, tinha claro o porquê da opção pelo trabalho em roda e seus objetivos. Resolvi, então, verificar como as crianças viam este momento e como o consideram em relação ao seu processo de aprendizagem. Dentre as

⁵ As descrições das principais características dos estágios descritos por Wallon podem ser encontradas no capítulo 2.

entrevistas feitas, selecionei quatro delas para transcrever (resumidamente) neste momento do trabalho.

C1 – *Eu gosto muito da roda. A gente chega e parece que tá todo mundo esperando a gente. Só é chato quando a gente ou algum amigo chega atrasado porque atrapalha, a gente tem que abrir a roda e perde tempo. O que eu gosto mais é de escutar as histórias, mas também tô gostando de ler coisas sobre a pesquisa. O que menos gosto é quando tem roda pra falar de briga. Eu nunca tô no meio... quase nunca! E eu não gosto de ficar combinando regras que depois todo mundo esquece de cumprir. A gente usa a roda pra muita coisa, mais é mais para ler história, falar da pesquisa e ver quem faltou. Mesmo que eu pudesse, eu não tirava a roda. Mas eu ia fazer a leitura do livro fora de classe⁶.*

C2 – *Eu acho a roda muito importante. A gente lê livros... A gente não! A Fer e a Cíntia, e é bom a gente ouvir história, dá pra ficar imaginando como ela é, em que lugar aconteceu... A gente também tem as rodas de pesquisa, que a gente lê livros, conversa, vê as lições de casa e recebe gente como o Sandro⁷. A gente escreve textos coletivos, combina o que vai fazer e tem várias idéias legais, como foi a de montar o minhocário e fazer a Festa da Troca⁸. Tem roda também que é de Assembléia. Elas parecem um tribunal que a gente fala das brigas, das coisas que não tão dando certo e tenta resolver. Algumas vezes ela demora muito, mas é bom porque todo mundo tem o direito de falar, de se explicar e de se defender. Tem gente que fica fazendo bagunça na roda, não senta de perna cruzada. De vez em quando eu também faço isso, mas na maioria das vezes eu gosto de prestar bastante atenção porque eu gosto de falar e se eu não presto atenção não posso falar porque a gente combina que a gente tem que contar coisas que são sobre o que a gente tá falando, né?!? Só pode contar o que não tem nada a ver na hora da novidade.*

⁶ O aluno se refere à possibilidade da roda ser realizada em locais diferentes da sala de aula, o que acontece nas classes das crianças mais velhas, mas quase nunca na primeira série. A opção pela realização das rodas sempre na classe deve-se ao fato do ambiente externo possibilitar que as crianças distraiam-se mais, o que não nos auxilia em nosso objetivo de trabalhar com o falar para o outro, sendo também ouvido por ele.

⁷ Sandro foi um dos convidados que veio falar com o grupo sobre a Cultura Indígena. Maiores detalhes poderão ser vistos no próximo capítulo.

C3 – Eu gosto de ouvir as histórias e os livros de pesquisa, mas não gosto de falar muito porque eu tenho vergonha. Eu só participo quando a Fer e a Cíntia me perguntam porque... ah! Não sei... Às vezes eu participo fazendo perguntas e lendo o livro... também conto quantas crianças têm na roda, faço calendário e molho as plantas⁹.

C4 – A roda pra mim é o máximo! Eu gosto de falar e de participar, de trazer coisas... trouxe até uma flecha de índio que é de caçar peixe de verdade. Eu às vezes fico brincando e a Fernanda e a Cíntia tem que pedir pra eu parar, mas é que eu sou assim mesmo, minha mãe diz que eu sou muito falante. Na hora da história eu presto muita atenção porque é muito legal e eu gosto muito também quando a gente lê as lendas¹⁰ e quando o Sandro vem falar com a gente. Na verdade eu gosto de tudo!

Apesar das diferenças individuais, essa pequena amostragem do que as crianças pensam sobre a roda nos possibilita saber que, mesmo sem ter clareza dos objetivos das professoras e da escola, todos conseguem perceber sua importância e seu papel nas aulas. A leitura, o compartilhar, o estar junto foram citados em quase todas as entrevistas, e acredito que é exatamente essa vivência coletiva, esse compartilhar vivo e dinâmico, que tenta ser democrático e significativo, tem de mais bonito e especial. Fico satisfeita ao perceber que as crianças compartilham deste bem estar por participar e vivenciar os momentos coletivos em roda.

⁸ Ambas as atividades serão discutidas no próximo capítulo.

⁹ Desde o início das leituras de histórias nas quais aparecem bichos, cuidamos de um tipo de samambaia denominada "jibóia".

¹⁰ O projeto desenvolvido pela turma, na época dessas entrevistas era sobre a cultura indígena, por esse motivo o C4 cita a flecha que trouxe e a leitura de lendas.

6. PEQUENOS RELATOS: GRANDES VIVÊNCIAS, INESTIMÁVEIS DESCOBERTAS...

Todo início de ano letivo é um período de adaptação para crianças e professores. É o momento em que se conhece os novos colegas e que se conversa sobre quem não está mais na escola. Uma nova rotina é apresentada e um novo grupo começa a constituir-se.

No início de cada ano letivo, a roda configura-se como um espaço de acolhimento, no qual as crianças se conhecem, conversam sobre a nova formação do grupo (crianças que saíram, que entraram...), mudanças na rotina, expectativas... Através dessa interação, os vínculos afetivos (entre as crianças e delas com a professora) começam a ser estabelecidos. Vivências e descobertas começam a ser compartilhadas, despertando afinidades, conflitos, medos, angústia, curiosidade...

Em roda, um “amontoado de crianças” passa, através de um processo gradual e lento, a se transformar em um novo grupo, construindo objetivos comuns a partir do compartilhar, do ouvir, do falar, do sonhar... Em cada novo grupo, somos obrigados a encarar as diferenças e a ouvir a idéia do outro (mesmo que ela seja antagônica à nossa). Nos sentimos desestabilizados e desamparados. Ficamos ansiosos, bravos, nervosos... ou aliviados, compreendidos e estranhamente felizes...

Construímos nossa identidade individual na medida em que o grupo, na presença constante de seus membros, elabora sua identidade coletiva, através do estabelecimento de vínculos afetivos e do aumento progressivo da cumplicidade e do compartilhar. Aprendemos o que não sabemos, demonstramos do que gostamos, do que não gostamos, nossas crenças, hipóteses e saberes.

No confronto com o outro começamos a pensar e entrar em conflitos internos, o que possibilita ruptura em nossos “saberes”, no que acreditamos. Este processo, às vezes doloroso, é necessário e fundamental para a construção, a re-significação e para a busca de novos conhecimentos.

Estar em roda possui regras, combinadas entre os membros do grupo. Elas têm função de organizar as falas, as participações, tentando garantir a todos o direito à participação.

O professor tem o papel de coordenar as discussões que surgem nos momentos de roda, distribuindo a palavra, auxiliando na manutenção da democracia, do respeito à fala de todos os presentes, questionando as crianças que fazem seus relatos, para que elas consigam ser compreendidas por todos.

Também faz parte da tarefa do educador, propor discussões que, por diferentes motivos, são necessárias ao grupo. Essa responsabilidade torna-se bastante delicada quando se trata das rodas iniciais de uma primeira série.

A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é a primeira grande ruptura que a criança vive na escola: sai da educação infantil para viver o primeiro ano de “ensino mais sistematizado” o que implica em uma mudança de espaço físico e em uma grande ruptura de rotina.

As carteiras da sala de aula são diferentes, a organização do tempo é outra e o horário do lanche não conta mais com a presença da professora. É necessário, e cobrado, um comprometimento com o grupo, com as pesquisas que são realizadas e com a lição de casa, agora diária. O momento da roda muda de função, passando a ser momento mais organizacional, com caráter de pesquisa, mais coletivo e menos individual¹¹.

Além dessas mudanças de caráter externo às crianças, elas também estão se modificando internamente. Por volta dos 6 anos, segundo Wallon, as crianças estão entrando numa etapa do desenvolvimento, denominada por ele de *estágio categorial*, que

“(...) graças à consolidação da função simbólica e à diferenciação da personalidade realizadas no estágio anterior”¹², traz importantes avanços no plano da inteligência. Os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e conquistas do mundo exterior, imprimindo às suas relações com o meio preponderância do aspecto cognitivo.” (Galvão, 1998: p. 45)

O trabalho que deve ser desenvolvido na primeira série não é somente relacionado ao processo de aquisição da escrita, mas também o de auxiliar as crianças nesse processo de construção da identidade e de “avanços no plano da inteligência”, que estão acontecendo no momento das interações.

¹¹ Como colocado no capítulo anterior, a roda na Educação Infantil é predominantemente o momento de contar novidades e combinar o dia, tendo um caráter menos “formal”.

¹² Wallon acredita que o desenvolvimento da pessoa se dá numa sucessão de 5 estágios nos quais se alternam a predominância da afetividade e do cognitivo. A fase anterior, citada aqui, é o *estágio do personalismo* (dos 3 aos 6 anos). Por meio das interações sociais, a criança toma consciência de si, construindo sua identidade. Nesse estágio há a predominância das relações afetivas.

No interior do novo grupo, os alunos estão aprendendo a ouvir o outro, a respeitá-lo com indivíduo que se expressa e tem idéias diferentes das que possui. Esse processo de diferenciação da identidade é lento e também interfere no processo de constituição do grupo. O trabalho agora é mais coletivo e socializado e há a necessidade de aprender a trabalhar em grupo.

Neste capítulo, buscarei transcrever e discutir alguns momentos vividos em roda, a fim de verificarmos concretamente se as expectativas e objetivos com relação ao papel desse momento social (conforme exposto no capítulo anterior) são atingidos e de que forma isso ocorre.

.....

O ano de 1999 inicia-se e, como sempre, foi necessário que o vínculo afetivo começasse a ser formado. A professora buscava trazer para a roda assuntos que despertassem interesses e curiosidades, que pudessem levar à união das crianças, o aumento da cumplicidade, a busca de respostas, através de pesquisas e de trabalhos coletivos. Escolheu-se, como elemento disparador para discussões, a leitura, em roda, de “histórias de bichos”.

.....

SITUAÇÃO Nº 01

Fui contratada, com a função de professora auxiliar do grupo de 1ª, depois de iniciadas as aulas. O grupo já estava reunido há uma semana quando entrei na classe com a professora Fernanda.

A maior parte das crianças veio ao meu encontro. Todos me abraçaram, disseram estar com saudades e perguntam se eu estava ali só para visitar. Fernanda e eu respondemos que iríamos conversar sobre isso na roda e, talvez por causa da curiosidade, rapidamente todos sentaram.

Fernanda explicou que eu seria a mais nova integrante do grupo, uma professora como ela que, à partir daquele dia, estaria na classe para ajudar nas atividades, tirar dúvidas e participar das pesquisas.

As crianças que não estudavam na escola, no ano anterior, se apresentam (eram apenas três) e todos passam a me fazer uma série de perguntas. Queriam saber porque fiquei de férias mais tempo do que elas, se iria ficar em todas as classes, se já havia casado... Contaram mil novidades e relataram que estavam lendo “histórias de bichos”.

Respondi, na medida do possível, a tudo e a todos, sentindo-me muito emocionada e acolhida. Olhei atentamente para os rostos dos novos alunos e percebi que já estavam integrados ao grupo. Lembro-me de ter pensado, então, que deve ser esse o sentimento de todos aqueles que vêm visitar ou fazer parte do grupo.

Nos primeiros dias as crianças ainda não me reconheciam como parte do grupo e Fernanda continuava sobrecarregada de perguntas, de pedido de auxílio. Aos poucos ela sugeria que me procurassem, que eu também estava ali para auxiliá-los, que agora tinham duas professoras...

.....

São poucas as anotações que tenho em meu caderno de campo a respeito de minha chegada a este grupo. Lembro da ansiedade (minha e das crianças), da vontade de falar, de matar as saudades, de saber o que não presenciei no período que não estive presente.

As rodas foram importantes não só para o meu acolhimento, mas também para que eu, agora como professora só dessa turma, conhecesse cada uma das crianças, suas expectativas para a primeira série, o papel que estavam assumindo neste novo grupo...

.....

SITUAÇÃO Nº 02

O primeiro projeto desenvolvido por essa turma foi motivado por uma leitura feita em roda. O livro era chamado “A história da minhoca voadora¹³” e foi trazido para a escola por uma aluna, a fim de fazer parte dos livros que iriam compor a biblioteca de classe.

Conforme a leitura do livro era feita, ouvíamos comentários como “*Coitada da minhoca! Ela vai virar comida de passarinho!*”; “*Sai passarinho! Outra minhoca não!*”; “*Viva! A minhoca não morreu!*”; “*Eu queria viajar assim! Deve ser bom ser minhoca!*”.

¹³ Como o livro foi levado à escola por uma aluna, não tenho sua referência bibliográfica.

Quando a história terminou, uma enxurrada de perguntas e de hipóteses começou a acontecer.

- *Ela sente sede?*
- *Não! Ela bebe a água da chuva...*
- *De que lado é a cabeça da minhoca?*
- *Por que a minhoca vira comida de passarinho?*
- *As minhocas podem mesmo viajar assim? No bico do passarinho?*
- *O que a minhoca come?*
- *Terra, ué!*

Essa primeira conversa sobre as minhocas durou vários minutos, mexendo com o grupo, com a imaginação, com a necessidade de compartilhar dúvidas, hipóteses, idéias...

Percebendo a riqueza desse momento, fizemos algumas anotações em nosso caderno de campo, registrando não só as dúvidas, mas também as sugestões das crianças:

- *Nós podemos fazer uma caça de minhocas?*
- *É, podemos criar minhocas de estimação aqui na classe?*
- *Eu queria saber onde é a cabeça da minhoca... isso pode ser nossa lição de casa de hoje?*

.....

O momento em que as crianças estão reunidas em roda é muito rico por possibilitar um grande número de trocas. Ao ouvirem uma história, uma informação, ao levantarem hipóteses sobre um problema, as crianças sentem-se estimuladas e provocadas a falar o que sabem.

Por ainda serem muito imediatistas, não conseguem guardar essa informação, essa participação para si enquanto esperam outra pessoa terminar de se colocar. A roda geralmente vira uma bagunça, todos falando juntos e querendo ser ouvidos.

Durante a conversa e as discussões sobre “as minhocas”, foi isso o que aconteceu. Todos falaram juntos, chegando a gritar para serem ouvidos. Aos poucos, a professora conseguiu organizar as participações, pedindo que quem desejasse falar levantasse a mão.

As regras, no interior dos grupos, são combinadas com a finalidade de organizarem o tempo e o movimento de troca, permitindo que este momento não perca sua finalidade

em meio a bagunça e a confusão. A fala sem ouvintes perde o significado e a função de elemento de mediação.

.....

Combinamos, então, de caçarmos minhocas para montarmos um minhocário, iniciando pesquisas e observações, sempre compartilhadas em roda.

Nos momentos iniciais do dia, líamos artigos, livros, pesquisas da internet... que nos informavam curiosidades sobre as minhocas. Descobrimos, entre outras coisas, sua alimentação, sua função na natureza, como descobrir de qual lado fica sua boca...

As minhocas passaram a ser nossos objetos de desejo nas brincadeiras no parque e as motivadoras de nossas pesquisas e registros científicos. Aprendemos sobre as características de seu corpo, o seu modo de locomoção, observamos e registramos os túneis feitos por elas...

Esses seres vivos foram responsáveis por unir as crianças em torno de um objetivo, um assunto comum, auxiliando na formação do vínculo afetivo e do compromisso coletivo com a aprendizagem.

As crianças começaram a perceber que todos tinham muito a contribuir com a pesquisa. Deixamos de ser alunos e professoras para nos transformarmos em aprendizes, em companheiros de descobertas e aventuras. Cada um de nós encontrou um jeito de participar das conversas, pesquisas e brincadeiras e foi assim, juntos, que pudemos enriquecer nossas experiências, nossos conhecimentos.

As minhocas motivaram também as nossas situações de escrita, coletivas e individuais. É importante dizer que as crianças sempre sentam em grupo, tendo a chance de se ajudarem, de trocarem idéias, levantarem hipóteses de escrita... Neste sentido, as conversas, as “trocas” não param de acontecer, mesmo quando as crianças saem da roda e iniciam uma atividade de escrita ou de contagem em seus grupos (que não deixam de ser pequenas “rodas”). Os registros podem até mesmo ser individuais, mas o pensar, o refletir é sempre compartilhado.

Em uma de nossas rodas, Pedro foi o responsável por trazer o minhocário ao centro da roda, para que todos pudessem observar, mais uma vez, os túneis feitos pelas minhocas.

Para a surpresa de todos, uma minhoca foi encontrada morta em cima da terra, o que gerou grande alvoroço e uma conversa bastante interessante...¹⁴

C1 - Olha! Tem uma minhoca morta!

C2 - Como será que ela morreu?

C3 - Devia ter muita água no minhocário...

C2 - Mas aí não teria morrido só uma!

C4 - Será que tem mais minhocas mortas aí dentro?

C5 - Um passarinho é que não foi! Ele não podia ter entrado aqui na classe. E além do mais o minhocário tava fechado. Tava fechado, né C1?

C1 - Eu acho que sim... Eu não vi aberto.

C6 - Credo! Eu nunca tinha visto uma minhoca morta!

C1 - É igual a minhoca viva oh!

C6 - É igual, mas essa está morta!

C1 - Não tem problema... daqui a pouco o Príncipe das Minhocas chega, dá uma beijoca nela e ela acorda!

C5 - Príncipe das Minhocas? Ta doido?

C7 - Isso não existe. Só existe em desenho de princesa de verdade...

C1 - Mas podia existir...

- E como essa minhoca iria chamar, C1? – pergunta a professora.

C1 - Essa minhoca poderia chamar Filoca.

Partindo dessa conversa, assim que a roda terminou a professora colocou na lousa o título “O Príncipe das Minhocas” e todos, juntos, escrevemos esse texto:

O PRÍNCIPE DAS MINHOCAS

ERA UMA VEZ UMA MINHOCA CHAMADA FILOCA.

UM DIA ELA ESTAVA FAZENDO UM TÚNEL NA TERRA DE UM PARQUE. NESSE PARQUE HAVIA UM MENINO QUE COLECIONAVA MINHOCAS.

ELE CAVOU UM BURACO E ACHOU A FILOCA. LEVOU A FILOCA PARA SEU MINHOCÁRIO. LÁ, ELA CONHECEU MUITAS MINHOCAS LEGAIS.

¹⁴ A inscrição “C” substitui a palavra “criança”. Optamos por essa forma de registro para suprimir o nome dos alunos.

AS OUTRAS MINHOCAS DO PARQUE FICARAM PREOCUPADAS COM O SUMIÇO DA FILOCA.

UM DIA AS MINHOCAS DO MINHOCÁRIO FICARAM APAVORADAS PORQUE O MENINO IA PESCAR.

O MENINO PEGOU AS MAIORES E MAIS GORDUCHAS MINHOCAS DO MINHOCÁRIO E A FILOCA ESTAVA NO MEIO DELAS.

NUM AQUÁRIO ESPECIAL, O MENINO GUARDAVA UM MINHOCOÇU ESPECIAL.

O MINHOCOÇU VIU A FILOCA NO VIDRO DE ISCAS E SE APAIXONOU POR ELA.

PARA SALVAR A FILOCA, ELE PEDIU PARA TODAS AS MINHOCAS PULAREM MUITO, ATÉ O VIDRO CAIR.

QUANDO O VIDRO CAIU, AS MINHOCAS FUGIRAM PARA O JARDIM E O MINHOCOÇU LEVOU A FILOCA PARA O CASTELO QUE ELE TINHA NO PARQUE.

ELES CASARAM E VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE.

Cada criança recebeu uma cópia da história em formato de livro (um pedaço do texto por página), ilustrando-o e tendo a oportunidade de lerem, pela primeira vez, um livro por elas escrito.

Após essa produção, vieram outras: registramos nossas observações do minhocário, reescrevemos as informações lidas em roda, transformando-as numa coletânea de dados sobre as minhocas, fizemos culinárias e desafios que nos faziam contá-las...

.....

Desde o início do ano letivo as crianças demonstravam considerar a roda como um momento bastante prazeroso. Mesmo as crianças que mostravam maior timidez pareciam sentir-se à vontade: riam, participavam das votações e sorteios, combinam regras e compartilham suas novidades (mesmo que o fizessem em um tom de voz bastante baixo e com a cabeça quase escondida entre os joelhos).

O grupo, apesar de numeroso (26 alunos), demonstrava interesse e envolvimento nas leituras e discussões. Todos queriam opinar, propor atividades coletivas. As professoras escutavam a fala do grupo e refaziam (sempre que possível) seu planejamento

para o dia, a fim de aproveitar a motivação e o interesse das crianças para lançar pesquisas, temas para histórias individuais e coletivas.

.....

Para finalizar esse projeto, nos reunimos em roda e discutimos qual seria o jeito mais adequado para finalizarmos nossas pesquisas. Primeiro as crianças levantaram todas as atividades que já haviam feito, lembrando das caças às minhocas, do minhocário, das culinárias, dos textos, das observações com e sem lupa...

A conversa em roda aconteceu de modo bastante interessante...

- Bom... agora que vocês já lembraram de tudo o que nós fizemos, precisamos pensar em um jeito de registrar o fim do projeto. Tem que ser um trabalho que mostre o que descobrimos, o que fizemos, como fizemos... Alguém tem alguma idéia? – pergunta a professora.

C1 - Eu! Podemos fazer um livro!

- Legal, mas olha só aqui a lista do que a gente já fez... – a professora mostra a lista escrita Por ela e “ditada” pelas crianças...

C2 - É mesmo! Livro a gente já fez...

C3 - Outro livro não! Nós já fizemos o livro do “Príncipe das minhocas”...

C4 - Eu acho que a gente podia desenhar...

C3 - É a mesma coisa que o livro! Olha só o papel! Nós já desenhamos o minhocário, as minhocas, a caçada... não tem mais nada pra desenhar...

C5 - Eu não quero desenhar. Eu quero escrever.

- Escrever como? Escrever o quê?

C5 - Um texto.

C6 - É! Então a gente faz um texto...

- O que é escrever um texto?

C5 - É a gente escrever tudinho o que a gente já sabe.

C6 - Mas você vai ter que ajudar porque a gente não sabe escrever tudo, tudo ainda...

- Se vocês não sabem escrever sozinhos tudo o que querem, como poderemos resolver? – questiona a professora.

C7 - O C5 já sabe escrever tudo! Ele pode me ajudar.

C8 - E o C9 me ajuda!

- Mas desse jeito a gente só resolve o problema de vocês dois... – provoca a professora...

C7 - É... mas o que eu quis dizer é que ele ajuda meu grupo...

- O que vocês acham? – pergunta a professora para a classe.

C5 - Eu acho legal... Eu quero escrever do “Príncipe das Minhocas”.

- Mas como é que vai ser essa escrita então? Cada um vai escrever um pedacinho ou todos os grupos escrevem tudo? – continua questionando a professora.

C5 - Cada grupo um pedacinho, senão ‘tadinha’ da minha mão!

Decidiu-se, então, que cada grupo iria ficar responsável por lembrar e registrar uma parte do trabalho. Resolvemos que iríamos escrever sobre todas as atividades que tínhamos escrito no papel do início da roda e que cada grupo teria uma “máquina de escrever”. Todos iriam pensar e dar idéias e uma criança seria a responsável por registra-las.

O resultado do trabalho coletivo foi o texto que se pode ler a seguir.

HISTÓRIA DA MINHOCA VOADORA

UM DIA NA RODA DA 1ª SÉRIE A PROFESSORA ESTAVA LENDO UMA HISTÓRIA QUE CHAMAVA “A HISTÓRIA DA MINHOCA VOADORA” QUE A NOSSA AMIGA PAULA TROUXE DA CASA DELA. COMO A NOSSA TURMA GOSTA DE MINHOCAS, A GENTE FOI CAÇAR MINHOCAS NO PARQUE.

CAÇAMOS MINHOCAS

CAÇAMOS AS MINHOCAS COM AS PÁS NO PARQUE E NA HORTA E NO PARQUE A JÉSSICA CAVOU UM BURACO E ACHOU A CASA DAS BARATAS. ENTERRAMOS A CASA DAS BARATAS E COLOCAMOS UMA FOLHA NO BURACO FECHADO DAS BARATAS. NO OUTRO DIA A GENTE CAVOU NA HORTA E ACHAMOS MINHOCAS GORDAS E COMPRIDAS. NÓS CONSEGUIMOS JUNTAR 44 MINHOCAS PARA O MINHOCÁRIO.

MONTAMOS O MINHOCÁRIO

PEGAMOS O AQUÁRIO, TERRA VEGETAL E UM BALDE DE TERRA DA HORTA. A GENTE SE REUNIU LÁ NA MESA DO PARQUE PRA MONTAR O MINHOCÁRIO. COLOCAMOS UMA CAMADA DE TERRA DA HORTA, UMA CAMADA DE TERRA VEGETAL, OUTRA DA HORTA E ASSIM FOI. A GENTE COLOCOU AS MINHOCAS, COLOCOU FOLHAS SECAS E PUSEMOS PAPEL

PRETO EM VOLTA.

O PRÍNCIPE DAS MINHOCAS

UM DIA VIMOS UMA MINHOCA MORTA NO MINHOCÁRIO. O PEDRO COMEÇOU A FALAR QUE O PRÍNCIPE DAS MINHOCAS TINHA QUE DAR UM BEIJO NA MINHOCA QUE CHAMAVA FILOCA E A GENTE RESOLVEU FAZER UMA HISTÓRIA CHAMADA “O PRÍNCIPE DAS MINHOCAS”.

CULINÁRIA

A GENTE FEZ UM BOLO DE TERRA E MINHOCAS E TAMBÉM FEZ MINHOCAS DE LEITE NINHO E TAMBÉM MINHOCAS DE GELATINA.

A QUE A GENTE MAIS GOSTOU FOI A DE CHOCOLATE.

O FIM DO MINHOCÁRIO

A GENTE JÁ TINHA OBSERVADO MUITAS VEZES O MINHOCÁRIO E POUCO MUDOU E A GENTE RESOLVEU SOLTAR NA HORTA E AS MINHOCAS ENGORDARAM E FICARAM MAIS COMPRIDAS.

.....

O fechamento do trabalho estruturou-se dessa forma graças a possibilidade que as crianças tiveram de pensar sobre a melhor forma de se fazer uma síntese do que e como haviam aprendido.

As crianças tiveram a chance de, mais uma vez, ouvirem-se umas às outras, com auxílio e mediação da professora que, por sua vez, tinha claro os objetivos desse momento de fechamento. Era preciso que essa atividade final recuperasse o caminho percorrido durante a pesquisa, lembrando as descobertas sem, no entanto, reescrevê-las. O momento era de síntese, não de cópia.

As crianças parecem ter entendido isso ao perceberem que a professora começou as combinações para essa atividade partindo da recuperação das vivências do grupo. Facilmente uma delas descobriu que seria interessante se esse registro fosse diferente de todos os outros e, juntamente com os colegas, descobriu um modo como isso poderia ser feito.

O papel de mediadora, de coordenadora foi assumido pela professora que não aceitou a primeira proposta de síntese, somente porque foi sugerida por uma criança. Tendo claro seus objetivos, ela questionou, retomou o processo percorrido, incentivou a reflexão...

.....

SITUAÇÃO Nº 03

Após o desenvolvimento do Projeto de segundo semestre, que acabou sendo denominado “Mitos, Lendas, Tribos, Trocas e Tapioca”, novamente chegou a hora de se fazer a síntese final do trabalho, recuperando o caminho percorrido, as informações descobertas, as conclusões do grupo...

Essa síntese diferenciou-se da realizada no Projeto “A minhoca Voadora” pois foi realizada em várias etapas e contou com a utilização de mais de um veículo de expressão.

Primeiramente recuperamos, em roda, todas as etapas de desenvolvimento do projeto, listando o que fizemos e o que descobrimos. Em seguida, uma grande roda de cadeiras foi feita para que pudéssemos escrever o texto coletivo transcrito a seguir..

.....

DEPOIS DAS FÉRIAS NÓS CONVERSAMOS SOBRE AS PESQUISAS QUE TÍNHAMOS FEITO (DINOSSAUROS, HOMENS DAS CAVERNAS, MINHOCAS, HISTÓRIA DA ESCRITA...) E PERCEBEMOS QUE ELAS JÁ ESTAVAM ACABADAS.

ENTÃO FIZEMOS UMA LISTA DE COISAS QUE QUERÍAMOS PESQUISAR: ANIMAIS (ESCORPIÃO, BARATA, COBRAS E OUTROS), PAU-BRASIL, A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA, O NOSSO CORPO, ÍNDIOS E O EGITO.

NÓS ESCOLHEMOS PESQUISAR OS ÍNDIOS PORQUE DENTRO DESTA PESQUISA TAMBÉM TERIA PLANTAS E ANIMAIS. ENTÃO FIZEMOS UMA LISTA DO QUE QUERÍAMOS SABER:

- COMO OS ÍNDIOS FAZEM AS TINTAS E OS TAMBORES?
- POR QUE ELES SE PINTAM?
- QUAIS SÃO AS FERRAMENTAS QUE ELES USAM PARA CAÇAR?
- COMO É A ESCRITA DELES?
- O QUE ELES COMEM?
- NO AMAZÔNAS TEM ÍNDIO?
- COMO ELES SE PROTEGEM DAS PIRANHAS E DE OUTROS BICHOS?

A GENTE COMEÇOU A TRAZER LIVROS DE PESQUISAS, DE HISTÓRIAS, DE LENDAS, MÚSICAS E VÍDEOS SOBRE ÍNDIOS.

COMEÇAMOS A LER OS LIVROS NA RODA. O PRIMEIRO FOI O LIVRO “MITOS E LENDAS DOS ÍNDIOS BRASILEIROS”, QUE A CLARA TROUXE.

A FERNANDA E A CÍNTIA COMEÇARAM A MANDAR LIÇÕES DE CASA SOBRE OS ÍNDIOS. NA SALA, CADA UM LEU E REGISTROU INFORMAÇÕES DOS LIVROS E DAS REVISTAS. DEPOIS LEMOS AS PESQUISAS NA RODA PARA TODOS OS COLEGAS FICAREM SABENDO. USAMOS ESSES REGISTROS PARA MONTAR UM PAINÉL.

NÓS CONVIDAMOS UM PESQUISADOR QUE SE CHAMA SANDRO PARA PERGUNTAR COISAS QUE AINDA NÃO SABÍAMOS.

NA PRIMEIRA VISITA O SANDRO CONTOU QUE VIAJOU 12 (DOZE) HORAS PARA CHEGAR ATÉ UMA ALDEIA QUE FICA NA REGIÃO DA “CABEÇA DO CACHORRO”, NA AMAZÔNIA.

ELE TROUXE OBJETOS QUE ELE GANHOU NA TRIBO TUKANO E EXPLICOU QUE SE VOCÊ PEDIR ALGUMA COISA PARA OS ÍNDIOS, ELES DÃO PORQUE SABEM FAZER OUTRO IGUAL.

O SANDRO MOSTROU O TIPITI, O CHOCALHO DA CHUVA, ARCO E FLECHA ESPECIAL PARA PESCAR, CESTOS, LEQUE, PENEIRA E LEU O QUE COLOCAMOS NO PAINÉL

NA SEGUNDA VEZ QUE O SANDRO VEIO AQUI, ELE TROUXE DOIS AMIGOS, A ALIK E O GUSTAVO, E NÓS FIZEMOS A FESTA DABUKURI (FESTA DAS TROCAS).

NÓS NOS SEPARAMOS EM DUAS TRIBOS: ESTRELA DE FOGO E AGÜELA PAUÃ.

A TRIBO ESTRELA DE FOGO ESCOLHEU UM LUGAR PARA FICAR. ESTE LUGAR TINHA UMA ÁRVORE QUE DAVA UMA FLOR QUE PARECIA UMA ESTRELA AMARELA, POR ISSO A TRIBO TEM ESSE NOME.

NESSE GRUPO, UM PINTOU O OUTRO. DEPOIS FIZERAM O PRESENTE PARA A OUTRA TRIBO E, POR ÚLTIMO, ENSAIARAM UMA DANÇA.

A TRIBO AGÜELA PAUÃ SE REUNIU NUMA RODA E CANTOU UMA MÚSICA QUE O GUSTAVO ENSINOU. DEPOIS O GRUPO SAIU PARA PROCURAR

UM LUGAR SAGRADO PARA A TRIBO. ELES ESCOLHERAM UMA ÁRVORE BEM GRANDE QUE DAVA PARA TODOS SUBIREM.

ELES COMEÇARAM A FALR OS NOMES QUE COMBINAVAM COM A TRIBO E ENTÃO SURTIU O NOME AGÜELA PAUÃ. EM SEGUIDA O GRUPO CRIOU UMA LENDA DE UM ÍNDIO CHAMADO PAUÃ QUE TINHA A GOELA MUITO GRANDE. QUANDO ELE MORREU ALGUNS ÍNDIOS ENTERRARAM ELE E NASCEU UMA ÁRVORE MUITO GRANDE QUE ELES DERAM O NOME DE AGÜELA PAUÃ.

O GRUPO “SENTIU A ÁRVORE”, DANÇOU EM VOLTA DELA E ABENÇOOU O LUGAR. ENSAIARAM A DANÇA PARA A FESTA E DECIDIRAM FAZER UM PRESENTE PENSANDO NA ÁRVORE. TODOS SE PINTARAM E FORAM PARA O LOCAL ESCOLHIDO PARA A FESTA.

NA FESTA, A ESTRELA DE FOGO APRESENTOU A SUA DANÇA E DEU O PRESENTE PARA A AGÜELA PAUÃ. A AGÜELA PAUÃ FEZ A MESMA COISA.

AINDA NESTE DIA, O SANDRO COLOCOU UMA ESTEIRA NO CHÃO COM OS INSTRUMENTOS INDÍGENAS QUE ELE TROUXE (FLAUTA DE OSSO, CRÂNIO DE VEADO, TAMBOR, FLAUTA DE BAMBU, CASCO DE JABUTI, APITO, ETC.), COM OS OBJETOS QUE NÓS TROUXEMOS E TAMBÉM BANDEJAS DE FRUTAS. ELE EXPLICOU QUE NAS FESTAS, ENQUANTO OS MAIS JOVENS PARTICIPAM DOS RITUAIS, OS MAIS VELHOS PREPARAM A COMIDA, POR ISSO ELE PREPAROU A SALADA DE FRUTAS COM IOGURTE PARA A TURMA.

NÓS COMEMOS E A ALIK RALOU O GUARANÁ EM BASTÃO NA LINGUA DO PIRARUCU E MISTUROU COM ÁGUA PARA NÓS EXPERIMENTARMOS A BEBIDA.

NO FINAL DA FESTA NÓS TOCAMOS OS INSTRUMENTOS E GANHAMOS URUCUM E SEMENTE DE GIRASSOL DA ALIK E DO GUSTAVO.

NA TERCEIRA E ÚLTIMA VISITA DO SANDRO ELE TROUXE UM CD E CONTOU UMA LENDA DA “AVÓ DO MUNDO” ENQUANTO OUVÍAMOS AS MÚSICAS BAIXINHO. DEPOIS FOMOS ATÉ O COMPUTADOR PARA VERMOS O CR-ROM “BAKURU”, QUE TEM LENDAS, JOGOS E INFORMAÇÕES SOBRE BICHOS, PLANTAS E PALAVRAS INDÍGENAS.

FIZEMOS UMA RODA FINAL PARA TIRARMOS MAIS ALGUMAS DÚVIDAS E PERGUNTAMOS COMO OS ÍNDIOS SE PROTEGIAM DOS PERIGOS

DAS FLORESTAS.ELE NOS RESPONDEU QUE OS ÍNDIOS CONHECEM OS HÁBITOS DOS ANIMAIS (POR ONDE A ONÇA PASSA, QUE A COBRA SÓ ATACA QUANDO SE SENTE AMEAÇADA...) E QUE ISSO ELES APRENDEM COM OS MAIS VELHOS. E QUEM NÃO É ÍNDIO? QUEM NÃO É ÍNDIO PODE PESQUISAR E PERGUNTAR PARA QUEM CONHECE O ASSUNTO. POR ISSO O SANDRO SUGERIU QUE A TURMA VISITASSE O SERPENTÁRIO.

ANTES DE IR EMBORA, O SANDRO PEDIU PARA QUE A TURMA ESCREVESSE OU DESENHASSE UMA COISA QUE A GENTE APRENDEU COM OS ÍNDIOS E QUE PODERIA SER BOA PARA OS NÃO-ÍNDIOS.

NÓS TAMBÉM FIZEMOS ARGILA, ALDEIAS NO TANQUE DE AREIA, O ÁLBUM “COISAS DE ÍNDIO”, CULINÁRIA (CUZCUZ DE TAPIOCA E BOLO DE MANDIOCA) E VISITAMOS O SERPENTÁRIO.

.....

O pedido do Sandro foi atendido e as crianças sintetizaram o que aprenderam de mais significativo sobre os índios, através da vivência de parte de sua cultura e de seus costumes (através da Festa das Trocas), traduzindo suas descobertas em desenhos e/ou pequenos textos. Elas puderam optar entre um ou outro, mas todas as produções tinham como proposta a síntese do aprendizado que eles, como não-índios, tiveram ao conhecer um pouco da cultura indígena.

Resgataram, em seus registros, diferentes aspectos da cultura indígena: do trabalho coletivo, que não visa “ganhar dinheiro”, à benção ao local escolhido para a morada da tribo.

.....

SITUAÇÃO Nº 04

Estávamos falando sobre alguns aspectos da cultura indígena, lendo informações contidas no livro “Histórias de índio”¹⁵. Conversávamos sobre o hábito que o autor que, em

¹⁵ Escrito por Daniel Munduruku – Cia das Letrinhas

sua tribo, costumava deitar-se no chão, à noite, para observar as estrelas. Um aluno levanta a mão e inicia-se a seguinte conversa:

C1 - Eu vi uma estrela diferente. Ela era vermelha. Mas meu irmão disse que não é uma estrela, é um planeta.

- E você sabe que planeta é esse? – questiona a professora.

C1 - Não sei não... acho que é Júpiter.

C2 - Ou Marte!

C3 - Ou Mercúrio... ou Marte mesmo...

C4 - Já sei! É Mercúrio porque mercúrio tem a cor da estrela.

C1 – Sabe, eu já vi um eclipse.

- E o que é um eclipse?

C1 – Eclipse é quando uma nuvem fica na frente da lua.

C5 – Não é não! É quando a lua faz sombra na Terra. Tem eclipse do sol e da lua.

- C1, toda vez que chove tem eclipse? – questiona a professora.

C1 – Não.

- Olha lá pela janela. Tem nuvens no céu?

C1 – Hum, hum... – balança a cabeça positivamente.

- E tem eclipse?

C1 - Não.

C5 – Eu vi no “Castelo Ra-tim-bum” que a Terra fica girando enquanto o sol fica parado. É assim – continua contando mexendo as mãos para demonstrar o que explica – a Terra fica girando enquanto o sol fica parado... O sol não fica aqui e a Terra aqui? E eles mexem assim até que a lua fica aqui no meio e faz sombra na Terra. E quando fica mexendo assim, a Terra fica aqui e o sol aqui e é por isso que sempre faz mais sol no Egito.

C6 – Eu também vi o Ra-tim-bum e aprendi que quando a lua fica no meio do caminho acaba fazendo sombra na Terra e vira eclipse...

- Vocês já observaram o céu à noite?

- Só um pouquinho – respondem algumas crianças juntas.

- Que tal fazermos hoje o que o Daniel Munduruku fazia?

Algumas crianças dizem sim, outras gritam de alegria e a roda fica tumultuada.

Algum tempo depois a professora consegue falar:

- Então podemos combinar que essa será nossa lição de casa de hoje.

No dia seguinte a roda inicia-se tumultuada e a lição de casa volta a ser tema das conversas do grupo.

C1 - Fer, Fer, Cíntia, Cíntia... Eu não fiz a lição de casa porque choveu... Como eu ia fazer? Minha mãe não deixou...

C2 - E eu também não fiz...

- Turma... nós já sabemos que choveu e que não deu para ninguém deitar no chão para ver o céu... O que poderia ter sido feito?

C3 - Eu fiz a lição. Vi da janela do meu apartamento.

C4 - Eu também, só que da janela da minha casa - C4 olha para C3 e sorri.

C5 - Eu fiz a lição. Antes de chover eu deitei um pouquinho e fiquei olhando. Tinha muita nuvem escondendo a lua. Eu deixei para deitar mais um pouco mais tarde, mas aí não deu, né?!?

- E como podemos resolver o problema da lição de casa?

C6 - Eu desenhei como eu lembro que fica o céu à noite.

- Pode ser uma solução para hoje, mas é a mesma coisa?

- Não. - respondem algumas crianças.

- E o que podemos fazer?

C7 - Hoje a gente desenha, mas não entrega a folha e faz outro dia, ué.

- Outro dia quando? - pergunta a professora.

C7 - Na primeira noite que não chover.

.....

Este relato é um exemplo de como a roda é um momento disparador de discussões e que as curiosidades nela discutidas podem se transformar em vivências significativas. Neste caso específico, criou-se a vontade de imitar o hábito do índio Daniel, autor da história que estávamos lendo, possibilitando-nos entrar um pouco mais em seu mundo, suas vivências e seus gostos...

A maior parte das crianças ainda não havia observado o céu e pensado sobre o que estavam vendo e foi essa curiosidade que levou o grupo a levantar hipóteses sobre astros, planetas, estrelas, meteoros, eclipse... E, mais uma vez atentas ao movimento do grupo, essa observação foi sugerida em forma de lição de casa.

Mas choveu. O que fazer? Como lidar com isso?

As crianças se viram solicitadas pelas professoras a fazer uma lição de casa, mas estavam sendo impedidas pelas mães porque... porque chovia! Algumas delas encontraram soluções, outras chegaram afoitas, confusas, nervosas... Chateadas pois não puderam imitar o Daniel...

A roda, então, torna-se o espaço da reflexão, do compartilhar de soluções, de recombinações...

.....

SITUAÇÃO Nº 05

Ainda durante o desenvolvimento de nosso projeto, após um grande número de leituras e vivências, sentimos necessidade de voltarmos ao índice, por nós elaborado no início do semestre, para verificarmos quais perguntas sobre os índios ainda não haviam sido respondidas. Porém, o que nos chamou a atenção foram aquelas que não haviam se encaixado no tema escolhido.

Passamos, então a ler as dúvidas que havíamos elencado, buscando respondê-las.

1 - Por que a água do aquário some e a gente em que ficar colocando mais água nele?

C1 – O calor da casa faz a água do aquário evaporar!

C2 – Toda água evapora por causa do calor...

C3 – Aí faz nuvem. Se a água do aquário do C1 evaporar, vai formar nuvem e chover dentro da casa dele.

C1 – Você esqueceu da janela da minha casa? Vai chover só lá fora.

- Então como a água evapora?

C4 – Com o calor.

- E de onde vem esse calor?

C5 – Do sol. A não ser que a gente tente evaporar a água colocando o aquário no fogo do fogão!

C6 – Ninguém faz isso! Mata os peixes!

C1 – Não bate sol no aquário lá de casa.

C2 – Não tem problema porque é o calor que faz a água evaporar.

2 – A chuva é importante?

C7 – É sim porque sem ela as plantas não crescem e não tem água pra gente.

C3 – A água é importante até para a luz.

- Por quê?

C3 – Ah, não sei. Meu pai é que falou.

C8 – Por que chove no verão e não no inverno?

C1 – O verão é quente e não devia chover.

C2 – É que no verão é que faz calor e faz a água evaporar e virar nuvem... No inverno a água não vira nuvem por causa do frio...

C1 – Mas devia ser o contrário.

3 – Que animal vive se acabar a água?

C9 – O camelo.

C10 – Mas ele nasce abastecido? Ele bebe?

C2 – O camelo tem reservatório, que fica nas costas dele... É aquela bolota...

C7 – É corcova!

C2 – É... ele precisa beber água pra encher esse reservatório.

C7 – Os fungos só é que vivem sem água.

4 – O gato tem 7 vidas?

C11 – Não!

C10 – Se tivesse o meu gato estava vivo!

C7 – Minha mãe explicou que é só jeito de falar. É porque os gatos são muito rápidos e espertos, principalmente se eles estão caindo. Eles caem de pé e quase não se machucam. É como se tivessem 7 vidas.

5 – Outra pergunta é sobre o tipo de alimentação.

- Quem come carne é o quê?

- Carnívoro. – respondem várias crianças simultaneamente.

- Quem come vegetais é o quê?

- Vegetariano!

- E nós, o que comemos?

C7 - Nós somos mamíferos.

- Somos. E nós comemos o quê?

C11- A gente é carnívoro!

- Sim, somos, mas comemos o quê?

C6 – Tudo! Carne, verdura, arroz, feijão...

- E como é o nome de quem come tudo?

C1 – Eu não sei.

C3 – Nem eu!

C7 – Onívoro! Mas eu não tenho certeza...

6 – Como a planta se alimenta?

C8 – Pela raiz.

C12 – Quando os animais querem um alimento, eles dão um jeito de conseguir. AS plantas produzem o próprio alimento, mas precisam dos ingredientes, parecendo a gente que precisa dos ingredientes para fazer o bolo...

- Ela precisa do quê?

C12 – Da água.

C9 – Da terra.

C4 – Dos alimentos que ela encontra na terra, e também do sol.

C5 – Nossa! A gente respondeu todas as perguntas! Nem tem mais o que a gente pesquisar!

C12 – É! Todo mundo pensando junto nós seguimos responder tudo!

.....

“Todo mundo pensando junto nós seguimos responder tudo!” Considero essa descoberta a mais importante entre todas as outras já possibilitadas pelos momentos de roda. Através do exercício do pensar alto, levantar hipóteses, compartilhar informações... as crianças perceberam, juntas, que podemos chegar a um número maior de respostas, descobrir o que não conseguimos sozinho, realizar tarefas maiores e mais complexas, ir além de nós mesmo quando somos grupo.

Durante essa brincadeira de tentar responder as próprias dúvidas, puderam se perceber não como sujeitos solitários, que precisam ter todas as competências, todas as certezas, todo o conhecimento, mas sim como seres sociais, que podem contar com o outro e aprender com ele.

.....

SITUAÇÃO Nº 06

Escolho como última situação a ser analisada, mais um momento vivenciado em roda pelo grupo da 1ª série da Escola do Sítio. Essa transcrição foi retirada do meu caderno de campo e ilustra bem minhas expectativas quanto aos Momentos Sociais da Roda e sua grandiosa possibilidade de trocas.

Estávamos falando a respeito do calendário de dezembro. Combinávamos que, mesmo no início do mês, adiantaríamos o registro de algumas datas especiais¹⁶. Os aniversariantes do dia 15 dividiriam o “quadrado” correspondente e registrariam os respectivos aniversários e foi sorteado o aluno que iria registrar o Natal.

A partir desse registro, um polêmico assunto surgiu e tomou conta da roda: Papai Noel.

C1 – O Papai Noel vai me dar um Pikachu¹⁷ de presente.

C2 - O Papai Noel não existe! É seu pai que compra tudo! Minha mãe me disse!

C1 – Pára oh! Meu pai não mente pra mim!

O tumulto começa e a professora organiza.

- Assim a gente não está se escutando! Vamos falar um de cada vez. Fala C3.

C3 – Eu e minha irmã bolamos um plano para saber se O Papai Noel existe ou não existe. Eu vou grudar no meu pai e ela na minha mãe. Assim nenhum dos dois vai poder colocar presentes na árvore sem a gente ver. Sabe, esse é só o segundo Natal que vamos passar aqui. Sempre, desde que sou pequeno, vamos pra Ilha Bela.

- Fala C4, sua vez.

C4 – Sabe, eu acredito completamente em O Papai Noel. O ano passado eu e meu irmão tentamos saber se ele realmente existe, mas eu errei o plano...

- Vai colocar em prática esse ano?

C4 – Vô sim... Eu não vou comer nesse Natal.

¹⁶ Faz parte da rotina das crianças o trabalho com calendário, afixado no fundo sala, perto do local onde a roda é realizada. Registra-se, através de desenhos, a atividade mais importante a ser realizada naquele dia.

- *Como assim? O que a comida tem a ver com o Papai Noel?*

C4 – É que para ele vir, eu e meu irmão temos que dar uma voltinha... E esse ano eu não vou parar pra comer.

- *Fala C5.*

C5 – Eu nunca vi o Papai Noel em casa, mas meu pai disse que já viu ele ir embora de casa uma vez.

- *Papai Noel não existe! – grita novamente C2.*

C5 – Existe sim! Meu pai falou e ele não mente!

C6 – No Natal lá em casa os presentes são achados embaixo da árvore.

- *Sua vez C7.*

C7 – Eu ontem fui lá em Paulínia ver o Papai Noel. Ele tava lá, ele existe!

C2 – É um homem vestido ôh!

C7 – É nada, eu vi! Ele tava lá! – retruca muito indignado com a fala de C2.

- *E o que você falou com ele. Pediu alguma coisa em especial de presente?*

C7 – Eu não falei, nem consegui chegar perto. Tinha um montão de gente lá... ôh... um montão... me diz, me diz o que todo mundo tava fazendo lá se não era o Papai Noel?

C3 – Meu pai me contou a verdade!

- *É? E o que ele falou para você?*

C3 – Ele contou que o Papai Noel já existiu. Ele era um homem rico e muito bom, que dava presentes para as crianças na noite do Natal. Mas ele já morreu e os adultos é que dão presentes agora.

C1 – É verdade isso?

C2 – É... fala aí, é verdade?

- *Cada criança acredita em uma coisa.*

C7 parece não gostar da resposta da professora. Faz “bico” e cara de inconformado, parecendo estar esperando a confirmação de que está certo, de que Papai Noel existe.

- *Fala C2.*

C2 – O meu pai falou tudo pra mim. Disse que é ele que compra os presentes. O ano passado eu até fui junto para escolher o meu.

C3 – Que sem graça!

¹⁷ Pikachu – personagem de desenho animado que virou mania entre as crianças e foi transformado em bonecos, figurinhas, sandálias...

C8 – Sabe, aconteceu uma coisa muito chata no ano passado.

- O que, C8.

C8 – Eu acreditava em Papai Noel, mas a minha irmã que é bem mais velha que eu, que já está na faculdade, não acreditava. Aí teve um dia que eu estava brincando com a minha Barbie parálitica que eu trouxe na escola, e eu precisava de um negocinho assim – mostra com os dedos que o objeto que precisava era pequeno – que era pra mim brincar e aí eu abri a porta do armário do quarto da minha mãe e vi lá dentro os brinquedos. Todos os brinquedos que eu tinha pedido pro Papai Noel. Eu comecei a chorar e a minha irmã veio ver o que estava acontecendo e eu contei para ela que Papai Noel não existe, porque eu achava que ela não sabia, mas ela já sabia. Aí, quando minha mãe chegou, ela me contou que minha irmã tinha ido com ela no shopping para comprar os brinquedos e pediu desculpas por não ter guardado eles em outro lugar. Aí eu fiquei sabendo que Papai Noel não existe, mas eu queria que existisse. Eu acho ele tão fofinho com aquela roupa, que ele deve passar calor...

- C8, agora é a vez da C1 falar.

C1 – Eu vou ganhar um Pikachu do Papai Noel e não adianta falar que ele não existe!

C7 – É, não adianta mesmo!

C4 - Fê, Fê, Fê, Cíntia, Cíntia, Cíntia!

- Fala C4.

C4 – Eu não acredito mais em Papai Noel.

- O que aconteceu pra você mudar de idéia?

C4 – A C8 me convenceu. Eu não acredito mais em Papai Noel!

Esse relato é a síntese, o fechamento perfeito para as reflexões que me propus realizar nesse trabalho.

Através dele é possível perceber como as crianças, aos poucos, começam a realizar trocas efetivas com seus pares, passando a ouvir as contribuições do *outro* e a se modificar com os questionamentos que esse confronto possibilita.

O caminho percorrido ao longo do ano, e que pode ser reconhecido nessa pequena seqüência de episódios vivenciados em roda, ainda não chegou ao seu final. Há muito o que aprender, a transformar interna e externamente. Muitas histórias ainda serão lidas e produzidas, muitos conflitos tentarão ser resolvidos ou surgirão a partir das discussões propostas. Mas é esse o objetivo de estar em roda: compartilhar experiências, contrapor

nossas certezas com as do outro, transformando-as em dúvidas que nos levam a questionar, pesquisar, descobrir...

A riqueza dos momentos compartilhados podem ser percebidas através de olhares doces e apaixonados, tímidos e falantes, eufóricos, inquietos ou mais tranquilos... Não importa se somos alunos ou professores se somos aprendizes e companheiros nessa aventura...

O que importa são as contribuições, a vontade de estar junto, o compartilhar de sonhos, alegrias, dúvidas, medos, ansiedades e descobertas... As diferenças individuais sempre são bem-vindas! Aprendemos com o outro a sermos nós mesmos e são as diferenças que fazem com que essa vivência coletiva tenha razão de ser, configurando-se como Momentos Sociais tão importantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Roda. Quando escutamos essa palavra, muitas coisas podem passar em nossas cabeças. Brincadeiras de roda... cantigas de roda... roda de capoeira... roda em torno da fogueira... roda gigante... roda do moinho... do carro... do brinquedo... Roda de conversa, de discussão, de briga, de fofoca...

Na roda viva da vida, cheia de altos e baixos, de emoções e encontros, prazeres e desprazeres, muitas vezes estamos em roda e nem mesmo percebemos... Participamos de rodas de amigos, em volta de uma mesa, na frente da cantina da escola ou mesmo sentados no chão, com um tabuleiro de um jogo na nossa frente... Sentamos em roda em volta da mesa para compartilhar alimentos, para conversar, rir, chorar, tomar decisões importantes, festejar...

Senta-se em roda em todas as culturas e em todas as épocas!

Rodas em volta da fogueira, junto aos pés da contadora de histórias, do tocador de viola... Roda que se faz presente nas mesas dos presidentes com seus conselheiros e ministros, nas ONGs, nas grandes empresas, nos grupos de teatro amador, nas praças... e nas escolas...

Na escola do Sítio podemos encontrar várias rodas... Muitas das citadas acima e a roda que se configura como parte essencial do trabalho pedagógico desenvolvido. Roda da vida, roda viva... cheia de energia, alegria, novidade, pesquisa, descoberta, discussão, reflexão... Roda nem sempre alegre, mas sempre viva...

A roda que é parte do trabalho pedagógico não pode se configurar simplesmente como uma nova forma de organização espacial dos alunos e professores, pois traz dentro de si mesma e consigo uma mudança maior, que está implícita no próprio trabalho em roda... Uma mudança de olhar, de percepção, de participação...

É preciso aprender a trabalhar em roda, o que significa aprender a trabalhar em grupo, a compartilhar descobertas, dúvidas, desejos... Trabalho coletivo que é árduo e, muitas vezes, cheios de concessões, dores, conflitos, discórdias, negociações e consenso...

É preciso delicadeza para se trabalhar em roda, lidando com outras pessoas, com os mais diferentes sentimentos e necessidades... Mas também é necessário garra, percepção aguçada, vontade de questionar e de nos tornarmos grupo, mesmo sendo nós mesmos. É

fundamental querer crescer, querer ser povo, querer ser forte... Vontade de construir coletivamente uma história e fazer memória...

A vida escolar em roda pode ser bastante rica ou esvaziar-se de significado... No espaço da roda, é preciso aprender a sermos democráticos, a ouvirmos o outro, compreendendo seu ponto de vista, mesmo que não concordemos com ele... É preciso aprender a ceder, a negociar, a nos dar... e também a receber um pouco de cada um daqueles que nos cerca...

Estar em roda é uma prática social que só pode ser aprendida na prática, com a vivência, com a experimentação... Aprendemos com os erros, com os outros, com os livros, com as experiências compartilhadas, com o comungar da vida, com a construção do coletivo...

A escola viva, na vida da roda, no pulsar do grupo, no acelerar do coração (proporcionado a cada descoberta) é uma conquista a ser pretendida e merecida a cada dia em grupo e com o grupo.

Sem começo e sem fim, como a própria forma da roda sugere, aprendemos em grupo, em roda, com o outro e com as histórias... E é na roda, em roda, que espero que cada uma das crianças possa ter a oportunidade de aprender com o grupo e em grupo a ser povo, a ser raça, a ser si mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 134p.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.199p.

Marx, Karl. **O Capital**.

ROMAGUERA, A.R.T. **Oralidade, leitura e escrita: uma experiência a partir do trabalho por projetos**. 2002. 111f. Tese de Mestrado – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

SÁ, M.H.N. **Uma escola alternativa**. 1995.157f. Tese de Mestrado – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

SNYDERS, G. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola através de textos literários**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 204p.

VYGOTSKY, L. **A formação Social da mente**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 191p.

_____. **Pensamento e palavra**. In: **Pensamento e Linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 104 – 135p.

WALLON, H. **O papel do outro na consciência do eu**. In WEREB, M.J.G.; NADELBRULFERT, J. **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1999. p. 158-167.

_____. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: _____ **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1999. p. 169-178.

100-100000-100000
100-100000-100000