



1290001917



FE

TCC/UNICAMP P343m

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIA APARECIDA DA SILVA LOPES PEDRO

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA ATRAVÉS DE PROJETOS
DIDÁTICOS

2005061705

CAMPINAS

2004

Maria Aparecida da Silva Lopes Pedro

A mediação pedagógica através de projetos didáticos

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como pré-requisito parcial
para obtenção do título de licenciatura
em Pedagogia, na Faculdade de
Educação da UNICAMP, sob orientação
da Prof^a Dr^a Ana Lucia Guedes Pinto.

© by Maria Aparecida da Silva Lopes Pedro, 2004.

Bib id 343865

UNIDADE.....	F.E
Nº CHAMADA:	700 UNICAMP
	P343m
V.....	EX.....
TORNO.....	1914
PRO.....	862005
C.....	D..... X
PREÇO.....	R\$ 11,00
DATA.....	29/09/05
Nº CPD.....	

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

P343m Pedro, Maria Aparecida da Silva Lopes.
A mediação pedagógica através de projetos didáticos / Maria Aparecida da Silva Lopes Pedro. -- Campinas, SP: [s.n.], 2004.

Orientador : Ana Lúcia Guedes-Pinto.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Motivação (Psicologia). 2. Aprendizado. 3. Interação. 4. Mediação. 5. Projetos. I. Guedes-Pinto, Ana Lúcia. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-211-BFE

*“Se não morre aquele que escreve um livro ou
planta uma árvore, com mais razão, não morre
o educador que semeia a vida e escreve na
alma”*

Bertold Brecht

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus e a Maria, mãe de Jesus, que me deu fé e persistência nos momentos mais difíceis.

À professora Ana Lucia Guedes, pelo apoio e dedicação no decorrer deste Trabalho.

À professora Roseli Cação, segunda leitora, amiga e colaboradora.

Às companheiras de grupo de trabalho: Roselaine, Simone, Cássia, Michele, Paula e Rosimeire, pelo apoio e incentivo.

À Genirse, companheira e amiga que me ajudou nessa travessia.

À Juliana, companheira de cursinho que muito me incentivou.

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos,
Guilherme, Tainá e Gabriele
pelo tempo que lhes roubei durante os anos
de estudo na faculdade.

A Edmilson Pedro,
meu marido e companheiro
pelo incentivo e colaboração.

Aos meus pais,
que muito me incentivaram para que eu
chegasse até aqui e cuidaram
de meus filhos na minha ausência.

Aos meus alunos da 2ª série D,
co-autores deste trabalho.

Aos meus professores,
com os quais convivi durante esses quatro
anos de estudo.

ÍNDICE

1- Introdução - a constituição da professora que sou.....	02
2- A teorização em torno do currículo.....	08
Um breve histórico sobre o currículo.....	14
O pensamento de Dewey na Educação brasileira.....	16
A organização do trabalho por projetos.....	19
O currículo integrado.....	26
Os projetos podem mudar a educação escolar.....	28
3- “E as crianças eram difíceis...”.....	31
O interesse em ouvir outras gerações.....	37
Atividade inicial: “assuntando” as crianças.....	38
Contando caso.....	41
Causos no cinema.....	46
A leitura de textos considerados difíceis.....	49
Contar e ler histórias, existem diferenças?.....	49
A interdisciplinaridade por projetos.....	52
Outros projetos.....	55
4- Considerações finais.....	63
5- Referências bibliográficas.....	65
6- Anexos.....	67

1- A CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORA QUE SOU

“Nosso tempo, o dos educadores, é este hoje
em que já se encontra, em gestação, o
amanhã.

Não um qualquer, mas um amanhã
intencional, planejado, provocado agora.
Um amanhã sobre o qual não possuímos
certezas, mas que sabemos possibilidade”.
(Mario Sérgio Cortella)

Ao longo dos meus treze anos de profissão como educadora sempre me inquietou e deixou-me inconformada a situação educacional em nosso país, em nosso estado, na minha cidade e nas escolas nas quais já trabalhei.

Comecei minha carreira profissional como professora no ano de 1992, aos vinte e sete anos, quando a Secretaria da Educação Estadual de São Paulo instituiu mais uma de suas reformas, a Escola Padrão. A concorrência era grande e só consegui uma vaga graças ao projeto de trabalho que enviei para a escola. Nele procurei colocar minhas crenças e desejos a respeito do importante papel da educação. Tentei viabilizar meus sonhos de realizar um trabalho responsável e também procurei utilizar-me de todo o embasamento teórico que aprendi no curso de Magistério que freqüentei no CEFAM (Centro Específico de Formação de Magistério).

Consegui uma das três vagas que estavam disponíveis na escola E. E. P. S. G. Liomar Freitas Câmara, na cidade de Hortolândia, nesta ocasião ainda distrito de Sumaré. Aquele foi um ano de muita realização e alegria para mim. No afã da professora iniciante, com a garra e o desejo de fazer-me profissional competente, procurei desenvolver um trabalho que considerei consciente, problematizador, crítico e contextualizado.

Hoje percebo que uma formação inicial de qualidade para o professor(a) é extremamente importante, porém não é suficiente para atender às exigências educacionais. Acredito que é por meio de um processo ativo de reflexão sobre nossa prática pedagógica que se constitui o processo de formação contínua do professor (a).

Tive a sorte, no meu primeiro trabalho como professora, de contar com a colaboração da direção da escola e da coordenação. Mesmo por que, a proposta da Escola Padrão deveria ser inovadora tanto no currículo como na forma de tratamento das práticas pedagógicas. Assim, eram constantes as reuniões de formação e estudos das propostas curriculares enviadas pela Secretaria de Educação.

A terceira série do primeiro grau (como ainda eram chamados na época as classes das séries iniciais do Ensino Fundamental) era uma sala que veio corresponder às minhas expectativas e até me surpreendi muito, pois percebi, naquele ano, que aprendi mais do que ensinei. Era uma classe de trinta e seis alunos e no final do ano não houve uma reprovação sequer. Todos tiveram um aproveitamento satisfatório. Trabalhei nesta escola durante três anos.

Com a reorganização das escolas de primeiro grau tive que trocar de unidade escolar, uma vez que era ACT (era assim que chamavam as professoras contratadas, que não eram concursadas) da rede estadual de ensino. A partir daí, todos os anos eu tinha que trabalhar em uma escola diferente, ou em várias escolas diferentes em um mesmo ano em regime de substituição.

O sistema educacional vigente na época tentava mudar a “cara” da escola, mas os problemas se repetiam em todas as escolas pelas quais passei: falta de materiais, falta de apoio técnico por parte das Secretarias da Educação, alunos e professores desmotivados, greves sem fim por causa dos baixos salários, repetência, evasão, salas superlotadas, conflitos entre professores por causa da metodologia, desestruturação e insegurança.

Em meio a todos esses problemas eu ficava me questionando: Será que escolhi a profissão certa? Será que sei mesmo dar aulas?

Eu queria sair com os alunos, pesquisar, buscar coisas novas que não estão nos livros didáticos, mas muitas vezes me deparei com a solidão. Trabalhava sozinha, era apontada como a professora que permitia a bagunça, o “entra e sai” da sala. Era criticada, pois infelizmente o que conta na maior parte das escolas são os alunos obedientes, que não questionam e que decoram as lições.

Recordo-me de um ano em que resolvi desenvolver com meus alunos de uma quarta série de uma outra unidade escolar o projeto "Leitura e Música". Para trabalhar o projeto tomei como eixo temático a amizade e o companheirismo que contextualizei com a história dos Músicos de Bremen e o musical "Os saltimbancos" de Chico Buarque.

A escola em que trabalhava era pequena, com apenas quatro salas de aula e pensei que poderíamos, minhas colegas professoras e eu, desenvolver um trabalho muito rico com o tema. Mesmo por que, a Delegacia de Ensino dispunha de material de estudo para montar o projeto.

Coloquei a questão na reunião de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), mas tive a "opção" de desenvolver o projeto exclusivamente com a minha sala. Não me intimidei com essa decisão e mais uma vez trabalhei sozinha e acredito ter conseguido bons resultados, a duras penas é verdade, mas consegui atingir os objetivos a que me dispus no início do projeto. Talvez tivesse sido melhor se houvesse o envolvimento de toda a escola.... Era esse o meu desejo...

Nos anos que se seguiram me cansei de lutar contra o sistema vigente implantado e me acomodei. Tentei fazer o que a maioria das escolas faz. Tentei fazer o jogo do sistema e comecei a trabalhar mais com os livros didáticos e a cumprir rigorosamente os programas do currículo das escolas em que lecionei. Assim, em meio a conflitos e decepções, conforme já mencionado, lecionei cada ano em uma escola, ou em várias escolas diferentes num mesmo ano. Foram anos difíceis, de muita insatisfação pessoal e profissional.

Em 1998, foi instituído pela Secretaria Estadual da Educação, o programa "Escola nas férias" durante o mês de janeiro, para "recuperação" dos alunos que se encontravam em defasagem com relação ao currículo escolar. Por causa de necessidades financeiras, inscrevi-me para trabalhar nesse programa. Trabalhei durante três anos seguidos.

Os projetos desenvolvidos na recuperação de férias seguiam uma perspectiva de trabalho multidisciplinar e encaminhavam para a riqueza e diversidade que a metodologia de projetos possibilita. Porém, da forma como

eram desenvolvidos, geralmente fora de contexto, sem o envolvimento do aluno e muito menos do professor, impossibilitavam que se visualizassem resultados.

Eram projetos muito amplos para serem desenvolvidos dentro de um curto espaço de tempo, (vinte e dois dias letivos) Era um tempo muito curto, para o professor, que não conhecia a turma, investigar o que o aluno já sabia e, a partir dali ,elaborar e trabalhar com o eixo temático do projeto. Sem contar que os materiais necessários para o desenvolvimento do mesmo só chegavam uma semana antes de terminar as aulas. O programa “Escola nas férias” ainda se estendeu por mais dois ou três anos, mas não trabalhei mais por que passei a trabalhar somente na rede municipal, deixando o vínculo com a rede estadual de ensino.

Apesar das mudanças que ocorreram na minha vida profissional, minha inquietação no que se refere ao modo como deveria ensinar e o modo como meus alunos aprendem, permaneceu.

A preocupação com a dinâmica do trabalho pedagógico que se realiza na sala de aula continuamente também se configurava como “a pedra no meu sapato”.

Conforme citado anteriormente, sempre exerci meu trabalho de docência na escola pública, lecionando na periferia da cidade para crianças pobres. Cotidianamente me deparo com problemas relacionados à repetência, evasão escolar, classes superlotadas, indisciplina, maus tratos e abandono por parte da família, falta de interesse dos alunos, fracasso escolar, discriminação, baixa auto-estima, desvalorização do ensino...

A vontade de superar, pelo menos parte dos problemas acima citados, me impulsionam a buscar uma forma alternativa de trabalho no cotidiano da escola.

Mudar não é fácil, requer determinação, conhecimento e muita disposição para partir em busca de novos caminhos. Requer, principalmente, tomada de decisão, elaboração de novas estratégias e, principalmente, o confronto de idéias e valores éticos. Afinal a escola que temos nem sempre é a escola que queremos.

O trabalho com projetos, que foi uma alternativa possível oferecida pelo sistema escolar àquela época, se constituiu para mim uma forma de inovar, de

buscar novas ações que fossem carregadas de significados tanto para o aluno como para mim enquanto educadora. Conforme afirma Hernández (1998: 62), o trabalho por projetos pode ser uma forma de “buscar a estrutura cognoscitiva, o problema eixo, que vincula as diferentes informações, as quais confluem num tema para facilitar seu estudo e compreensão por parte dos alunos”.

Pensando em buscar uma alternativa para motivar meus alunos a ter interesse no processo de ensino-aprendizagem, ter vontade de estar na escola, aumentar a auto-estima e principalmente ter estímulos para ler e escrever textos, resolvi elaborar um projeto didático que atendesse as necessidades das crianças de uma escola municipal da periferia da cidade de Hortolândia.

A Secretaria de Educação do Município tem proposto que se trabalhe com projetos que já vêm prontos. O professor deve apenas desenvolver as atividades e registrar os resultados, que geralmente devem ser positivos. Diante de tantos projetos eu tinha o desejo de elaborar um que realmente pudesse ajudar a despertar o gosto pela leitura e a escrita nos meus alunos, que sempre reclamavam quando lhes pedia para produzir um texto ou fazer uma leitura.

E assim, desmotivados, em geral escreviam pouco, com muitos erros ortográficos e se recusavam a rever e corrigir os próprios textos (prática de correção que adoto por acreditar que somente refletindo sobre o erro é que o aluno busca formas de acertar).

Foi pensando em mudar esse “quadro” que resolvi montar junto com os alunos um projeto. Queria trabalhar com a leitura e a escrita de forma mais prazerosa e contextualizada, pois acredito que o professor deve ter o cuidado de não propor a leitura e a escrita como um fim em si mesmas, desarticuladas de sua função social. Pretendia enfocá-las em sala como uma forma de expressão subjetiva, de comunicação e inter-ação em que exista um interlocutor real e que não esteja centrada apenas na figura do professor fazendo o papel desse interlocutor.

Assim, esse TCC trata-se do relato do meu trabalho como professora de uma segunda série de uma escola municipal durante o ano de 2004.

Optando pelo trabalho com projetos didáticos procurei buscar uma ação educativa que para mim se configurasse como inovadora. Buscava algo que não fosse estático, rotineiro. Procurei me desvencilhar de práticas tidas como atualizadas, porém atreladas a antigos vícios.

Procurei, então um suporte teórico que pudesse embasar meu trabalho e que me auxiliasse na incorporação de uma prática docente diferente do que até então conhecia. Só que mesmo assim encontrei diversas barreiras, pois a proposta de se trabalhar com projetos esbarra na formulação do currículo que, segundo Hernandez (1998), ainda está centrado nas disciplinas.

O projeto didático foi um passo a mais no replanejamento que fiz do meu trabalho tendo o objetivo de buscar uma outra maneira de atuação, na qual o processo de reflexão e interpretação sobre a prática pedagógica fosse a pauta que me permitisse ir tornando significativa a relação entre o ensinar e o aprender.

Para relatar este trabalho tomei como enfoque o projeto didático intitulado “Contando Causo”¹ que desenvolvi com minha classe de segunda série.

Os procedimentos metodológicos utilizados no relato do desenvolvimento desse projeto consistiram no registro de dados através do caderno de anotações do meu trabalho cotidiano como professora.

Tomar como foco de reflexão a própria prática docente se configurou para mim como a parte mais difícil deste trabalho, porém por outro lado, ao procurar registrar essa experiência educativa e tentar analisá-la vejo que consigo elaborar mais sentido para minha prática como educadora.

¹ Estão anexados os planejamentos de cada projeto pedagógico didático citados neste trabalho.

2- A TEORIZAÇÃO EM TORNO DO CURRÍCULO

“O campo do currículo não é somente um corpo de conhecimento, mas uma dispersa e ao mesmo tempo encadeada organização social”.
(Schubert)

A palavra Currículo vem do latim: “curriculum”, que quer dizer percurso, carreira, curso, ato de correr. A palavra é abrangente e inclui a idéia de um todo: a forma do percurso (a pé, de carro, etc.), o local onde se dá o percurso (pista, rua, autódromo), a época (ontem, hoje, amanhã). Isto é, o currículo se refere a um percurso específico, possuindo com isso certas características que se desenvolvem dentro de um tempo datado e um espaço próprio.

Segundo Sacristan (2000: 201), o currículo é a forma de se alcançar o conhecimento, não conseguindo esgotar-se em algo estático, senão através das condições em que se realiza, e se converte em uma forma particular de se pôr em contato com a cultura. Para este autor, o currículo se refere a uma práxis vivida no campo da educação, e tão pouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural proposto às escolas. O currículo se traduz em uma:

(...) práxis em que acontecem múltiplas transformações que lhe dão um sentido particular, valor e significado. O fato de que seja caracterizado como práxis significa que, em sua configuração, intervém idéias e práticas que adquirem sentido num contexto real, com determinadas condições, que todo ele é uma construção social... (Grundy, apud Sacristan e Gomes 1998 : 137)

Variadas concepções de currículo trazem em si posicionamentos filosóficos, isto é, traduzem uma forma de se ver e se pensar o mundo, o homem, a sociedade, a educação, a escola. Não existe apenas uma única teoria do currículo, mas diversas. Além disso, o currículo pode se manifestar de vários

modos. Tanto isso é verdade que há autores que se voltam ao currículo em ação² das escolas, isto é, ao currículo não determinado a priori, mas que se constrói no cotidiano da escola.

Segundo Sacristan (2000) o currículo em ação é "... na prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor que se concretiza nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é ação pedagógica, que podemos notar o significado real do que são as propostas curriculares".

Cada etapa de modificação/transformação na sociedade, na cultura, na economia, na política, impõe revisões na estrutura e organização da educação e da escola. Assim, o currículo apresenta diferentes ênfases, preocupações, abordagens, e procura dar respostas aos reclamos da sociedade.

O currículo³ pode ser entendido como uma proposta organizada em relação ao ensino, pelo conjunto daquilo que é intencionado para a instituição escolar. O currículo é cuidadosa e coerentemente planejado em seus elementos constituintes – objetivos, meios, procedimentos, estratégias, conteúdos, avaliação, tendo como ponto de partida a cultura, a sociedade, o homem e os valores a ele agregados.

O currículo é compreendido por experiências organizadas e supervisionadas pela escola e pelas quais assume responsabilidade. É a organização estrutural das direções e das determinações da educação: passado- presente – futuro. Dentro desta perspectiva o currículo tem como características:

- Ser dinâmico: atento às modificações;
- Ser flexível: deve atender a cada realidade particular;
- Ser contínuo, interdependente em seus elementos;

² Entre outros autores, GERALDI, C. M. G. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. In Pro-posições. Vol.5,n. 03, Campinas: Faculdade de Educação/Unicamp, 1994, é uma que pode ser apontada como exemplo de pesquisadores que se preocupam com o currículo "ao avesso". Porém, não é proposta desse TCC focalizar essa perspectiva do currículo.

³ O enfoque em torno do currículo apresentado neste texto baseia-se nos resumos e anotações feitas durante a exposição das aulas sobre Escola e Currículo ministradas pela Profa Drª Elisabete M. De A. Pereira, professora da Faculdade de Educação da Unicamp.

- Ser democrático e organizado com a participação dos professores, pais, diretores, alunos, especialistas e comunidade (não deve subestimar ou superestimar as vontades individuais);
- Ser temporal: voltado ao tempo histórico;
- Ser aprovado e aceito por aqueles que o dinamizam;
- Ser amplo e específico atingir amplas metas e objetivos específicos;
- Ser fundamentado e embasado em uma teoria do currículo.

Tradicionalmente, o currículo significou, no sistema escolar seriado, uma relação de matérias/disciplinas com seu corpo de conhecimentos organizados seqüencialmente em termos lógicos.

A discussão sobre currículo muitas vezes compreende o questionamento da sociedade e da cultura, sobre como preparar os indivíduos para atingir seus objetivos de vida, e do questionamento dos indivíduos sobre a validade dos conhecimentos recebidos em função de suas necessidades e realidades concretas.

Segundo Sacristan (2000: 109), o currículo é resultado de uma decisão política e que deverá implantar no cotidiano de cada escola um determinado sistema de atuação educacional que será constantemente monitorado pelas instâncias consideradas competentes para este fim:

"Em termos gerais, poderíamos dizer que a política curricular é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular. Planeja um campo de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes moldadores do currículo. A política é um primeiro condicionante direto do currículo, enquanto o regula, e indiretamente através de sua ação em outros agentes moldadores".

Assim, dependendo da sociedade em que estamos, do tempo histórico, do entendimento que se tem do papel da escola, etc, teremos diferentes ênfases

curriculares em desenvolvimento. Em algumas abordagens curriculares, a ênfase pode ser maior no conhecimento, em outras, na sociedade ou no indivíduo, e ainda há as que tendem a equilibrar a ênfase tanto no indivíduo como na sociedade.

A ênfase do chamado currículo tradicional normalmente recai sobre o conhecimento historicamente acumulado e sistematizado pelo homem. Esta concepção de currículo foi a mais persistente na história do currículo no Brasil. Com relação a esse aspecto, gostaria de destacar a importância do trabalho de Paulo Freire, pois ao mesmo tempo em que propôs mudanças na organização do currículo, defendeu um projeto educacional articulado a um projeto político revolucionário, propondo uma educação problematizadora, que questionasse as relações que se dão no meio social por meio de uma metodologia do diálogo (Freire, 1987).

De toda forma, não podemos perder de vista que o currículo, historicamente, tem sido implantado e supervisionado por instâncias hierárquicas superiores às escolas, de cunho político administrativo:

“O currículo prescrito para o sistema educativo e para os professores, mais evidentemente no ensino obrigatório, é a sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem as determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativo”. (Sacristan, 2000: 109).

Mesmo com a intervenção administrativa, há margens de liberdade em que os educadores e alunos podem expressar suas tendências criadoras e renovadoras do sistema social e educativo. Numa sociedade democrática, que visa garantir a participação dos agentes da comunidade educativa, faz-se necessário analisar a intervenção ou regulação do currículo de outra perspectiva (Sacristan, 2000: 109).

Para este autor, em muitos casos, a política curricular está longe de ser uma proposta explícita e coerente, “perdendo-se em uma mentalidade difusa, aceita muitas

vezes como uma prática historicamente configurada, dispersa numa série de regulações desconectadas entre si”. (Sacristan, 2000). Porém, à medida que o controle deixa de ser coercitivo apenas para atender mecanismos burocráticos e se atém a orientações pedagógicas, pode vir a melhorar a prática e contribuir para um ensino de qualidade. A política curricular pode se configurar como parte da política educativa, instrumento para incidir na qualidade de ensino.

Optando por retomar o desenvolvimento da política curricular ao longo da história, convido o leitor a voltarmos ao final do século XIX e à influência do pensamento de Dewey e Kilpatrick, (pensadores e pesquisadores do currículo, conhecidos por suas propostas otimistas de inovar a educação por meio de reformas educacionais). Podemos ver que colocaram a ênfase do currículo na experiência do aluno. Currículo é, para eles, uma sucessão de experiências escolares adequadas a produzir, de forma satisfatória, a contínua reconstrução da experiência (aprender fazendo – aprender a aprender), tendo em vista a aprendizagem dos alunos.

Do ponto de vista desses autores, a importância do currículo é a de oferecer um ambiente no qual se propiciem as condições e oportunidades para o desenvolvimento das capacidades e potencialidades para a auto-direção do indivíduo.

Segundo as concepções de Dewey e Kilpatrick, as idéias de currículo deveriam evoluir para uma preocupação com a problematização da vida moderna, em que o currículo é entendido como a totalidade de experiências oferecidas pela vida do indivíduo, o que exige o exame das metas e objetivos de uma cultura em função das suas mudanças sociais, econômicas e políticas. Creio ser pertinente lembrar que nos dias atuais, a idéia de currículo, exige também o exame de algumas preocupações da atualidade, como: massificação da escola, evasão, repetência⁴, educação para o lazer, sexualidade, drogas, AIDS, educação continuada. À esse respeito Sacristan (2000: 107) enfatiza que:

⁴ Repetência aqui, dentro da realidade da progressão continuada, na qual ainda persiste a existência de alunos que, apesar de serem promovidos à série seguinte, continuam em grande defasagem em relação aos objetivos daquela série, ou daquele ciclo.

Um breve histórico sobre o currículo

Do ponto de vista de alguns autores como Yamamoto,(1983), Sacristan, (2000), Silva (1996) e Moreira, (1990), a história do currículo nos ajuda a entender o conhecimento como uma construção social e histórica. O processo de organização do currículo é um processo no qual convivem fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais, como interesses conflitantes, disputas nos campos simbólicos, culturais, de raça e gênero.

Para esses autores a história do currículo deve ser abordada a partir de questões sociológicas, políticas e epistemológicas.

Nos anos 20/30 do século XX, quando importantes transformações econômicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas processaram-se em nosso país, teve origem o pensamento curricular para inovar e até mesmo para extinguir certos movimentos pedagógicos, conforme afirma Moreira (1990). É o caso, por exemplo, da extinção da tradição pedagógica Jesuítica e francesa na educação brasileira.

Para esse autor, a tradição epistemológica que fundamentou tanto as reformas educacionais como o enfoque curricular desenvolvido no INEP (Instituto Nacional de Estatística e Pesquisas Educacionais) foi basicamente composta, como já citado anteriormente, pelas idéias consideradas progressistas do pensamento de Dewey. Tais idéias foram bastante influentes nos cenário educacional brasileiro até o início da década de sessenta do século XX (Saviani,1983).

Moreira, (1990), defende a tese de que a ambigüidade que permeou as esferas econômicas, políticas e ideológicas do primeiro período (anos 20/30), também caracterizou o movimento da escola Nova nos anos subseqüentes.

“Os Pioneiros”, como se refere Moreira aos precursores do movimento da Escola Nova, (que se baseava fortemente nos pressupostos teóricos de Dewey), embora acentuadamente preocupados com os aspectos técnicos da construção “científica” de ambientes instrucionais, voltaram-se, ao mesmo tempo, para questões sociais. Além disso, os pioneiros não formaram um grupo homogêneo:

“...suas tendências variaram desde uma postura liberal conservadora a uma posição mais radical” (Moreira, 1990).

Tivemos Fernando Azevedo e Anísio Teixeira como grandes pensadores da educação que propagaram os ideais escola-novistas na primeira metade do século XX.

Com o golpe militar de 1964 todo o panorama político, econômico, ideológico e educacional do país sofreu substanciais transformações. Diversos acordos foram assinados com os Estados Unidos visando à modernização e racionalização do país, como o acordo MEC-USAID.

As discussões sobre currículo espalharam-se e a disciplina Currículo e Programas foi “introduzida” em nossos cursos superiores.

A tendência tecnicista passou a prevalecer, em sintonia com o discurso de eficiência e modernização adotado pelos militares, e diluiu não só a ênfase às necessidades individuais das tendências progressistas, mas também as intenções emancipatórias das orientações críticas, incompatíveis com a doutrina da segurança nacional que passou a orientar as decisões governamentais. A preocupação principal, segundo Moreira, passou a ser a eficiência do processo pedagógico, indispensável ao treinamento adequado do capital humano do país.

Diante do momento histórico relatado, o “empréstimo” de modelos curriculares americanos que estivessem em harmonia com as intenções acima mencionadas não causou surpresa, e, inicialmente as teorias americanas mais influentes no Brasil consistiram em combinações de idéias tecnicista e progressista.

As idéias progressistas baseavam-se na concepção de que a transformação seria a essência da realidade e de que ela estaria sempre em processo de desenvolvimento. A educação deveria ser ativa, elaborada para e pela criança. De novo, alguns aspectos do ideário de alguns pensadores como Dewey retornaram à cena educacional.

O principal propósito seria ensiná-la a pensar, analisar, escolher, avaliar. A escola deveria ser centrada na criança e a aprendizagem deveria ser feita através de resolução de problemas, conforme defendia Dewey (1978).

O pensamento de Dewey na Educação brasileira

Conforme já mencionado, Dewey chegou ao Brasil por meio do movimento da Escola Nova.

O professor, nesta concepção deveria ser um orientador de experiências devendo incentivar a cooperação e a reconstrução da experiência – educação democrática com mudanças gradativas.

Dentro desse contexto essas idéias se configuraram como uma crítica à pedagogia tradicional, “esboçando uma nova maneira de interpretar a educação” (Saviani, 1997). Enfim tratava-se de uma teoria pedagógica que considerava que o importante era aprender a aprender.

Para funcionar de acordo com as propostas do escolanovismo, as escolas deveriam passar por uma reformulação. Assim, o professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos.

O centro do processo de ensino-aprendizagem se deslocou do professor e da pedagogia tradicional, para o aluno (Escola Nova).

A Escola Nova, conforme crítica de Saviani, (1997: 22) “...esse ideário ao mesmo tempo que procurava evidenciar as “deficiências” da escola tradicional, dava força à idéia segundo a qual é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente pra muitos”, acabou por aprimorar a qualidade de ensino destinado às elites, uma vez que os recursos materiais e humanos necessários para a implantação de tais propostas ficaram inviabilizados devido ao alto custo operacional, e como sabemos, investir em educação ainda não se configura até hoje como uma necessidade básica no Brasil.

Sobre esse aspecto Moreira (1990), ajuda-nos a refletir sobre as origens do campo do currículo nas reformas, situando as raízes do pensamento curricular brasileiro nas idéias progressistas derivadas de Dewey e Kilpatrick e nas idéias de autores europeus como Claparède, Decroly e Montessori.

Moreira afirma ainda ser Anísio Teixeira (seguidor das idéias da Escola Nova e da teoria de Dewey), o principal promotor da reorganização da instrução pública

no Brasil, especialmente no estado da Bahia. Ele defendia o currículo centrado na criança que segundo ele, "...é a origem e o centro de toda atividade escolar".

Como Dewey, Teixeira defendia que o currículo deveria centrar-se em atividades-projetos e problemas e, antes de tudo, ser "extraído das atividades naturais da humanidade" (ibid,p. 63).

Na visão de Anísio Teixeira o currículo constituía em um meio para o atendimento tanto de interesses individuais como de necessidades sociais, uma vez que a criança deveria ser, nesses aspectos, considerada e o currículo entendido como "...o intermediário entre a escola e a sociedade" (Moreira,1995: 120).

Segundo Moreira, a reforma elaborada por Teixeira no estado da Bahia representou o primeiro esforço para introduzir algumas das inovações que iriam mais tarde caracterizar a abordagem escolanovista de currículo de ensino. Após seu trabalho na Bahia Teixeira foi para os Estados Unidos estudar com John Dewey na Universidade de Colúmbia. Foi somente após esses estudos que ele adotou, aplicou e divulgou no Brasil as idéias e princípios progressistas americanos. "O critério central há de ser o de transformar a escola em um lugar onde a criança cresce em inteligência, em visão e comando pela vida". (Moreira, 1990).

Entretanto, como já citado antes, após a implantação e incorporação da Escola Nova no sistema de ensino brasileiro durante essas décadas (20, 30, 40, 50 e início de 60), com o golpe militar de 64 o Tecnicismo (implantado nos Estados Unidos) vem com toda força para ser instalado nas escolas brasileiras.

Segundo Saviani, a Pedagogia Tecnicista surgiu quando o movimento de escolanovismo começou a apresentar sinais de exaustão, e quando, em função do regime militar em vigor a partir de 1964, teve um solo fértil para se plantar:

"A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico." (Saviani,1997: 23).

O tecnicismo surgiu então da necessidade de se obter uma mão de obra mais qualificada e em grande quantidade para o crescente desenvolvimento industrial politicamente planejado para o momento.

Assim, durante os anos 60, 70 e parte da década de 80, a Pedagogia Tecnicista predominou no Brasil.

Depois, em meados da década de 80 e início de 90, ganha força a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos (Libâneo, 1986), quando os conteúdos são reconsiderados à luz de uma perspectiva transformadora de sociedade.

Nos anos 90 e na virada do século XXI a perspectiva do construtivismo, baseada nos estudos de Emília Ferrero e Ana Teberosky, alcançou grande popularidade dentre a política educacional e os próprios docentes.

Como a proposta construtivista também chamou a atenção para o papel do aluno na construção do conhecimento, as propostas curriculares que tinham como fundamentação os trabalhos de Dewey foram retomadas e encontraram receptividade. Assim, a pedagogia por projetos, que tem suas bases no pensamento de Dewey encontrou facilmente vários adeptos, que passaram a divulgá-la enormemente.

Acredito que as várias reformas no campo curricular, os conflitos e problemas sócio culturais anteriormente descritos refletiram diretamente na escola. As riquezas de relações que dentro dela se estabeleceram, e ainda se estabelecem devido às dinâmicas sociais, não apenas lhe ressaltam a interação com a esfera pública como também favorecem a experiência pedagógica do debate.

Essa prática transforma a escola em uma instituição dinâmica que necessita reconstruir-se permanentemente em razão dos novos indivíduos que a ela chegam e trazem com eles o mundo tal qual o vivenciam. Se a entrada dessas experiências for permitida e tiver repercussões no currículo, muitos dos diferentes tipos de coação e de regras cristalizadas, típicas das relações desiguais entre adultos e crianças e entre cultura dominante e dominada, tenderão a se enfraquecer.

O currículo pode ter uma concepção mais abrangente configurando-se como tempo de socialização, cultura, aprendizado e vivência coletiva de saberes, valores, identidades, diversidades. Depois do estudo que fiz sobre o currículo cheguei à conclusão que ele aparece, então, nem como problema, nem como solução. Ele vai aparecendo no reencontro, na resignificação práticas educativas da escola.

Para mim, como educadora, a inovação curricular consiste em uma análise crítica sobre a escola, superando normas politicamente impostas sobre o saber que se transmite e sobre as competências que se ensina.

Acredito, portanto, que é preciso ter maior consciência dos vínculos entre educação, currículo e poder. Saber como identificá-los e o tratamento adequado para se trabalhar com questões tão complexas. É o desafio que se propõe o educador, não sozinho, intempestivo, querendo mudar o mundo da noite para o dia, mas dentro de um processo histórico, com a participação de todos que fazem parte da comunidade educativa.

A organização do trabalho pedagógico por projetos

A escolarização, nos dias atuais, parece configurar-se como mais acessível a todas as crianças, independente da classe social a que ela pertença. Assim o processo de alfabetização tem se tornado uma possibilidade real às crianças. Pelo menos em termos de seu acesso concreto aos bancos escolares.

Em meio a tantas teorias e reformulações curriculares, o professor, atualmente, também parece ter uma facilidade maior para ensinar seus alunos das séries iniciais. Já não há quase reprovação⁵, aumentou-se o número de vagas nas escolas. Também os órgãos oficiais têm dispensado uma atenção especial para a questão da alfabetização, criando programas, cursos de aperfeiçoamento para os professores e projetos visando amenizar as reprovações ainda existentes e a evasão escolar.

⁵ Ainda que essa diminuição se deva mais à progressão continuada do que ao sucesso do ensino.

Entretanto, percebo que o sistema educacional não tem conseguido resultados expressivos nessa tentativa de resolver o problema da qualidade de ensino que é oferecida no país.

Entre os pais percebo também um desagrado quanto à aprendizagem de seus filhos na escola pública, que segundo eles é um ensino “fraco”. E hoje o ensino de qualidade se faz cada dia mais necessário, numa sociedade extremamente competitiva como a nossa. Entre os professores não é muito diferente. Estes, também se questionam sobre o quê o aluno aprende e para quê aprende.

A escola hoje ainda conserva um modelo liberal, em que se acredita na igualdade de oportunidades para todos. Porém é visível a exclusão que a própria escola produz, mesmo que de maneira camuflada.

O que quero dizer é que uma educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade para viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente. Cabe à escola, então, ensinar a produzi-los e interpretá-los. Assim, há que se considerar que quando o aluno entra na escola, o mesmo já tem um conhecimento da representação da linguagem escrita.

No entanto, a aprendizagem da leitura e da escrita, muitas vezes, fica perdida nas discordâncias de várias práticas pedagógicas que usam de metodologias e estudos que buscam desvendar e tornar mais fácil e acessível o mundo letrado⁶ para as crianças. Uma vez que, para muitas crianças o aprendizado da leitura e da escrita se configura como um verdadeiro “bicho papão” que massacra e discrimina, quando na verdade deveria inserir e elevar o ser humano como sujeito do mundo escrito e dele se apropriar como um direito e não como um dever.

⁶Palavra usada por Mary Kato em seu livro No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística, SP., Ática, 1986. Para Magda B. Soares letramento serve para designar a “pessoa que aprende a ler e escrever _que se torna alfabetizada_ e que passa a fazer uso da leitura e da escrita_ que se torna letrada. É diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever_é analfabeta_ ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita_ é alfabetizada, mas não é letrada, não vive em estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita.” SOARES, Magda B. Letramento- Um tema em três gêneros, Belo Horizonte, Ceale/ Altântica, 1998.

A escola que se procura realizar hoje tem uma história que, ao mesmo tempo em que se possibilitou o surgimento das propostas de ensino/aprendizagem, voltados para o aluno, com suporte teórico qualificado, também é responsável pelos entraves que estas novas formas de tratar a questão escolar encontram para serem incorporadas pela prática docente.

São normas e currículos elaborados pelas Secretarias de Educação para serem aplicados nas escolas e que acontecem somente no sentido figurativo. Os professores apenas tentam cumprir o que lhes fora imposto ou determinado, sem que se leve em consideração à realidade da sua turma de alunos.

Segundo Dewey(1979), o verbo problematizar é a palavra chave para quem quer realizar um trabalho que valorize a capacidade de pensar dos alunos preparando-os para questionar a realidade. “O aprendizado se dá quando compartilhamos experiências e isso só é possível num ambiente democrático, onde não haja barreiras ou intercâmbio de idéias

John Dewey insistia na necessidade de estreitar a relação entre a teoria e a prática, pois acreditava que as hipóteses teóricas desenvolvidas pelos alunos em seu processo de aprendizagem só teriam sentido quando vivenciadas no dia-a-dia. Outro ponto chave de sua teoria é a crença de que o conhecimento é construído através de consensos, que por sua vez resultam de discussões coletivas (Cunha, 1994).

A filosofia deweyana remete a uma prática docente baseada na liberdade do aluno para elaborar as próprias idéias, os próprios conhecimentos, as próprias regras morais. Isso não significa reduzir a importância do currículo ou os saberes do educador. Implica um professor que tenha a atitude de respeitar o ritmo dos alunos e de proporcionar atividades que facilitem o seu desenvolvimento cognitivo.

Elaborar os próprios conceitos e depois confrontá-los com o conhecimento sistematizado constitui para o aluno uma situação de aprendizagem que, uma vez apropriada e transformada, jamais será esquecida, ao passo que os saberes

decorados e acumulados por técnicas de ensino vazias de reflexão tendem a ficar restritos apenas ao âmbito escolar.

Segundo a filosofia de educação de Dewey, se inovarmos os conteúdos, estaremos inovando a educação. Temos que redefinir os saberes e as competências a serem aprendidas pelas nossas crianças e jovens. A aprendizagem significativa implica sempre alguma ousadia diante do problema apresentado. O aluno precisa elaborar hipóteses e experimentá-las.

Aí entram, não só estruturas cognitivas, mas também processos afetivos, motivacionais, relacionais. Conforme nos aponta Cunha (1994: 38):

“(...) Educar é pôr o indivíduo em contato com a cultura a que pertence e, mais do que isto,, é prepara-lo para discernir situações que exijam reformulações e para agir em consonância com essas necessidades de transformação. Todo procedimento educativo tem a finalidade primordial de possibilitar a continuidade da vida do agrupamento social. A finalidade da educação não deve se encerrar no interior de qualquer instituição formalmente criada para instruir, mas deve estar enraizada na necessidade de sobrevivência da coletividade” (Cunha, 1994:38,39).

Hernández, (1998: 28), teórico espanhol, especialista na área do currículo, aponta a necessidade de inovar a prática pedagógica através dos projetos, uma vez que se deve levar em consideração a globalização que estamos vivenciando na sociedade atual.

O autor afirma ainda que o currículo deve ser reelaborado para atender as propostas de ensino através de projetos e afirma que é possível organizar um currículo escolar, não por disciplinas acadêmicas, mas por temas e problemas nos quais os estudantes sintam-se envolvidos, aprendam a pesquisar (no sentido de propor a si próprios uma pergunta problemática e caminhem adiante), descubram quais são as fontes de informação adequadas e as possíveis respostas, aprendam a selecioná-las, ordená-las, interpretá-las e tornem público o processo seguido.

Para iniciar um projeto é preciso assinalar o conhecimento base (a partir do planejamento de tarefas de aprendizagem de distinta natureza: de memória, de resolução de problemas, de compreensão, de tratamento da nova informação, de resolução de situações que os alunos tenham enfrentado anteriormente), seguindo-se de uma análise dos significados de suas respostas.

Ações como estas podem servir como ponto de partida para iniciar um projeto, planejar uma unidade didática ou iniciar um processo de pesquisa.

Trata-se de uma visão de ensino que visa superar o sentido de acumulação de saberes em torno de um tema, e pretende estabelecer novos objetivos na relação aluno/escola a partir dos referenciais que sejam necessários incorporar por parte de cada aluno.

Um dos grandes problemas que vivenciamos nas escolas é que muito daquilo que se ensina na escola não serve para a vida do aluno, e o que se aprende na prática cotidiana, acaba sendo excluído do domínio escolar.

Em um dos capítulos de seu livro Hernández (1998: 48-49) aponta a necessidade de enfrentar a mudança na escola e para elucidar tal afirmativa apresenta três informes recentes que apontam pontos de vistas sobre o que deve ser a escolaridade e que se conectam de alguma forma com a concepção educativa vinculada aos projetos de trabalho.

O primeiro informe trata-se do estudo da comissão da UNESCO sobre *a Educação do século XXI*. Este assinala que a educação escolar se encontra em meio a uma série de tensões e que é preciso superará-las “entre o global e o local, o espiritual, e o material, o universal e o particular, a tradição e a modernidade, o logo e o curto prazo, o desenvolvimento dos conhecimentos e de sua capacidade de assimilação, a necessidade de compartilhar e o princípio de igualdade de oportunidades”.

Por outro lado o informe da OCDE, de 1995, assinalava, com respeito à Educação, que: “A rápida mutação da economia e da técnica torna inútil a formação orientada exclusivamente para a formação profissional, já que a evolução dos conhecimentos e das técnicas e a própria transformação das empresas torna rapidamente obsoleto seu conteúdo... Diante desse panorama, o

papel do sistema educativo consistiria em ajudar cada aluno a adquirir uma série de saberes e competências gerais básicas, inculcar-lhes a capacidade de adaptar-se à mudança e, sobretudo, a aptidão e o gosto por aprender e reaprender durante toda a vida”.

Por último, Juan Carlos Tedesco, diretor do Escritório de Educação da UNESCO, assinalava, em algumas declarações à publicação espanhola *Comunidade Escolar*. “Documentos recentes dos grupos industriais mais avançados da Europa põe em relevo a necessidade de formar indivíduos completos” (Hernández, 1998: 48-49).

Esses três pontos de vista citados por Hernández, procedentes de organismos internacionais, podem se apontados como referência para uma preocupação comum: as intenções educativas que visam formar indivíduos com uma visão mais ampla da realidade, vincular a aprendizagem a situações e problemas reais, trabalhar com a pluralidade e a diversidade, preparar para aprender toda a vida...

A rotina escolar, quando muito distante da realidade sócio cultural dos alunos permite que eles percam o interesse nas atividades escolares, uma vez que, ao se apresentarem às disciplinas compartimentadas, com tempo determinado para o desenvolvimento de cada uma, induz-se a práticas técnicas e mecânicas no trato do saber escolar.

Essa forma estática de “aprender” e “ensinar” não desperta o interesse por parte de quem aprende e tão pouco estimula o interesse na busca de aprimorar o conhecimento por parte de quem ensina.

Acredito, como professora, que seja importante buscar uma metodologia de ensino que dê forma e conteúdo ao processo de ensino em sala de aula.

Foi pensando assim que busquei na prática de trabalho por projetos uma alternativa, dentro do planejamento curricular da escola na qual trabalhar. Assim apostava que poderia realizar um trabalho que contemplasse as diversas áreas do conhecimento, mas principalmente a área da linguagem, uma vez que se tratava de classe de alfabetização.

No início do ano letivo, nas reuniões para discutir e definir o planejamento anual, as demais professoras da escola e eu discutimos a possibilidade de estarmos desenvolvendo alguns projetos que considerávamos importantes para nossas turmas de alunos. Decidi que desenvolveria pelo menos três projetos didáticos com a minha sala de 2ª série. O projeto “Contando caso”, o projeto “Correspondência” e o projeto “Eleições mirim”. O primeiro deles foi o principal que abriu um leque de possibilidades para desenvolver os outros dois. Algumas professoras da escola decidiram trabalhar com os projetos como forma de organização dos conhecimentos escolares, porém, houve as que não quiseram envolver-se nesse processo.

Na minha escola ainda estamos longe de desenvolver um trabalho coerente com a proposta da organização do currículo escolar exclusivamente por projetos de trabalho em que deveríamos, segundo Hernández, ir substituindo o acúmulo linear de informação pela busca de inter-relações entre diferentes fontes e problemas que pretendem conectar-se em espiral em torno de estruturas de conhecimento. “Em sua origem, essa idéia provém da noção de “currículo em espiral” de Bruner (1969), para quem o importante no planejamento de um currículo é captar a estrutura fundamental das matérias para depois ir desenvolvendo-a em seus diferentes níveis de complexidade”.

Sabemos que na maioria das vezes não existe vontade política para que propostas diferentes daquela oficial aconteçam na escola. A tese de política educacional de Dermeval Saviani (1997: 48), leva-nos a refletir sobre essa questão: “de como, quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática”. Saviani conclui sua tese com a teoria da curvatura da vara anunciada por Lênin ao ser criticado por assumir posições extremistas e radicais. Lênin responde o seguinte: “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto.”

Ao focar a teoria da curvatura da vara quero dizer que, ao se buscar uma outra forma de trabalho, o educador deve estar ciente de que será um trabalho árduo, cheio de barreiras, um caminho difícil de trilhar, porém, nunca intransponível ou impossível, mas sim cheio de possibilidades. Assim a tarefa de pesquisa e busca de informações que caracteriza uma formação continuada por parte do educador é fator imprescindível para quem deseja uma mudança significativa no campo educacional.

O currículo integrado

De acordo com Hernández, para haver mudanças expressivas na escola é importante verificar como acontece a globalização (é importante ressaltar que globalização não é o mesmo que interdisciplinaridade), ou seja, como são exploradas as relações entre os problemas objeto de pesquisa em diferentes campos do conhecimento. É preciso ensinar os alunos a estabelecer relações entre as diferentes matérias, a partir do que fazemos na sala de aula. Sugere ainda este autor que para haver mudanças significativas na educação é preciso levar em consideração, além da globalização, a visão transdisciplinar e a educação para a compreensão.

Para este autor, que defende a transdisciplinaridade como uma integração entre os eixos temáticos a serem estudados, caracteriza a transdisciplinaridade pela definição de um “fenômeno de pesquisa que requer a elaboração de uma terminologia compartilhada por várias disciplinas e uma metodologia que transcende todos os campos de estudo” (Hernández 1998).

Frente à experiência fragmentada que possibilita a formação atual dos estudantes, o denominado currículo integrado pretende organizar os conhecimentos escolares a partir de grandes temas-problema que permitem não só explorar campos do saber tradicionalmente fora da escola, mas também ensinar aos alunos uma série de estratégias de busca, ordenação análise, interpretação e representação da informação, que lhes permitirá explorar outros temas e questões de forma mais autônoma (Hernández, 1998: 52).

O currículo integrado neste caso defendido por Hernández se aplica mais ao ensino de 5ª a 8ª séries da escola básica e ensino médio em que a apresentação das disciplinas se apresenta mais compartimentada. Porém, penso ser importante pensar no currículo integrado também para o ensino fundamental cuja tendência dos professores é separar as matérias do currículo por disciplinas com horário rígido a fim de “preparar” os alunos para a “passagem” e o “choque” que terão na 5ª série do Ensino Fundamental com a mudança de um professor para cada turma para vários professores e várias disciplinas.

O quadro a seguir representa as duas posições referentes ao currículo escolar, sem intenção de exclusão e sim de situar algumas concepções e práticas escolares.

Currículo centrado nas matérias	Currículo centrado nos Problemas Transdisciplinares
Conceitos disciplinares	Temas ou problemas
Objetivos e metas curriculares	Perguntas, pesquisa
Conhecimento canônico ou estandardizado	Conhecimento construído
Unidades centradas em conceitos disciplinares	Unidades centradas em temas ou problemas
Lições	Projetos
Estudo individual	Grupos pequenos que trabalham por projetos
Livros-texto	Fontes diversas
Centrado na escola	Centrado no mundo real e na comunidade
O conhecimento tem sentido por si mesmo	O conhecimento em função da pesquisa
Avaliação mediante provas	Avaliação mediante portfólios, transferências
O professor como especialista	O professor como facilitador

Diferenças entre o currículo disciplinar e o transdisciplinar (adaptado de Tchudi e Lafer, 1996. in Hernandez, 1998).

Para Hernández (1998) a finalidade da organização dos conhecimentos em experiências substantivas de aprendizagem num currículo integrado não se reduz a favorecer a capacidade de aprender conteúdos de uma maneira fragmentada, e sim interpretar os conhecimentos que se encontram nessas experiências.

Os projetos podem mudar a educação escolar

É importante saber que os projetos apresentam-se como uma concepção de educação e da escola e não se apresentam como método ou uma pedagogia. As circunstâncias vividas pelo autor e sua equipe permitiram que pudessem organizar o currículo da escola mediante projetos de trabalho. Isto significa não só ensinar mediante projetos, mas também abordar as áreas disciplinares do currículo com projetos. A proposta de projetos de trabalho, além de vincular o que se aprende na escola às preocupações dos alunos, às questões controversas, aos problemas que se estabelecem à realidade fora dela, faz com que os alunos cheguem a ser protagonistas da aprendizagem.

O trabalho por projetos configura-se então como uma das formas de proporcionar um ensino com mais significado em que a criança tenha a oportunidade de participar de seu próprio processo de aprendizagem e o professor pode desenvolvê-los sem deixar de lado os programas obrigatórios do currículo escolar.

Uma proposta pedagógica que privilegia o trabalho por projetos, se justifica por princípios que se expressam nas necessidades didáticas que a própria escola exige: a compreensão do aluno enquanto sujeito da própria aprendizagem (muitas vezes inviabilizada pela própria escola).

Penso então, que a escola precisa ser um ambiente em que os alunos possam ter os seus espaços e suas diferenças respeitadas e não inferiorizadas, em que a curiosidade e a pesquisa estejam efetivamente vinculadas às atividades escolares e a autonomia do professor possa ser capaz de criar condições para a valorização do ensino como agente transformador para que o educando possa constituir-se através do exercício efetivo da cidadania.

A escola deve, portanto, fazer o papel de organizar, sistematizar, ampliar, enfim, nortear os saberes socialmente construídos acrescentando outros saberes e contextualizando-os a fim de que o aluno possa obter, de forma autônoma, sucesso na sua trajetória escolar.

Assim, a organização de um trabalho pedagógico, partindo dos pressupostos acima relacionados, pode ser vislumbrado através da prática de uma pedagogia por projetos. Os projetos de trabalho podem ser elaborados de diversas formas, entretanto, é preciso que nelas estejam garantidos alguns aspectos que podem qualificar um bom projeto. Entre outros, acredito que os principais possam ser:

- O objetivo do projeto traçado com clareza e sua justificativa coerente com este.
- O conhecimento prévio, por parte da professora e dos alunos, do que se vai estudar.
- Elaboração coletiva das etapas de desenvolvimento do projeto.
- O conteúdo do projeto significativo para os alunos, permitindo um grande número de relações, colocando em jogo o que já sabem com a possibilidade de avançar no conhecimento e na elaboração de conceitos.
- Que o tema e os desdobramentos do projeto possam estar incluídos em práticas sociais concretas.
- Que a avaliação se configure como um importante instrumento de reelaboração e norteamento das metas que se quer alcançar com o trabalho através de projetos.
- Que o produto final do projeto possa dar visibilidade aos processos de aprendizagem e aos conteúdos aprendidos.

De acordo com Hernández (1998: 73), com os projetos de trabalho pretende-se:

- a) "Estabelecer as formas de 'pensamento atual como problema antropológico e histórico' (citando Edgar Morin);
- b) Dar um sentido ao conhecimento baseado na busca de relações entre os fenômenos naturais, sociais e pessoais que nos ajude a compreender melhor a complexidade do mundo em que vivemos;
- c) Planejar estratégias para abordar e pesquisar problemas que vão além da compartimentação disciplinar".

Assim faz-se necessário considerar que os projetos de trabalho se atêm a uma visão educativa à qual se vinculam, e convidam a repensar a natureza da escola e do trabalho escolar, pois requerem uma organização mais elaborada dos conhecimentos fazendo com que o docente atue mais como mediador do que como autoridade. É indispensável ter em mente que não há verdades sagradas, universais e estáveis, é preciso buscar formas de interagir com o conhecimento a fim de dar sentido à realidade.

Creio ser importante criar novas estratégias de ensino para fazer do conhecimento algo significativo para o aluno permitindo que ele continue aprendendo e o converta em bases para novas experiências. Assim, a atividade do ensino configura-se em uma aventura social e intelectual.

Priorizando a prática pedagógica através dos projetos didáticos pude notar nas relações cotidianas da sala de aula um maior interesse e motivação para ler e escrever textos por parte dos alunos, possibilitando com isso, que eles transitassem por conhecimentos que muitas vezes se configuravam distantes quando enfocados apenas nos livros didáticos.

No projeto didático é possível a elaboração junto com os alunos de propostas a serem implementadas na classe, a construção de algumas certezas compartilhadas e a discussão de muitas incertezas como parte de um trabalho coletivo colocado como um melhor relacionamento do grupo uma vez que os alunos participam das tomadas de decisões.

3- “E AS CRIANÇAS ERAM DIFÍCEIS...”

Tomei a liberdade de começar este capítulo usando parte do título do livro de Eglê Franchi⁷, pois achei adequado para a minha sala de 32 alunos com idades que variavam entre sete e oito anos, mas que já tinham a fama de ser a pior sala da escola.

No início do ano letivo de 2004 optei por escolher uma segunda série. Isso porque já havia trabalhado com a mesma série no ano anterior e gostei muito. Além disso, passei onze anos trabalhando somente com terceiras e quartas séries.

A classe é composta por 28 alunos que vieram da primeira série e quatro repetentes com histórias de até duas repetências na segunda série, compondo então um quadro de quatro alunos que ainda não sabiam ler nem escrever. Há seis alunos que vieram da série anterior sem conseguir dominar o código escrito perfazendo assim um total de dez alunos na classe que têm dificuldades em entender o código alfabético e realizar operações básicas de matemática.

Percebi, então, que se faria necessário uma intervenção pedagógica que contemplasse esses alunos a fim de lhes proporcionar a oportunidade de participarem do seu processo de aprendizagem como seres ativos, atuantes e participantes.

Depois de ter feito a “sondagem” do que os alunos já sabiam, procurei me organizar de forma a atender as demandas que apareceram nesta classe específica. Conforme já relatado, em meu trabalho de professora, optei por projetos didáticos. Vislumbrei nesta prática de ensino a possibilidade de desenvolver um trabalho por projetos com a minha classe de segunda série do primeiro ciclo da rede municipal de ensino da cidade de Hortolândia.

⁷ FRANCHI, Eglê Pontes, A redação na escola: e as crianças eram difíceis. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Outro autor que me ofereceu possibilidades de pensar sobre o meu trabalho e de compreender melhor o processo de meus alunos foi Vygotsky. Apesar de Hernández não apresentar pontos em comum com a teoria de Vygotsky, este último passou a ser um importante interlocutor da minha prática pedagógica.

Envolver a classe no processo de ensino e, principalmente, integrar esses alunos de modo que pudessem sentir-se valorizados e que suas produções também fossem valorizadas foi a meta a que me dispus atingir até o final do ano letivo de 2004.

Conforme nos apontam Fontana & Cruz (1997), se possibilitarmos oportunidades para que essa criança possa agir e interagir com os outros, expressando suas elaborações acerca do conhecimento, compreender as bases dos conceitos científicos que a escola tanto almeja, o aprendizado torna-se mais significativo para a criança. Cabe ao professor o papel de orientá-la nesse sentido.

Para Vygotsky toda criança é capaz de aprender mediada pelos instrumentos e pelos signos, que são com ela compartilhados pelo outro.

Os instrumentos são usados no contexto do trabalho humano, da atividade humana, (como as ferramentas de um artesão, ou os talheres usados por nós para manusearmos os alimentos), que pela ação transformadora do homem sobre a natureza, unindo-os numa situação de reciprocidade, cria a cultura e a história humana. No trabalho desenvolvem-se, por um lado, a atividade coletiva e, portanto, as relações sociais, e, por outro lado, a criação e utilização de instrumentos.

Os signos, que estão em um nível simbólico e se referem a um mundo abstrato, são também meios auxiliares. Mediatizam as relações entre os homens e a solução de problemas psicológicos (lembrar, comparar, relatar, escolher...). Como os instrumentos os signos desenvolvem-se nas relações sociais, no trabalho.

Mediante a ação sobre o meio os homens elaboram instrumentos e novos conceitos, bem como, organizam os já adquiridos socialmente. Assim, a

construção do conhecimento vai se fazendo paulatinamente mediante as relações sociais, visto que:

“É a partir de sua experiência com o mundo objetivo e do contato com as formas culturalmente determinadas de organização do real (e com os signos fornecidos pela cultura) que os indivíduos vão construir seu sistema de signos, o qual consistirá numa espécie de “código” para decifração do mundo. (Oliveira,2001:37)

Nas relações de conhecimento escolares tem lugar a sistematização dos conceitos. A mediação do adulto acontece em situações não escolares.

A relação que se dá entre o adulto e a criança na escola é uma relação de ensino em que a atividade de “ensinar/aprender é explícita para seus participantes, que ocupam lugares sociais diferenciados e hierarquicamente organizados” (Fontana 1996:21).

No espaço escolar ocorre uma iniciação da criança na elaboração sistematizada de conceitos relativos aos saberes escolares num processo em que a mediação do adulto se diferencia da mediação realizada na atividade mental que se realiza na vida cotidiana.

Nas atividades realizadas no cotidiano, segundo Fontana e Cruz (1997: 111) “(...) a atenção de ambos (adulto e criança) está centrada na própria situação e não na atividade intelectual que estão desenvolvendo enquanto vivenciam”. Na escola suas ações são dirigidas e a mediação do adulto é deliberada e explícita. A criança, segundo Fontana (1996: 21, 22):

“(...) tem uma imagem socialmente estabelecida, do papel do professor e do papel que é esperado dela nesse contexto. (...) Acompanhada de seus conceitos espontâneos, a criança procura raciocinar junto com o professor, tentando reproduzir as operações lógicas utilizadas por ele”.

Charlot (2000: 60), ao focalizar a relação do sujeito com o saber, também enfoca a troca de saberes no espaço escolar. Para este autor, aprender significa

apropriar-se do conhecimento e ao mesmo tempo compartilhar com outros sujeitos para adquirir novos saberes. Observemos então que: “Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente”.

Percebi, logo no início do ano, uma certa indisciplina no comportamento de quase metade da sala. Estes alunos se mostraram agressivos com os colegas e não perdiam a chance de uma provocação com socos e pontapés e até “tapas na cara”. Os xingamentos eram constantes, bem como o desrespeito pelo material do colega que era quebrado para “descontar” alguma intriga ocasional da hora do recreio, a situação foi ficando insustentável.

Fiz um trabalho de integração da turma, discutimos as regras da classe. Realizei várias dinâmicas envolvendo relacionamento e ajuda mútua e também fizemos um contrato didático em que aluno e professora se comprometeram a assumir e cumprir as regras que foram elaboradas pelo grupo, o que amenizou as atitudes violentas dos alunos, mas não solucionou. As crianças continuaram difíceis, contudo, eram crianças receptivas, atentas, sempre dispostas a fazer as atividades da sala de aula e de casa, com suas limitações, é claro.

Busquei valorizar aquilo que as crianças traziam de positivo para a escola; a vontade de aprender. Quero esclarecer que quando falo em desmotivação e falta de vontade de estar na escola por parte das crianças, não quero dizer que elas não tenham vontade de aprender, pelo contrário, as crianças chegam à escola com muita vontade e disposição para aprender. O que ocorre é que a escola tem uma atitude valorativa para com os saberes sistematizados e o aluno tem uma outra.

Outro ponto que me chamou a atenção na turma de alunos, e que considerei ser importante, foi verificar como algumas crianças estavam experimentando a situação de “fracasso escolar”, mesmo estando dentro da escola. “A noção de fracasso escolar é utilizada tanto para exprimir a reprovação em uma determinada série quanto a não aquisição de certos conhecimentos ou competência” na escola. (Charlot,2000). O autor enfatiza ainda que:

“Os alunos que não conseguem acompanhar o ensino que lhes é dispensado, que não adquirem os saberes que supostamente deveriam adquirir, que não constroem certas competências, que não são orientados para a habilitação que desejaram , alunos que naufragam e reagem com condutas de retração, desordem, agressão. É o conjunto desses fenômenos, observáveis comprovados, que a opinião, a mídia, os docentes agrupam sob o nome de “fracasso escolar”.(Charlot, 2000: 16).

Dentro desta realidade, com as crianças fadadas ao rótulo de fracassadas, pensei ser de grande importância desenvolver um trabalho junto a elas crianças para que fugissem um pouco da rotina escolar à qual estavam acostumadas até então. Parti de perguntas como: Que qualidades vou incentivar nas crianças? Quais horizontes precisam ser abertos a fim de ajudá-las? Que meta poderia ajudá-las a descobrir? Qual a atitude constante que teria que assumir perante a classe para que as crianças comesçassem a valorizar-se, sentindo-se como sujeitos capazes de produzir, de respeitar e serem respeitados?

Assim , como já mencionei anteriormente, pensei em realizar um trabalho que pudesse envolver mais os alunos numa atividade coletiva a fim de valorizar o que cada um já sabia. Que pudesse levantar a auto-estima e levar o aluno, principalmente os que se sentiam fracassados, a alcançar o sucesso na trajetória escolar.

Foi aí que busquei na Pedagogia por projetos uma alternativa de trabalho. Acreditava que, optando por trabalhar com o desenvolvimento de temas que pudessem ser desdobrados em várias etapas poderia ajudar meus alunos oferecendo uma proposta de estudo diferente. Para mim, naquele momento, o que Hernández propunha parecia ser a melhor opção.

A partir desses princípios teóricos metodológicos e com o propósito e o objetivo de desenvolver um trabalho enfocando a leitura e a escrita de modo que pudesse atingir também aos alunos que ainda tinham muitas dificuldades na aprendizagem da língua escrita, para que não ficassem de fora do processo.

Pretendia assumir assim uma ação pedagógica que pudesse ajudar no processo de elaboração conceitual da criança, uma vez que na segunda série, do primeiro ciclo, as crianças já avançaram, (pelo menos a maioria da sala, já sabia ler e escrever o suficiente para se fazerem entender numa produção de texto escrito) Optei então por desenvolver com meus alunos um projeto. Pensei em realizar um projeto que pudesse privilegiar a leitura e a escrita dentro de uma contextualização em que os alunos pudessem perceber a real necessidade de elaborar textos escritos de acordo com a função a que se destinam, bem como a necessidade também, de trabalhar com a linguagem oral de modo que se respeitasse os dialetos e as diferenças culturais.

Partindo do pressuposto da teoria de Vygotsky de que a criança aprende em interação com o meio social e, baseada também em Hernández (1998) que afirma que o trabalho por projetos constitui um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a uma concepção da escolaridade em que se dá importância à atuação do estudante como responsável pela sua própria aprendizagem, pensei em começar o trabalho do ano de 2004 procurando despertar o interesse dos alunos utilizando um projeto chamado "Contando caso". Levantaria um repertório de casos apresentados pelas próprias crianças, por seus familiares e pela professora, bem como outros textos da tradição oral para que pudessem comparar, classificar, selecionar, relacionar... promovendo uma reflexão sobre as especificidades da linguagem oral e escrita. Outro projeto que planejei trabalhar com a classe foi o projeto Correspondência. Neste projeto os alunos trocariam cartas com outros alunos de uma série mais avançada que eles (3ª série), fator este que considerei como um desafio para a minha turma de 2ª série. Partindo do pressuposto de que só se aprende a escrever escrevendo e só se aprende a ler lendo que o projeto "Contando caso" e o projeto "Correspondência" surgiram.

O interesse em ouvir outras gerações

Para iniciar o projeto "Contando Causo"⁸ convidei o Sr. João, um senhor de 70 anos, muito conhecido das crianças, (pelo menos as que freqüentam a igreja católica). Ele faz parte do grupo de canto da igreja e todo domingo está lá tocando sua sanfona. Convidei-o para contar causos para as crianças e tocar um pouco de sua sanfona para elas.

A coordenadora gostou da idéia e pediu para que ele se apresentasse para todo o período da tarde, oito salas ao todo.

Temi pelo barulho ou pela falta de comportamento de alguns alunos, mesmo porque deveriam se sentar no chão do pátio para assistir a apresentação do Sr. João e ficaria um tanto desconfortável, uma vez que a escola está em reforma e o piso se encontra no cimento frio e áspero. Porém os alunos me surpreenderam, fazendo silêncio para ouvi-lo com atenção e muito interesse em tudo o que ele dizia. E quando ele terminou de falar, fizeram muitas perguntas como: "Quantos anos o senhor tem?" "O senhor tem filhos?". Quando o Sr. João disse que tinha 12 filhos, ficaram muito admirados, pois muitas crianças são filhos únicos ou são de famílias de no máximo três ou quatro filhos. Depois de responder as perguntas, o Sr. João tocou na sua sanfona algumas músicas como Asa Branca e Moreninha Linda. Os alunos bateram palmas no ritmo da música e até procuraram tentar acompanhar a melodia cantando junto. Quando terminou, alguns alunos pediram para que o Sr. João voltasse novamente à escola.

O intercâmbio cultural entre o novo e o velho (digo velho não no sentido pejorativo, mas sim no sentido de acúmulo de valores e vivências) foi possível. Ocorreu uma rica troca entre as diferentes gerações. Através desse contato as crianças puderam olhar e vivenciar aspectos de sua própria cultura pouco valorizados.

Segundo Fontana (2000,p.49) "a cultura é uma forma peculiar da existência Humana. O Homem é o fator primordial da cultura, e é produzindo-a que ele faz-se a si mesmo".

Depois da apresentação do Sr. João fiquei ainda mais animada para começar o projeto “Contando causos”.



Atividade inicial: “assuntando” as crianças

No início da aula, perguntei aos alunos se sabiam alguma coisa sobre causos. Dois alunos levantaram a mão e um deles disse:

___ Causa professora é assim, um advogado ganhou uma causa.

O outro aluno disse:

___ É verdade, é quando um advogado ganha dinheiro para construir casas.

Fontana (1996) mostra o quanto as crianças procuram atribuir sentidos àquilo que lhes é novo, tentando se apegar ao já construído. Mediante àquelas respostas, expliquei para eles que causo é uma história contada, geralmente de uma pessoa para outra e que normalmente tem um fundo de verdade, mas que ninguém consegue provar se é verdade ou não. É um bem social, um patrimônio

⁸ Em anexo consta o produto final do projeto que resultou em um livro com a coletânea de causos.

de nossa memória cultural. Aí foram se lembrando das coisas que o Sr. João contou:

__Prô, o “seu” João falou que ele brincava de bolinha de gude, já existia bolinha quando ele era criança? –Perguntou o Felipe.

Uma aluna lembrou:

__Minha mãe me contou que, quando morava no sítio com a minha avó, ela brincava de boneca de milho...

Algumas crianças se empolgaram e quiseram contar os causos que ouviram de suas avós como o “boi da cara preta”, “o velho do saco”, outras até inventaram causos na hora.

Como destaca Fontana, a partir da escuta do outro e da partilha de experiências: “os efeitos de sentido foram sendo produzidos e reproduzidos, transformados no curso da interlocução, redimensionando-a” (Fontana,2000.p.110).

Para Vygotsky “Nos conceitos científicos que a criança adquire na escola, a relação com um objeto é mediada, desde o início, por algum outro conceito.” (Vygotsky,2003,p.116).

Desde a proposta colocada por mim, a participação das crianças na interlocução, na elaboração e re-elaboração de seus conceitos sobre o que pudesse ser um caso ,houve uma reformulação coletiva sobre o que seria um “causo”. Reelaboramos juntos essa idéia.

Partindo do que se concebe como rotineiro e sem importância, parte-se para o que a escola chama de saberes científicos, no caso o estudo da linguagem, que para o aluno de uma segunda série começa com a oralidade, com a troca de informações. É a prática discursiva que vai se multiplicando e se “transformando pela mediação do outro.” (Fontana,2000).

Em meio a todo esse emaranhado de conversas e causos consegui que os alunos se organizassem em pequenos grupos para decidirmos os rumos que tomaríamos dali por diante com o nosso projeto “Contando Causos”.

Decidimos que produto final seria um livro com todo o acervo de causos arrecadados pela classe e que doaríamos esse livro para a biblioteca. O próximo

passo seria fazer a propaganda do projeto para os alunos das outras classes e do período da manhã. Também decidimos escrever para os alunos do "projeto correspondência" pedindo novos casos.

As rodas de casos aconteciam todos os dias na primeira semana porque os alunos estavam eufóricos e todos queriam contar seus casos escritos por seus pais, avós ou escritos por eles mesmos depois de ter ouvido os casos de algum familiar.

Nas semanas que se seguiram decidimos fazer a roda de casos somente na terça-feira e, geralmente, dois alunos apresentavam suas histórias e outros já deixavam seus nomes inscritos para a terça seguinte. Foi um modo que encontrei, em comum acordo com os alunos, para organizar as apresentações, visto que, mesmo partindo deles e gostando muito de ouvir o colega, percebi que não poderia dispensar um tempo maior para o conto ou a leitura de casos, pois a classe se dispersava facilmente e a atividade ficava cansativa. Além disso, deixando casos já programados para a semana seguinte criava-se uma certa expectativa nas crianças que as levava a prestar mais atenção nas apresentações (no que se refere à disciplina) e, melhor ainda, participavam com perguntas e exemplos durante as exposições orais dos colegas.

No trabalho com a propaganda do projeto, os grupos se reuniram e definiram quem iria percorrer as salas de aula fazendo a propaganda "boca-a-boca". A maioria dos alunos queria ir, porém percebi que eles mesmos se encarregaram de colocar no grupo quem visitaria as classes, indicavam aqueles alunos mais falantes, mais extrovertidos.

Depois de decidido quem faria as visitas nas salas de aula e, marcada a data para que isso acontecesse, tratamos de elaborar a propaganda escrita. Para que o trabalho fosse desencadeado, perguntei aos alunos se sabiam o que deveria conter um cartaz, um outdoor, uma faixa ou até mesmo uma placa que contivesse conteúdo de propaganda.

Os alunos demonstraram entendimento sobre o assunto, dando exemplos de cartazes como os das festas juninas que estavam acontecendo nas escolas da região e dos cartazes existentes nos comércios do bairro. Falaram também que

quando saem com suas mães eles vêem cartazes bem grandes perto da estrada que vai para Campinas. Expliquei a eles que esses cartazes bem grandes chamavam-se outdoor.

Falamos das cores, do visual, da escrita que aparece nesse tipo de propaganda e para que ela serve. Somente então passamos a elaborar as frases para os cartazes. Eles foram falando e eu transcrevia na lousa. Depois os alunos escolheram as frases que acharam melhor para fazer o cartaz com os dizeres e o desenho para afixar no mural da escola e dentro da sala de aula.

Surgiram as seguintes frases:

Projeto contando caso da 2ª D

Você sabe o que é um caso? A 2ª D sabe.

Sua avó já lhe contou um caso hoje?

Mande um caso para a 2ª D e ganhe outro.

Procure os alunos da 2ª D e escute um caso.

Cada grupo escolheu a frase que quis para fazer o seu cartaz.

Durante as aulas seguintes os alunos visitaram as classes e fizeram a propaganda do projeto. O passo seguinte foi trazer um caso para contar para os alunos com o objetivo de trabalhar a reescrita do texto.

Vygotsky chama a atenção de como é fundamental para o ensino da escrita, que o aluno a use em sua função real. A re-escrita do texto nesta situação de trabalho com um projeto de casos adquire sentidos para o aluno e para a professora. A escrita estava sendo trabalhada dentro de uma necessidade de registro real.

Contando caso...

Cheguei à sala às 13:00 h. Os alunos estavam animadíssimos, como sempre, muito falantes e alguns estavam na frente do mural lendo as propagandas do projeto que eles mesmos fizeram. Tirei uma fotografia deles de surpresa e foi aí que a animação ficou maior, afinal todos queriam tirar uma foto. Pedi para que entrassem na sala, esperei que se acalmassem e disse a eles:

__ Hoje eu trouxe um causo para ler para vocês. Imaginem que eu estava lendo o meu jornal de domingo, e qual não foi a minha surpresa que no meio do texto de um autor que admiro muito, o Rubem Alves (me interromperam dizendo que na escola tinha um livro com o nome desse autor) tinha um causo. Vocês poderiam pensar que num jornal pudesse ter um causo?

Fábio respondeu:

__ Não, professora, causo é as pessoas que conta, tem no livro de história. Eu tenho um prô, lá em casa.

Na fala de Fábio podemos identificar expressos os conceitos trabalhados em sala. “Os conceitos da criança se formaram no processo de aprendizado, em colaboração com o adulto”.(Vygotsky,2003. p.133).

Contei para eles o causo da onça que havia lido no jornal:

“E cuidado se algum mineiro te convidar para pescar. Pois dizem que aconteceu de verdade. Um mineiro e um paulista estavam pescando, assentados à beira de um rio, pitando um cigarrinho de palha, bebendo uma pinguinha, vida que se pediu a Deus _ até que se ouviu um miado no mato. “Que miado é esse?” Perguntou assustado o paulista. “Acho que é miado de onça...”, respondeu o mineiro sem se mexer. Outro miado mais forte. “Parece que a onça está vindo pra cá”, disse o paulista. “É, está vindo pra cá”, disse calmamente o mineiro. Um outro rugido terrível. O paulista se apavorou. O mineiro calmamente abriu o embornal, tirou lá de dentro um par de tênis que se pôs a calçar. “Você está louco?”, disse o paulista. Acha que vai correr mais depressa que a onça?” “Não, não vou correr mais depressa que a onça. O que eu quero é correr mais depressa que você...”

(Texto retirado de um jornal local. Artigo: QUARTO DE BADULAQUES XLV de autoria de Rubem Alves, 21/03/2004).

Terminada a leitura alguns alunos quiseram saber o que significava a palavra embornal que aparecia no texto. Não precisei nem explicar, pois o aluno Samuel disse: “ Eu sei prô, o meu pai tinha um. Embornal é um “saco” que tem umas tiras que amarra na boca e serve pra gente colocar nas costa e carregar ferramenta pra levar na roça. Serve também pra carregar marmitta de comida.”

Esse aluno conserva vários trejeitos dos costumes nordestinos com seus 13 anos de idade, pois faz apenas três anos que a família chegou à cidade, fugindo da seca e do desemprego. Explicada a palavra e feita a interpretação oral do caso contado por mim, o passo seguinte foi dizer aos alunos que, partindo da leitura que ouviram eles iriam fazer uma produção de texto coletivo para enviarmos aos colegas do projeto “correspondência” a fim de pedir que eles também escrevessem casos para mandar para a nossa turma.

Disse às crianças que eu seria o escriba deles e que escreveria na lousa tudo o que eles ditassem e que depois eles deveriam copiar a reescrita do caso numa folha para colocar no envelope junto com a carta do amigo.

A escrita ficou muito fiel ao texto lido e os alunos se ativeram aos detalhes do texto.

Escrevi o texto na lousa com letra cursiva na intenção de chamar a atenção dos alunos para o uso do parágrafo, letra maiúscula no início das frases e de nomes próprios e também para enfatizar o uso de travessão no discurso direto separando narrador e personagem.

O objetivo, naquele momento específico, era realmente trabalhar a pontuação e essa atividade constituía a continuação de outras já desenvolvidas nesse sentido. Era objetivo também trabalhar a caligrafia, uma vez que o caso escrito por eles seria enviado para o amigo do projeto correspondência. A maioria dos alunos não teve dificuldades em copiar o texto. O texto da aluna Nathalia mostra a preocupação da aluna em copiar com a pontuação, letra inicial maiúscula e os parágrafos corretos.

Curso: Língua

Conteceu que um mineiro e um paulista estavam
na beira de um rio.

Estavam fumando um cigarinho de palha, bebendo
de um pinguinte. Hora vinda que se pediu a Deus.
De repente ouvimos um miado forte.

O paulista disse:

— Será que é uma onça?

O miado ficou mais alto, mais perto e mais assustador.

O mineiro, com labias abertos e emborral retirou o tênis
de dentro e balçou.

O paulista falou:

— Você tá pensando que vai correr mais que a
Onça com esse tênis?

O mineiro respondeu:

— Não eu quero ir correr mais depressa do que
você.

Contos recitados pelos alunos da 2ª O
Mande um conto para nós que ficaremos muito agrade-
cidos.

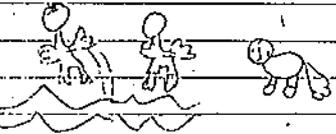
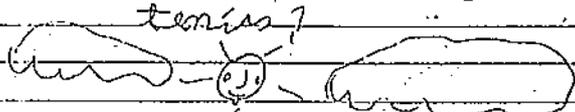
Porém, os alunos que ainda não sabiam ler tiveram dificuldades com a noção espacial e com a transcrição em letra cursiva (estes alunos não liam mas sabiam copiar da lousa). Para eles solicitei a ajuda de outros alunos que tinham mais facilidade na escrita para realizarem a tarefa em dupla. Assim um chamava a atenção do outro para o esquecimento de parágrafo, letra maiúscula, travessão, pontuação etc.

Vygotsky destaca a importância do outro no desenvolvimento psicológico. O fazer junto, o fazer com o outro, permite que o sujeito passe de uma etapa a outra em seu processo de aprendizagem.

Segue abaixo o texto copiado pela aluna Caroline que entrou nesta turma sem saber ler e escrever. Na época, ela não tinha noção das letras. E, com o trabalho que vinha desenvolvendo, embora ainda não estivesse alfabetizada, já estava muito mais familiarizada com a linguagem escrita.

CAROLINE

Portuguesa e Carolina e sua
aconteceu que um menino e sua família
muita vez
deita de um lado e outro de um cigarro de
pão e do outro
de repente quando um menino faz
O menino disse:
Será que é um ovo?
Onibus ficou muito alto mais perto
do menino
O menino com calma abriu o envelope
retirou o tênis do dentro
Calçou
O paulista
Você tá lembrado que foi com
mas que a onça com a cauda
tenis?



O menino respondeu
Não em qual e com
mas de resposta que
Você?
Como recontar
depois alguns dias e mais

Os causos no cinema

Levei para a classe o filme *A marvada carne*, de André Klotzel, em vídeo. Uma história simples e bastante divertida. As crianças gostaram muito da história e com tudo o que conheciam, puderam identificar muitos causos ao assistir ao filme.

__Prô, isso é um caso? Vai ter outro? - Perguntavam entusiasmados.

O episódio favorito foi o de Nho Quim, que compra uma galinha e espera pelo diabo, à meia-noite, para poder revendê-la por um valor mais alto. Só que, em vez do diabo, aparece uma moça (Regina Casé), que tenta comprar a galinha por um preço menor. De repente, começa a sair um rabo de debaixo de sua roupa, seu rosto se transforma, sua voz modifica... As crianças caíram na gargalhada! É claro que precisei voltar a fita neste pedaço!

Terminado o filme foi a vez dos alunos escreverem o caso que mais gostaram do filme. Surgiram textos ricos em detalhes e na hora da reestruturação de texto não reclamaram e fizeram com empolgação, pois disse a eles que o texto corrigido seria afixado no mural para a turma da manhã ler. Acredito que o texto da aluna Naraí revela como a atividade foi significativa para ela.

Conforme enfoca Oliveira (2002), a escrita vista como um sistema de signos não pode esgotar-se em um significado em si, mas funciona como um suporte para a memória e a transmissão de idéias concretas.

Nome: Narai Madelane Selis da Silva. data ^{6/08/02}

Recontara a história
do filme A marvada
carne

Paralins!
sup

O caso do diabo

Um dia um mto ruim queria uma carne
de boi e a moiva queria também queira.

Uma mulher chamada resgodino
deu uma galinha e falou assim:

— Você vende essa galinha para o
diabo e fala assim: que quer 60 contos
tá bom?

— E ele ruim foi. Ele fez a mem-
oria. Foi lá de tardinha quando
ele chegou já noite.

— Mto ruim viu uma cruz e ele
rezou e teve uma hora que viu
uma menina chegando e ela falou:

— Você vai falar com o diabo e ele
falou:

— Cruz credo eu não!

E teve uma hora que a menina
falou:

— Meço vede por 40 contos?

— Não 60 contos, se posso vender
por 6000. A menina falou:

— Por favor.

— Não posso.

De repente abriu um buraco
e saiu o diabo e ele falou:

— me dá a galinha mto ruim disse.

— Já 60,00 centavos que eu te dou a galinha. E o diabo deu 60,00 centavos e foi na cidade e chegando lá o homem falou.

— Que você quer? Uma carne de boi? E o homem falou:

— Então dá o dinheiro. Nho. Quim deu e o homem falou.

— Agora não vou dar a carne de boi. Nho. Quim foi enganado. Ele foi no supermercado e viu toda mundo revendo coisa e ele viu uma carne de boi então ele pegou e saiu correndo na rua.

Ele deu para a família inteira comer.

Muito bem narrar, sua correção ficou ótima!

A leitura de textos considerados difíceis

Li para os alunos o texto *A moça e a vela*, de Câmara Cascudo e dei para cada aluno uma cópia do texto. Nem todas as palavras puderam ser entendidas pelo contexto fornecido pela história. Mas essa dificuldade não impossibilitou o acesso ao texto pelas crianças que ficaram encantadas com a história e até sugeriram fazermos uma apresentação de teatro com a história. Disse a eles que pensaria numa forma de apresentação e que depois conversaríamos sobre o assunto.

No dia seguinte, levei a história *Boi Leição*, um texto engraçado, um pouco longo, que tem um certo suspense e muitas palavras desconhecidas para os alunos. Listamos as palavras desconhecidas na lousa e propus uma pesquisa no dicionário. Nem todas as crianças sabiam usá-lo, e por isso uma delas teve que explicar:

__É só olhar lá nas letras pretas que ficam em cima e seguir a ordem alfabética. Disse um aluno.

Fiz algumas propostas para ajudá-los a conhecer mais um portador de texto. Feitas todas as considerações a respeito do uso do dicionário dei à cada dupla um volume do dicionário e pedi para que procurassem as palavras escritas na lousa. As crianças também conversaram sobre os verbos que apareciam conjugados no texto e no infinitivo no dicionário. Entendendo as palavras do texto puderam compreender melhor seu significado.

Contar e ler histórias, existem diferenças?

Contar histórias é o mesmo que ouvir histórias? Foi o que propus que as crianças pensassem. Houve muita conversa e controvérsia sobre contar e ler histórias. Alguns alunos defendiam que contar era mais fácil que ler por que não precisava ficar falando "certinho" como está nos livros. Outros achavam que ler era mais fácil porque o que tinha que ser falado já estava ali escrito e não precisava pensar para falar. Para alimentar ainda mais as discussões dividi a

classe em grupo de quatro crianças e dei para cada grupo o texto A moça e a Vela. Metade da classe deveria apresentar o texto lido e metade deveria apresentar o texto contado. Dei a eles um tempo para que se preparassem e em seguida começaram as apresentações. Passei nos grupos e coordenei para que os integrantes se ajudassem lembrando pontos principais do texto ou na leitura assessorar o amigo, pois muitas crianças ainda lêem “dando soquinhos”:

__Mi-nha fi-lha, di-zi-a a mãe du-ma ...

As crianças ficaram muito ansiosas para a apresentação, pois levei um gravador para gravar as suas leituras ou o relato a fim de colocar para que ouvissem novamente e assim pudessemos discutir e refletir a respeito das diferenças entre a fala e escrita.

Para Fontana (1996), a significação produzida na interação das vozes presentes no contexto de troca de experiências e informações é “parte nossa e parte do outro”. São vozes que repercutem uma perspectiva ideológica marcada pelas vivências sociais. Citando Bakhtin,(1986:113 in Fontana 1996:26):

“Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro (...) É o território comum do locutor e do interlocutor”.

Acredito que este trabalho tenha provocado nos alunos a reflexão sobre a escrita, a leitura e a oralidade. A situação de interação e de interlocução vivida dentro da escola, naquele momento estava sendo desencadeadora de processos variados de aprendizagem.

O trabalho com a oralidade e a leitura não parou aí. No outro dia levei para a classe o CD da Suzana Montauriol, uma contadora de histórias. As crianças ouviram a história da Coca, recoca, uma história popular do Norte do Estado da Bahia.

Comparei as diferentes formas de contar e ouvir histórias e perguntei a eles:

Profª: __Das três histórias que ouviram, de qual gostaram mais?

__Foi a história do CD. Disseram em coro.

Profª: __Por quê?

Gabi: __Porque tem música junto e é mais legal.

Profª: __E a história que o Felipe contou, não foi legal? Perguntei.

__Foi... Disseram em coro - Nós gostamos das duas.

Profª __E a leitura feita pelo Diego (foi a leitura eleita pelo grupo como a melhor) ficou diferente da que o Felipe contou?

Muitos alunos quiseram falar e um aluno disse que:

__Contar histórias é melhor por que a gente pode inventar na hora se esquecer alguma parte.

Perguntei: __E na leitura pode inventar? O mesmo garoto respondeu:

__Não porque tem que ler o que está escrito, e tem que ler certinho.

Outro aluno completou:

Kleber __É prô, e tem que ler certinho senão os outros ri da gente e também os outros não entende se a gente lê errado.

Samuel __Quando a gente conta uma história é mais legal porque a gente só tem que falar e pode inventar se esquecer alguma parte.

Fiquei satisfeita com o resultado e vejo que as discussões que ali se deram possibilitou aos alunos pensar na escrita como uma modalidade diferente da oralidade. Que a escrita, dependendo de suas situações de uso, deve se adequar à linguagem culta padrão, mesmo que a escrita seja de causos, de histórias que conservam intrínsecas características da fala popular.

Ainda usando uma produção de texto dos alunos recontando o caso A moça e a vela passei o texto de um aluno na lousa para ser reestruturado junto com a classe. Juntos os alunos foram percebendo as marcas excessivas da oralidade no texto como aí, e, daí...Terminada a correção perceberam que o texto ficou melhor depois de estruturado e como disseram "mais fácil de ler".

A esse respeito Fontana (1996: 80), citando Vygotsky, esclarece que o registro escrito tem sua especificidade e exige um processo de elaboração que requer uma atividade mental diferenciada daquela da oralidade.

A interdisciplinaridade por projetos

Avanços científicos e saberes mais elaborados foram sendo produzidos no decorrer dos séculos e agora início do século XXI assistimos a inúmeros avanços científicos e tecnológicos. Foi-se percebendo que os pressupostos das áreas disciplinares tradicionais não conseguiram explicar a complexidade dos fenômenos estudados. Hoje cada vez mais estudos de determinados fenômenos requerem a colaboração de diferentes especialistas.

Assim no que compete à área disciplinar é preciso levar em consideração que já existem ciências que romperam as fronteiras disciplinares tradicionais como a ecologia, por exemplo, que requer especialistas das áreas de biológicas, física e humanas.

Para realizar uma tarefa educativa é fundamental um trabalho coletivo a fim de que se possa contribuir para a ampliação dos conhecimentos dos alunos. Desafiar os alunos para uma reflexão crítica do objeto do conhecimento é a condição básica para que se possa superar e ampliar, sempre num processo de retomada, os conteúdos que vão sendo tratados, pelo professor, de forma mais abrangente e flexível.

Meus alunos da 2ª série D têm uma certa dificuldade para trabalhar o conceito de quantidade no que se refere ao algarismo e seu valor relativo e absoluto. Aproveitando o interesse deles pelo caso do Curupira que assistiram no filme *A maravilhosa carne* propus a realização de um trabalho usando uma versão da lenda do Curupira adaptada para o fim a que se destinava.

O texto transcrito abaixo serviu para uma longa discussão sobre como registrar quantidades.

“Certo dia, enquanto fazia inspeção pela mata, o curupira ouviu um barulho que mais parecia um trovão. Era o ribombo que vinha do meio da clareira. Saiu correndo e

começou a bater nas árvores para que elas acordassem. Afinal o Curupira sempre faz isto quando pressente chuva. Ele avisa as árvores para que elas resistam melhor ao mau tempo.

Nessa manhã, o Curupira estava mais enamorado do que nunca pela beleza das flores, das frutas e não percebeu que aquele estrondo não vinha do céu. Foi uma árvore que o alertou sobre o perigo que corriam:

__Acorda Curupira! Hoje você está no mundo da lua! Isso não é aviso de chuva. Isso é malvadeza do homem contra os animais.

Ao ouvir estas palavras, o curupira não se conteve e saiu em disparada. Afinal, se tem alguém que ele não perdoa é quem maltrata os inofensivos habitantes da floresta. Tratou logo de juntar todos os bichos que estavam por perto para levá-los longe do caçador que queria pegar os animais para tirar o couro.

Deu forte assovio e no mesmo instante estava reunida ali uma grande quantidade de animais.

Mas o Curupira tinha um sério problema. Ele não sabia contar. Como ele iria saber se todos os animais que saíam chegariam à outra clareira, onde estariam a salvo? Vamos ajudá-lo a resolver esse problema?" (Controle e variação de quantidades. Oficina pedagógica de matemática da FEUSP-OPM-FEUSP [s.d.])

Li o texto para os alunos e perguntei a eles como o curupira poderia resolver o problema da contagem. Todos queriam falar ao mesmo tempo e ficaram ansiosos para resolver o "problema" do Curupira. Muitas opiniões foram dadas, como por exemplo: Pegar os animais aos pares para atravessar. Arrumar um ajudante. Amarrar pedra nos animais para saber quem já foi e quem falta ir... Enfim sugeriram até que se fizesse "chamada dos animais.

Precisei intervir dizendo que tudo o que sugeriram era muito trabalhoso e inviável e que havia um jeito mais fácil para que o curupira pudesse controlar quais animais retornariam da outra clareira. Disse a eles que o Curupira poderia dispor de materiais que estavam à sua volta como paus, areia e pedras. Num instante a aluna Naraí lembrou:

__Prô, antigamente se escrevia na pedra! E outro aluno completou:

__Também se escrevia no chão...

__Ele podia escrever na areia com o dedo! Disse o Lucas.

__E com o graveto fazer risquinhos... Completou o Diego. E a aluna Naraí concluiu:

__O Curupira podia fazer risquinhos na pedra ou no chão.

Houve mais discussões a respeito e concluíram que “fazer risquinhos na pedra era melhor por que se chovesse não apagava”.

Mais uma vez podemos verificar como a fala de um aluno puxa a de outro e como o processo dinâmico vivido na interação entre eles propiciava a elaboração de seus pensamentos (Vygostky, 1991).

Fizemos a encenação da história e em seguida registramos algumas atividades de matemática enfocando e problematizando os fatos e soluções por eles apontados.

O passo seguinte foi propor uma pesquisa sobre animais, como parte do conteúdo de ciências, e perguntei aos alunos se tinham interesse em pesquisar um animal em específico e a resposta da classe foi unânime: queriam pesquisar a onça para saber se realmente ela poderia correr muito como disse o mineiro do caso. E assim ficou decidido, elaboramos conjuntamente o que deveria ser focado na pesquisa e como deveriam apresentá-la para a classe.

O conteúdo de História e geografia foi relacionado com o filme A marvada carne, uma vez que zona rural e urbana eram bastante distintas na história. Na realidade, creio que o mais adequado no ensino básico seria que as atividades fossem unitárias, sem distinção das áreas ou disciplinas.

Hernández (1998), aponta que algumas alternativas começam a ser elaboradas pelos docentes que tentam, com seus alunos, aprender de outra maneira, centrando-se em problemas relacionados com sua cultura e com sua realidade, e que podem ser objeto de pesquisa. Neste sentido o trabalho com projetos pode ser uma possibilidade de focar o conhecimento de forma mais contextualizada e dinâmica, uma vez que os alunos participam de um processo de pesquisa que têm sentido para eles. Utilizam diferentes estratégias de pesquisa para compreensão de conceitos com valores diferentes. Uma das

finalidades do trabalho por projetos é favorecer a interpretação da realidade e de conceitos entendidos como imutáveis.

Outros projetos

Os conhecimentos escolares e não escolares e o conhecimento de si mesmo como pessoa, nascem e se desenvolvem nas relações sociais. Segundo Vygotsky (1991), as relações do sujeito com o objeto e do sujeito/sujeito são sempre mediadas pelo outro, pelas práticas culturais e pela linguagem. Assim assume-se o pressuposto de que os processos psicológicos surgem e se consolidam relacionados às atividades do indivíduo em interação.

Vista dessa perspectiva, a escola, e, particularmente a sala de aula, se configuram como lugares de confrontos de culturas e histórias distintas e podem se configurar também como um excelente espaço para troca de saberes.

Existe um ditado chinês que diz:

“Se dois homens vem andando por uma estrada, cada um carregando um pão, e, ao se encontrarem , eles trocam os pães, cada homem vai embora com um; porém, se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando uma idéia, e, ao se encontrarem, eles trocam as idéias, cada homem vai embora com duas. (Cortella, 2001).

O projeto correspondência visava esse “trocar idéias” com um interlocutor real, para vivenciar a leitura e a escrita de forma significativa.

A professora da 3ª série e eu elaboramos este projeto. Consultamos as crianças que ficaram radiantes com a possibilidade de estarem enviando e recebendo cartas. Aliás fiquei admirada de ver a receptividade e espontaneidade que os alunos tinham para com as coisas que lhes eram apresentadas como desafios. Eles não exitavam diante do novo. Pelo contrário, se alegravam, se empenhavam, compartilhavam...

“ Ao observar e interpretar o que acontece na sala de aula, como parte de um processo de apropriação, torna-se significativa a relação entre as crianças (...) Animam-se e participam quando estão diante de tarefas e explicações que adquirem coerência ou sentido na trajetória do seu processo de construção de conhecimento, muito autônomo e social” (Ezpeleta e Rockwell, 1989: 70).

Para iniciar o projeto, li para os alunos o livro *Pomba Colomba* (Sylvia Orthof 1998) e também levei para a sala de aula uma carta que eu havia recebido para mostrar como se faz o endereçamento no envelope e a escrita do texto da carta. Quiseram saber se colocaríamos as cartas no correio. Eu disse que não, pois eu faria o papel de carteiro entregando as cartas para a professora da outra série. Afinal, estudávamos juntas na Unicamp. Reclamaram dessa decisão. Depois de tudo explicado ficaram satisfeitos e se empenharam em escrever suas cartas da melhor forma possível.

Para Vygotsky (1991) a escrita é concebida como um “produto cultural, uma prática social à qual a criança vai se integrando, nas suas relações sociais”. Acompanhei os processos elaborados pelos meus alunos que se encontram em fase de alfabetização. Os autores citados neste trabalho me ajudaram neste processo.

Gostaria de destacar aqui algumas produções dos alunos que considerei relevante. Creio que elas tornam visível o quanto um trabalho que proporciona a valorização do conhecimento das crianças e que possibilita que elas sejam sujeitos, compartilhando seus pontos de vista, pode favorecer o desenvolvimento psicológico dos alunos. Como a escrita se refere a um sistema simbólico, a apropriação desse sistema revela o quanto a criança avança no seu aprendizado. Creio que esses textos são testemunhos do trabalho que desenvolvi junto às crianças durante esse ano.

04 : 06 : 2004



Portaleão dia, 04 de junho de 2004.

Olá Mônica! sou a Nathalia, tenho oito anos.

Temha acoblas costanha e os alfas também.

Temha um irmão mais velha que eu.

Quando eu fico em casa, eu gosto de ler e escrever na minha lousa. E quando eu chega da escola vou pra igreja, a minha igreja chama-se Assembleia de Deus.

Temha uma tia que mora no Comandô 2 perto da Comedão, e a mãe tia no Comandô 1, perto da Rodovia dos Bandeirantes.

Mônica é muito bom ser aceito e ser cozes parecido por cartas.

O Gato é um coizo de nós conhecemos uma a outra mesmo de nós ainda não se conhecemos.

Gostei muito das palavras que você me escreveu.

Mônica eu gostaria de te conhecer pessoalmente?

Será que vou ser pai ou um dia nos conhecemos?

Através dessa fita você pode saber como eu sou?

Mônica eu estou na 2ª série A, minha professora chama

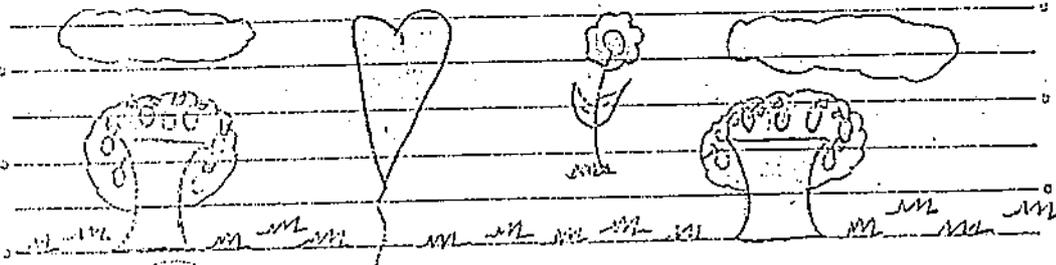
Maria Aparecida mas todos chama ela de professora

Lidinha.

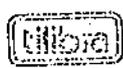
Mônica estou gostando de fazer esta carta pra você?

Beijos e abraços.

Assinado: Nathalia



pooh





Hortelândia, 26 de Outubro de 2004



Alino,

Gostei muito de sua carta, pelas
cartas já dá para saber que você é muito
simpática e caprichosa.

Na sua carta você me perguntou qual
era a cor que eu mais gostava, a cor
que eu mais gosto é: azul claro.

Gostaria de te perguntar as suas notas as
minhas são: 8,5 - 9 e 10.

Estou super ansiosa para que chegue o dia de
nos conhecermos. 

Se você pudesse mandar uma foto, mas
se não der, não se preocupe.

Minha professora chegou de licença dia 25/10
e estou muito feliz.

Vou te dar meu telefone para você, se
quiser ligar pode a vontade, não estranhe se
uma menininha atender, é minha irmã.

Meu telefone é: 3909-9658

Um abraço

ABRAÇOS

BEIJOS

Tchau!

Ass: Alessandra Leite da Silva.





26/10/2024

Souzas estou te correspondendo

Souzas eu estou um pouco triste
com você não fala suas palavras mas
sim com as suas letras. Souzas eu estou
ansioso para te conhecer. Você pensa alguma
vez poderia da próxima vez você
poderia me mandar uma foto sua
para mim ver como você é
nós temos muitas palavras palavras
você poderia trazer na carta isso

na minha escola também tem um menino muito bagunceiro
teve um dia que o menino estava na educação física e ele não
queria de passar a mão na bunda e ele foi expulso de uma ginástica
e ele pegou um pedaço de pau e começou a bater na parte da traseira
dele.
e a diretora pegou ele e colocou de lá. então a diretora levou
para a mãe dele para vir buscá-lo.

Tchau

nome: Hugo Rocha de Oliveira

Ass:

Na sua carta você fala de pipa mas
se você gosta.

você gosta né?

De você fale um pouco de cada coisa,
mande um saquinho de cada coisa
e muitas outras coisas.

Por enquanto é só.

Espero que você mande essas coisas
tchau!

Gostaria de fazer um comentário em particular da cartinha da aluna Caroline que, como citei anteriormente, no início deste ano letivo não sabia ler nem escrever. A aluna se desenvolveu muito e agora com muito esforço e interesse já consegue soletrar palavras, digo soletrar porque ela ainda não consegue perceber a totalidade da palavra e lê por pedacinhos, como elucida bem a sua escrita em que a letra Q corresponde para à palavra que, Ote corresponde a ontem, cota para contar e assim por diante. Para escrever esse pequeno texto de sua cartinha a aluna precisou da minha intervenção como mediadora para ajudá-la a pensar sobre as letras, e os sons que representam.

Hortolândia, 12 de novembro de 2019

Querida amiga

fiquei feliz co a sua cota
vou cota O O eu fui Ote eu fui no
cinema la no shopping e fumei pai de gatinho
tchau e dmoreca

caroline

Como enfoca Vigotsky: "É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é a mais transformadora". O autor enfoca ainda que a escola tem um papel essencial na construção do "ser psicológico adulto das sociedades escolarizadas". A escola portanto, dentro de sua essência, deve redimensionar situações de aprendizagem a fim de desempenhar com sucesso seu papel, mesmo porque:

“O desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas. Para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central de seu desenvolvimento” (Oliveira 2002: 62).

Ancorada na postulação de Vygotsky quando se refere à Zona de Desenvolvimento Proximal que fica entendida como um domínio psicológico em constante transformação (o que a criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã), que me dispus a criar situações que envolvesse a classe, como por exemplo: a correção coletiva de textos, pesquisa no dicionário em duplas, seleção dos causos que deveriam constar no livro em grupo, ajuda dos colegas para escrever a carta (um dita a mensagem e o outro escreve. Nesta atividade, os alunos que ainda não escreviam procuravam sempre alguém com letra bonita para ser o escriba deles), estas e outras atividades sempre mediadas pelo outro, foram desenvolvidas com a classe de forma que percebi, no final do ano, que muitos alunos já estavam elaborando e escrevendo suas idéias sozinhos.

Os projetos desenvolvidos foram de grande ajuda para esta turma de alunos. O projeto “Correspondência” possibilitou aos alunos vivenciar a escrita como uma realidade composta de muitos significados. Através das cartinhas puderam criticar e serem criticados e a cada troca de correspondência tentavam melhorar naquilo que o colega reclamou como por exemplo a “letra feia”, escrita com letra de forma, textos muito pequenos etc.

O produto final deste projeto foi um piquenique com as duas turmas envolvidas no projeto. Programamos um passeio no Parque Ecológico da cidade para que os alunos se conhecessem pessoalmente.

Outro projeto desenvolvido com a turma foi o “Eleições Mirim”. Este projeto envolveu a escola toda visto ser o ano de 2004 marcado pelas eleições para prefeito

e vereadores. Este projeto teve a duração apenas de quatro semanas. Os alunos das quartas séries tiveram a oportunidade de conhecer como é a câmara municipal e o corpo administrativo da cidade. Depois elaboraram uma eleição para prefeito, vice-prefeito e vereadores dentro da escola. Os alunos maiores foram os candidatos a prefeito e vice e os menores de primeira e segunda séries foram os candidatos a vereadores.

Preparam comício, apresentaram propostas, sempre levando em consideração a realidade da escola.

Houve a eleição com cédulas (os alunos queriam urnas eletônicas), com a apresentação do título de eleitor. Uma aluna, no dia da eleição disse ao “mesário” que queria justificar o seu voto, pois a religião dela não permitia participar de eleições.

Nota-se aí a questão do desenvolvimento do conceito de cidadania trabalhado durante o projeto, mesmo porque ao final deste os alunos eleitos quiseram exercer seus mandatos e colocar em prática o que haviam proposto em campanha como:

- ❖ Cuidar para que o pátio ficasse limpo após o recreio;
- ❖ Propor brincadeiras que diminuíssem a agressão física;
- ❖ Encaminhar propostas dos alunos para a direção da escola;
- ❖ Conscientizar os colegas quanto ao uso do uniforme.

Conforme aponta Ezpeleta e Rockwell (1989) as crianças tendem a questionar, indagar e reelaborar as atividades e conteúdos que a escola lhes proporciona. “Elas confrontam e integram continuamente o conhecimento adquirido fora da escola com a versão formulada dentro dela”.

Assim creio que o trabalho por projetos possa favorecer essa integração entre o mundo e a escola. Os projetos podem se configurar como uma alternativa para o professor buscar esse intercâmbio.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o ano letivo de 2004 me dispus a realizar um trabalho baseado na pedagogia de projetos com a minha turma de alunos. Considerei estar à frente de um grande desafio: alfabetizar quase metade da sala e trabalhar o conteúdo programático necessário para uma segunda série que sabia ler e escrever.

Para a turma de alunos como um todo eu sabia que deveria elaborar atividades que fossem significativas, desafiadoras e motivadoras, uma vez que havia percebido um certo desinteresse da classe pelas atividades propostas pela escola.

Como me referi no início deste trabalho, vislumbrei na pedagogia de projetos uma alternativa para motivar os alunos a continuarem aprendendo, e mais do que isso, o meu principal objetivo era que avançassem na aprendizagem.

Hoje, ao final deste trabalho, percebo que a jornada foi mais árdua do que supus. Não pelas crianças que muito me alegraram com os resultados obtidos. Também não quero deixar aqui a impressão de que tudo resultou em flores com as crianças. Muitas vezes me irritei, me decepcionei com a indisciplina dos alunos... mas o que mais me deixou incomodada e indignada foram os entraves que o sistema educacional nos impõe criando barreiras e dificultando o trabalho pedagógico do professor. O envolvimento da escola e da comunidade numa proposta que visa trabalhar com o conhecimento socialmente construído fica assim prejudicado.

A construção de novos saberes a partir de saberes anteriores: na verdade uma reconstrução deles, deveria ser proporcionado pela escola de forma mais acessível para os alunos e também para a comunidade. Refiro-me aos saberes de cada um, alunos, professores, funcionários, pais... sujeitos de práticas sociais.

Os alunos foram os sujeitos a quem interpelei, medieei a minha ação pedagógica para que pudessem ser sujeitos ativos na reconstrução de sentidos, na apropriação de conhecimentos que foram historicamente sistematizados, como a língua escrita, durante o processo de aprendizagem ao qual estiveram submetidos.

Estes alunos me fizeram participar de uma interlocução com a teoria estudada nos bancos da faculdade. Eles formaram as vozes que ainda me agitam, animam, perturbam...

É isso que faz do meu escrever uma interlocução de muitas vozes, uma ampliação de perspectivas, a busca de um objetivo, abertura de novos horizontes, construção de saberes novos.

De maneira muito especial, meus saberes anteriores se configuram agora outros. Eles se fundem e se transformam, reformulam-se. A isso chamo de aprendizagem significativa, construída com os alunos, pautada pelo cotidiano da escola que temos com a sede de construir a escola que queremos. Uma escola em que a educação possa se configurar como um percurso feito à medida de cada educando, e solidariamente partilhado por todos.

5- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, Ulisses F.: **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna , 2003.
- CÂMARA, Cascudo Luiz: **Contos tradicionais do Brasil (Folclore)**
-
- CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CUNHA, Marcus Vinícius da: **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. RIO DE janeiro: Vozes, 1994.
- CORTELLA, Mario Sérgio: **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 2001
- DEWEY, John: **Como pensamos**, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- EZEPELETA, J. e ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FERREIRO, Emília: **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FILME em vídeo: **A marvada Carne**. André Klotzel. São Paulo, 1989.
- FONTANA, Roseli Ap. Cação: **Mediação Pedagógica na sala de aula**. Campinas, Sp: Autores Associados, 2000.
- _____, e CRUZ, Nazaré,: **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
- GERALDI, Corinta Maria Grisolia: **Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica**. In Pro-posições. Vol. 5, n. 03, Campinas: Faculdade de Educação: Unicamp, 1994
- HERNÁNDEZ, Fernando e VENTURA, Montsserat: **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- _____, **Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- LIBANEO, José Carlos: **Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1986.
- MARQUES, Mário Osório: **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. São Paulo: Ijuí, 2001.

- MONTAURIOL, Suzana: **História cantada**. CD Criação e Arte. São Paulo:2003.
- MOREIRA, Flavio Antonio: **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.
- OLIVEIRA, M. K. **VYGOTSKY – Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 2002.
- ORTHOF, Sylvia: **Pomba Colomba**. São Paulo: Ática, 1998.
- PARK, Margaret Brandini (org.) **Memória formação de patrimônio e educadores meio ambiente**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- PONTES, Eglê Franchi: **A redação na escola: e as crianças eram difíceis...**São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- RAMOS, Graciliano: **Alexandre e outros heróis**. São Paulo: Record, 2000.
- ROMANO, Olavo. **Casos de Minas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- SACRISTAM, Gimeno e GOMES, Pérez: **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.
- _____ : **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Art. Méd, 2000.
- SAVIANI, Dermeval: **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades Terminais**, Petrópolis: Vozes, 1996.
- SOARES, Magda B.: **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Ceale/Autentica, 1998.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes,1991.

1- Projeto “Contando Causos”

Justificativa:

Verificando a necessidade de motivação dos alunos para a leitura e a produção de textos, bem como a necessidade de interação com as diferentes formas de linguagem oral, o projeto “contando causos”, visa trabalhar as regionalidades, bem como os usos sociais da linguagem escrita. Caracteriza-se também como uma oportunidade para a interação entre diferentes gerações e com a comunidade local.

Objetivo:

Levar o aluno a conhecer diferentes formas de comunicação oral, valorizando a linguagem usada nas diversas culturas que compõem o povo brasileiro.

Estratégias:

- Conversas com pessoas da comunidade convidando-os para virem até a escola contar seus causos.
- Pesquisa dos alunos junto aos seus familiares coletando causos para contar para os colegas da classe.
- Troca de causos entre os alunos de unidade escolar diferente.
- Leitura de causos pesquisados pela professora
- Encenação de um caso
- Filme sobre causos
- Histórias contadas (CD)
- Leitura, interpretação e produção e reestruturação de textos.
- Trabalho em grupo e em duplas.

Público alvo:

Alunos da 2ª série D e todos os alunos do período da tarde

Duração:

De junho a setembro de 2004.

Produto final:

Produção de um livro contendo a coletânea de causos e desenhos. O livro será xerocado e cada aluno ficará com um exemplar . Durante a apresentação do projeto “ A hora da leitura”, que acontece uma vez por semana e envolve toda a escola, um aluno doará um exemplar do livro para a biblioteca da escola. Neste dia também haverá o relato de um caso por um aluno.

2- Projeto Correspondência

Justificativa:

Levar o aluno a perceber o uso social da escrita através de cartas retomando um costume já esquecido em uma sociedade informatizada como a nossa. Interação entre alunos que vivenciam diferentes realidades.

Objetivos:

Incentivar os alunos na produção de uma modalidade textual que requer ordenação de idéias, atenção especial à pontuação, ortografia e caligrafia.

Estratégias:

O projeto será desenvolvido com os alunos da 2ª série D da EMEF Jardim Adelaide e os alunos da 3ª série D da EMEF Jardim Amanda III. Os alunos deverão escrever cartas para os colegas e responder as que receberam.

Duração:

De abril a dezembro de 2004.

Produto final:

Socialização e confraternização entre os alunos envolvidos no projeto com um passeio no parque ecológico da cidade.

3- Projeto “eleição mirim”

Justificativa:

É brincando de eleições que os alunos terão a oportunidade de participar de um ato de cidadania exercido apenas por adultos;

Pretendemos atender a um dos objetivos gerais do ensino fundamental indicado nos P.C.N.s que aponta “ Compreender a cidadania como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito”.

Objetivo:

Envolver e promover a compreensão dos alunos no momento histórico atual. Entender que uma eleição municipal deve ser um processo democrático e de pleno exercício da cidadania.

Meta:

Desenvolver o senso crítico e expressão verbal.

Simular um processo eleitoral.

Estratégias:

- Composição de partidos, siglas, convenções e candidatos.
- Propaganda política, planos de governo, painéis, panfletos...
- Debate entre os candidatos
- Pesquisa de intenções;
- Criação de títulos eleitoral, cédulas, comprovante de votação e urnas;
- Mesários, fiscais, votação, apuração...
- Tabulação de dados tabelas e gráficos;

Produção e interpretação de textos;

Responsáveis:

Todos os profissionais da escola.

Publico alvo:

Todos os alunos da escola.

Produto final:

Eleição do prefeito, vice-prefeito e vereadores da escola.

Obs: este projeto envolveu todos os alunos, professores e demais funcionários da escola.

Neste anexo apresento a coletânea de causos que resultou na confecção de um livrinho. Um exemplar foi doado para a biblioteca e um exemplar para cada aluno da sala. A ilustração foi feita em grupo pelos próprios alunos. Os alunos deveriam ilustrar o texto do colega garantindo assim a leitura do mesmo antes de fazer a ilustração que deveria ser coerente com a história.

PROJETO

“CONTANDO CAUSO”

2004

2ª SÉRIE D

EMEF JARDIM ADELAIDE

O CAUSO DO CURUPIRA

Nho Quim estava dormindo no meio da mata quando, de repente, fez-se um barulho e o Nho Quim acordou. Ele viu uma coisa se mexendo dentro do mato. Era o Curupira com os pés virados para trás e pedindo fumo. Nho Quim falou:

— Eu tenho fumo, só que é muito ruim.

O Curupira disse:

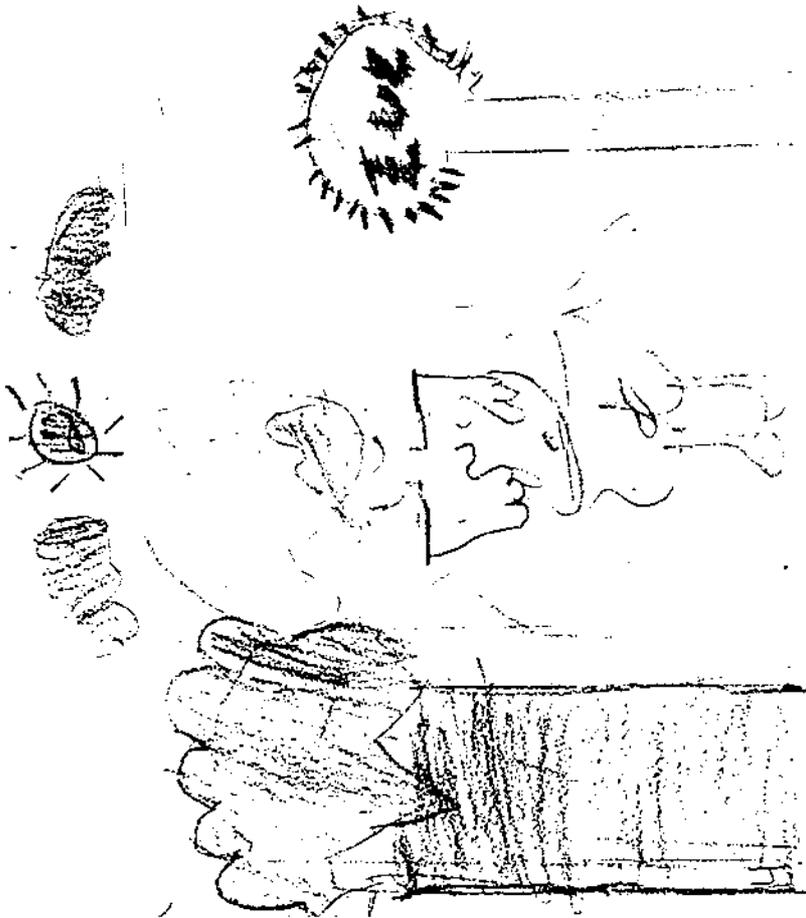
— Mas mesmo assim me dá!

— Tudo bem, toma... Boom!!

Nho Quim mirou a espingarda bem perto do nariz do Curupira e apertou o gatilho. O Curupira saiu resmungando:

— Esse fumo é muito ruim mesmo!...

Causo recontado pelo aluno Diego após assistir ao filme "Marvada Carne."



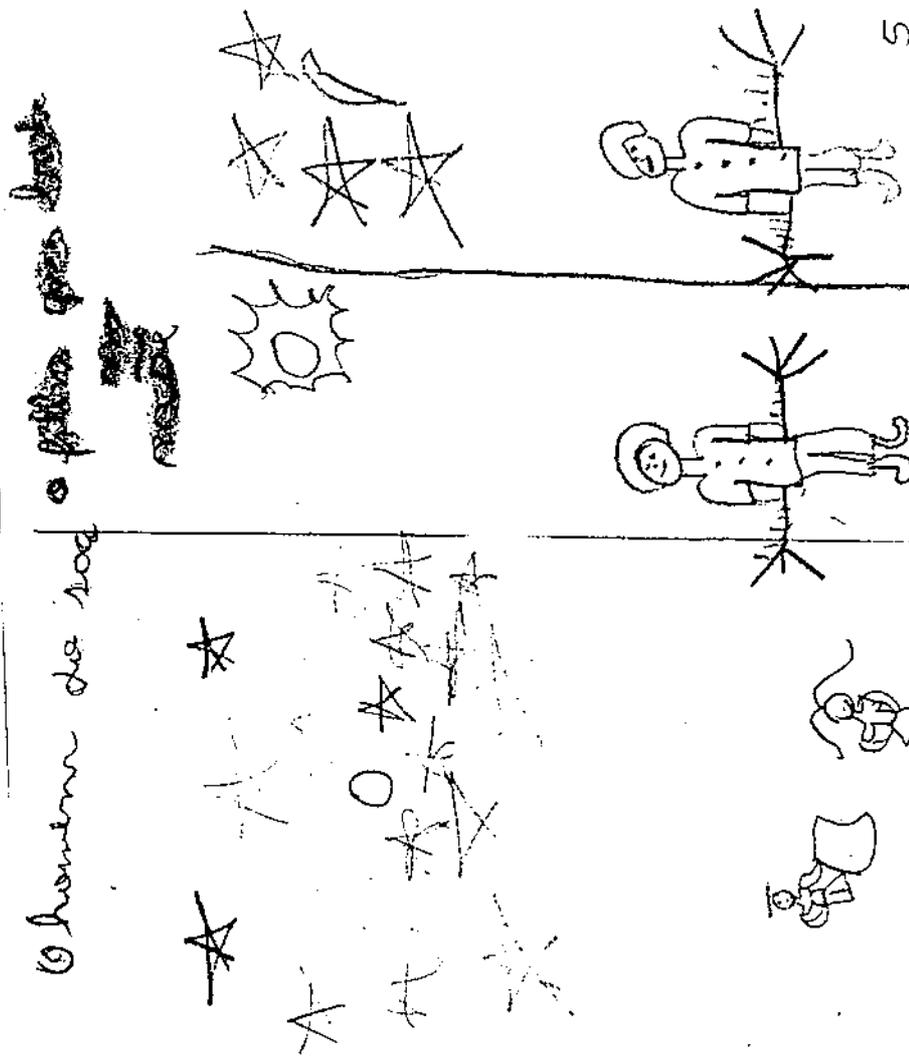
O HOMEM DO SACO.

O Homem do saco é aquele que tem um saco muito grande e que aparece para pegar as crianças que não obedecem as suas mães. Dizem que ele leva as crianças para a casa dele e almoça ou janta as crianças.

O FILHO QUE BATE NA MÃE

O filho que bate na mãe vira porco. Dizem que um menino bateu em sua mãe e à noite ele foi dormir, quando ele acordou viu que havia se transformado em um porco muito feio.

Quem contou os causos foi a avó do Murilo.



HISTÓRIAS QUE O MEU AVÔ ME CONTOU

Era uma vez um certo homem que saiu de sua casa para visitar seu compadre e colocou algumas palhas de milho seco no bolso. Assim ele foi pelo caminho, já estava escurecendo e no seu andar ele notou algo estranho, era um barulho que fazia assim: chic, chic, chic, chic...af ele ficou todo arrepiado e continuou a andar depressa, quanto mais depressa ele andava mais o barulho aumentava: chic,chic, chic,chic...Ai ele começou a correr o mais depressa que pode e o barulho aumentava cada vez mais.

Muito apavorado ele chegou na casa do compadre dele bateu na porta desesperado gritando:

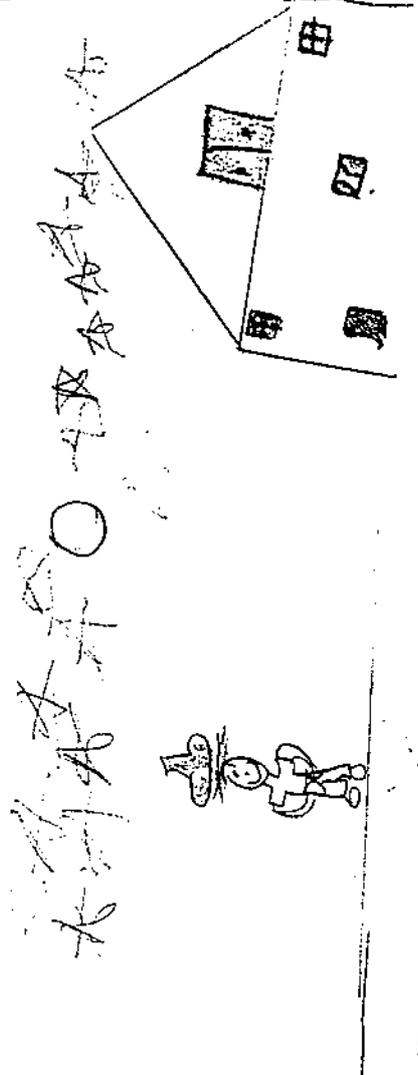
— Socorro compadre tem uma assombração atrás de mim!
O compadre disse:

— Corre entre rápido. E de repente, ficou tudo em silêncio, aí o homem começou a se movimentar e novamente começou o mesmo barulho: chic,chic,chic...Então ele disse:

— Ô compadre, lá vem a assombração de novo!
Aí o compadre disse:

— Olhe isso está muito estranho. Veja dentro do seu bolso. Foi então que ele se deu conta de que eram as palhas que estavam dentro do seu bolso que faziam barulho quando ele andava e os dois deram muitas gargalhadas.

Causo recontado pelo aluno Diego.



O CAUSO DO CHICO BENTO

Um dia o Chico Bento foi apanhar goiabas no mato com o seu amigo Zé Lelé. O Chico subiu na árvore e pediu para o Zé Lelé ficar de olho para ver se vinha alguma onça e avisar o Chico.

O Zé Lelé gritou:
— Oia a onça!

O Chico Bento mais que depressa desceu da árvore e o Zé disse:

— Não tem onça nenhuma Chico, eu só gritei pra vê seocê descia depressa mesmo!

E assim foi umas três vezes. O Zé gritando “Oia a onça” e o Chico descendo da árvore. Até que o Chico Bento se cansou e quando o Zé Lelé gritou de novo “Oia a onça!” o Chico Bento nem deu bola e não desceu da goiabeira.

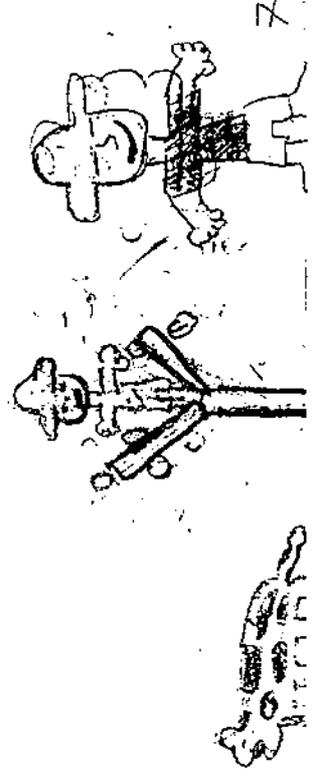
Quando acabou de apanhar as goiabas o Chico desceu e não encontrou o Zé Lelé, foi então que ele pensou que tinha uma onça de verdade mesmo, e que ela tinha engolido o Zé Lelé. Como o Chico gostava demais do seu primo e amigo resolveu caçar a onça para tirar o Zé de dentro da barriga dela.

O Chico achou a tal onça e travou uma luta feia com ela. A onça saiu correndo com medo do Chico. De repente, o Chico vê o Zé Lelé atrás dele.

Quando o Zé esclarece para o Chico que chamou pela quarta vez e o Chico não desceu ele resolveu ir embora com medo de que a onça aparecesse de verdade. O Chico Bento, muito enfurecido, saiu correndo atrás do primo Zé Lelé que gritava assim:

— Oia o Chico! Oia o Chico!...

Causo recontado pela 2ª série D após assistir ao vídeo “Causos do Chico Bento”



A MOÇA E A VELA

Minha filha — dizia sempre a mãe de uma moça que tinha por costume ficar à janela até altas horas da noite.

— Quem se deixa ficar à janela até alta hora vê coisas que não deve ver. Isto é exemplo dos antigos que sabiam mais do que nós.

— Qual o quê! — Dizia a moça.

— Nunca vi nada de espantar! Não tenho sono, não hei de dormir com as galinhas.

A mãe repetia-lhe sempre o conselho, mas a moça, com quem ia as vezes falar o namorado, continuou o seu costume.

Vai por uma vez estava a teimosa na janela, quando ao soar a última badalada da meia-noite, viu aproximar-lhe uma figura, envolta num hábito muito branco, caminhando com passos apressados e trazendo numas das mãos, uma vela acesa.

A moça estava tão distraída, a pensar nos seus amores e naquele que esperava, que nem pavor sentiu. Foi como se não tivesse visto nada.

O desconhecido saudou-a e, apagando a vela, pediu-lhe que a guardasse até a sua volta.

Maquinalmente a rapariga foi colocar a vela sobre o seu leito, e quando voltou, já não encontrou mais o desconhecido.

Nem se lembrou dos conselhos da mãe e nem a aparição lhe causou o menor abalo. Continuou à janela toda preocupada com os seus pensamentos de amores.

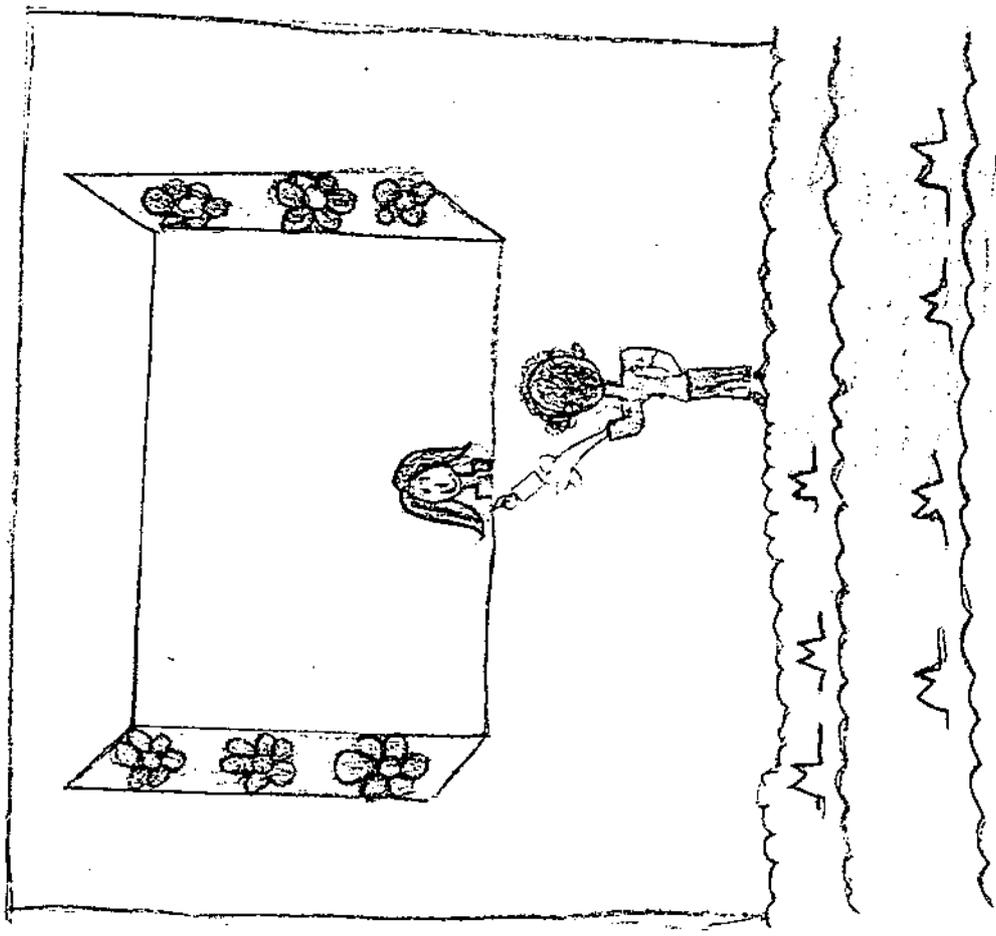
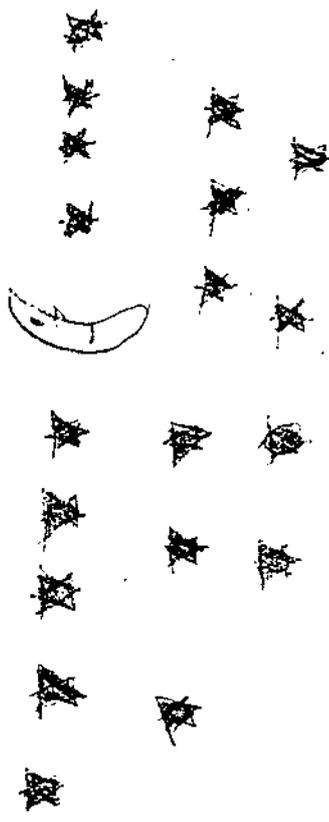
As duas da madrugada, que é quando as almas penadas começam a se recolherem, ela ainda estava apreciando a noite.

O desconhecido chegou-se rapidamente e pediu-lhe a vela..

A moça foi buscá-la ao leito, mas... soltou um grito de horror.

Em vez de vela se lhe apresentou um esqueleto estendido na cama. A caveira ergueu-se e foi saindo pela janela, como se fosse uma pluma. Desde esse dia a moça ficou pateta, rindo e chorando à toa, e foi exemplo para todas as filhas desobedientes, no lugar onde esse caso se deu.

Causo extraído do livro: **Contos tradicionais do Brasil** de Luiz da Câmara Cascudo.



O menino Adriano que virou um lobo

Num certo lugar do interior, morava, num sítio, uma família com o pai, a mãe e o filho que se chamava Adriano.

O pai trabalhava na roça, enquanto a mulher trabalhava em casa. Ela preparava a marmitta de seu esposo e dava para o menino levar para o pai todos os dias.

O menino apoderado de um espírito de maldade abria a marmitta de seu pai e comia toa a sua mistura. Quando o pai abria a marmitta no trabalho e não encontrava nenhuma mistura, ele ficava muito bravo com sua esposa.

Certo dia ele chegou em casa, matou um frango e falou para sua esposa que se não colocasse mistura em sua marmitta no dia seguinte quando ele chegasse em casa iria matá-la.

No outro dia foi trabalhar e a sua esposa preparou a sua marmitta como de costume, mas desta vez com muito mais mistura e deu para seu filho levar para o pai na roça.

No caminho o menino Adriano abriu a marmitta e como sempre comeu tudo levando só o arroz e o feijão para o pai.

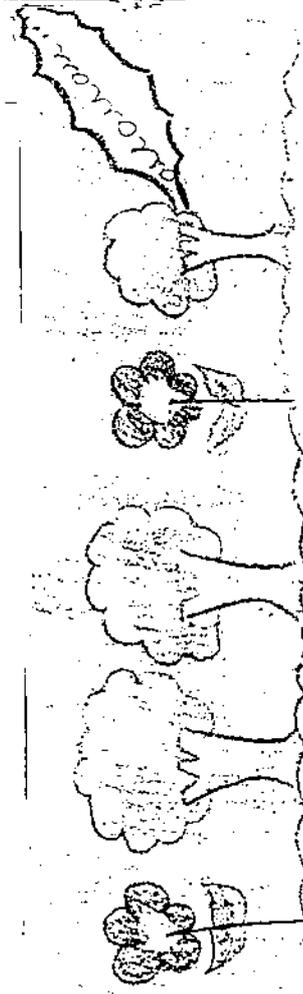
Quando o pai abriu a marmitta e viu que não tinha mistura ficou muito furioso com a esposa.

Chegando em casa pegou uma arma para matá-la e atirou na esposa que antes de morrer chamou o menino e disse jogando lhe uma praga: "Por você ser tão mentiroso enquanto viver neste mundo vai viver como lobo que rasteja pela terra e come tudo o que vê pela frente"

Tudo isso aconteceu de verdade. Depois que a mãe morreu o menino Adriano virou um lobo.

Causo recontado pelo aluno Lucas.

História contada por uma senhora que tem 91 anos e que, segundo a mãe do Lucas, morou perto dessa família.



O causo da chave

Eram dois compadres que foram passear na cidade. Ficaram hospedados num apartamento no décimo segundo andares.

Um dia eles resolveram sair para passear e o rapaz do elevador avisou que o elevador só funcionava até as dez horas.

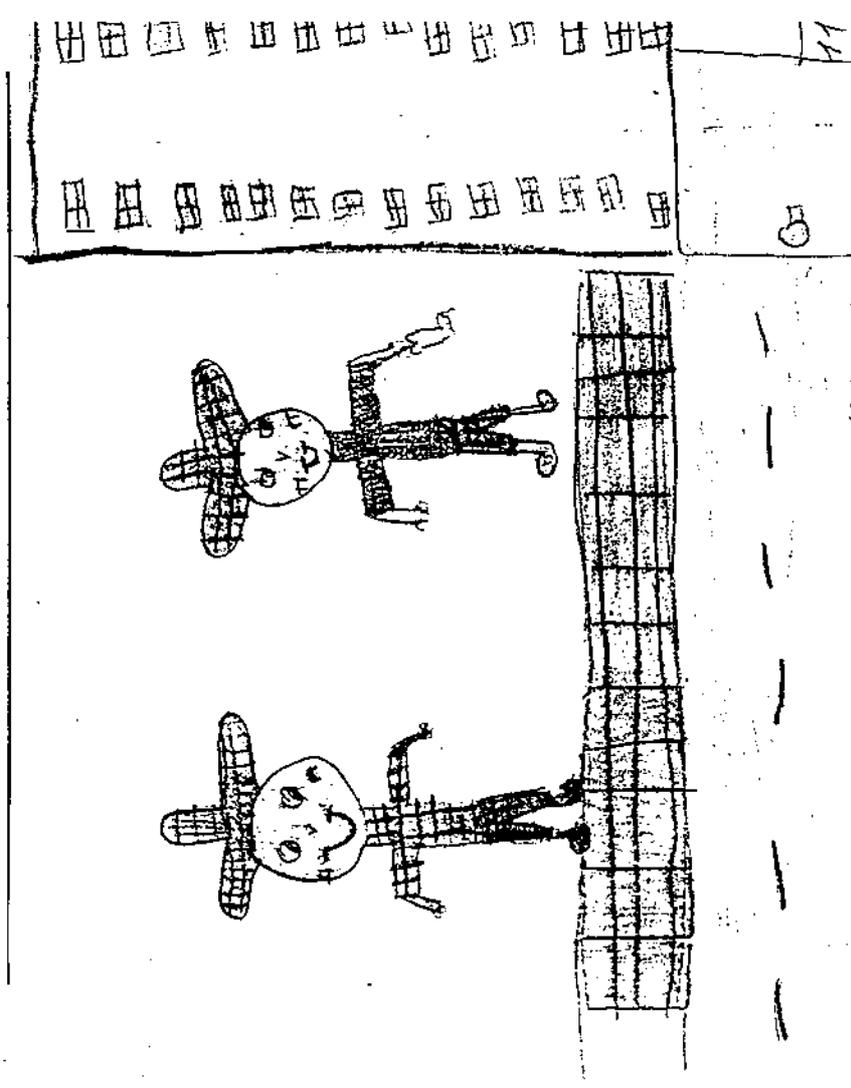
Eles foram conhecer a cidade e quando chegou o elevador já tinha fechado. Foi então que um compadre falou para o outro:

— Compadre eu conto uma história, você conta outra história e a gente logo chega subindo as escadas.

Quando só faltavam dois andares para chegar no apartamento, um compadre falou para outro compadre:

— Compadre vou contar uma história bem curtinha pra você: Esqueci a chave lá em baixo!

Causo contado pelo aluno Fábio.



O caso do diabo

Um dia Nho quim queria uma carne de boi para comer. Sua noiva Carula também queria.

Uma mulher, que era rezadeira, deu uma galinha preta para ele e falou assim:

— Você vende essa galinha para o Diabo e fala que quer 60 contos tá bom?

E ele assim foi. Ele fez a mesma coisa que a mulher falou: foi para o lugar marcado de tardezinha e quando chegou já era noite.

Nho quim viu uma cruz e ele rezou. Teve uma hora que chegou uma moça muito bonita e falou assim:

— Você vai falar com o diabo?

— Cruz credo, eu não!

A conversa continuou e teve uma hora que a moça falou:

— Moço, tô com fome, vende essa galinha por 10 contos?

— Não, 60 contos, só posso vender por 60. Nho Quim sabia que se vendesse por menos o diabo levaria sua alma para as profundezas do inferno. Então a moça falou:

— Por favor!!

— Não posso!

De repente se abriu um buraco perto da moça e saiu o diabo e ele falou com voz rouca:

— Me dá a galinha!

Nho Quim disse assim:

— Dá 60 contos que eu te dou a galinha. O diabo deu os 60 contos.

Nho Quim foi para a cidade com o dinheiro que conseguiu, e chegando lá, um homem falou:

— O que você quer?

— Uma carne de boi.

O homem disse:

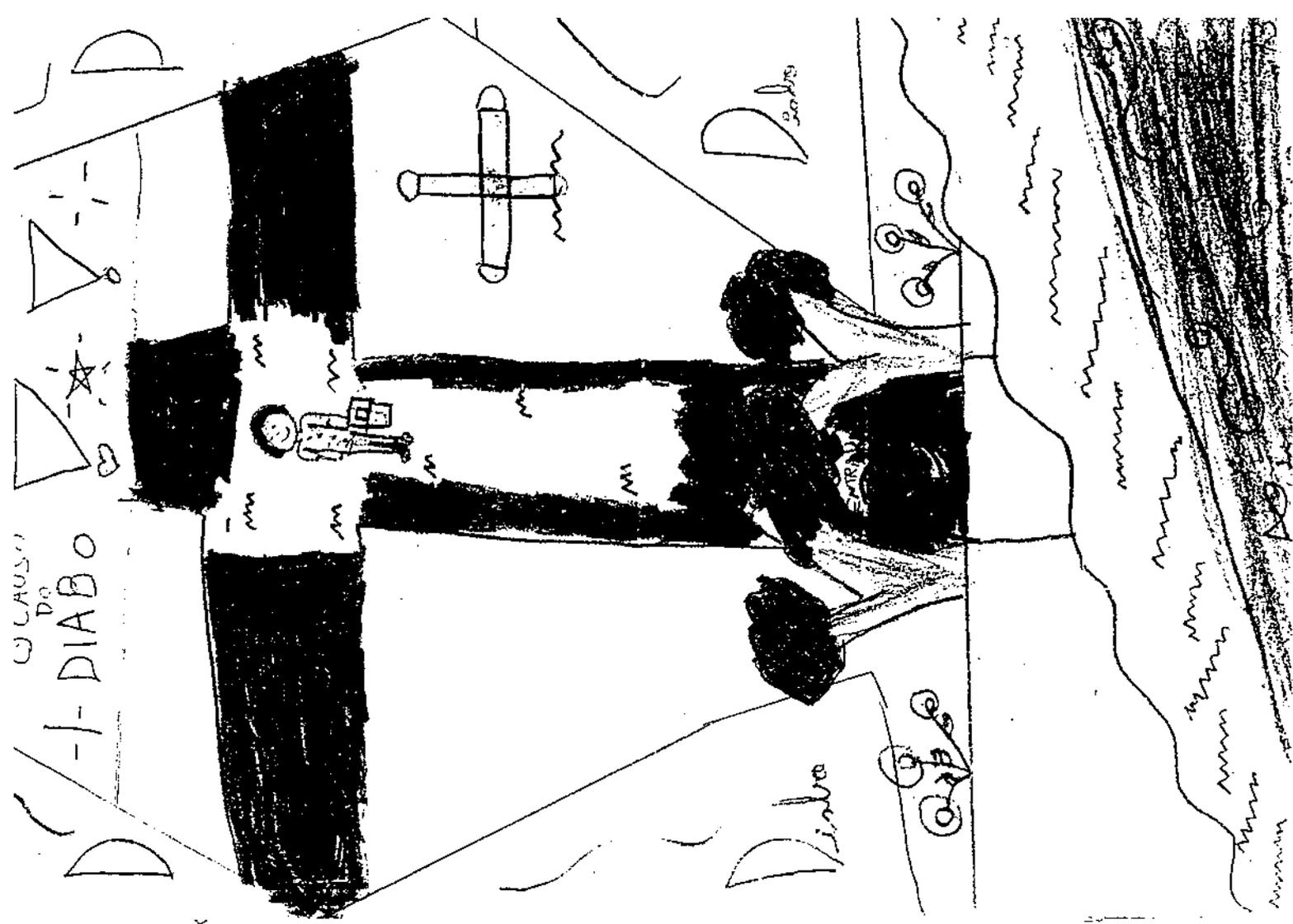
— Então dá o dinheiro. Nho Quim deu e o homem falou:

— Agora não vou dar a carne de boi.

Nho Quim foi enganado. Ele foi no supermercado e viu todo mundo roubando coisas e ele viu uma carne de boi. Então ele pegou e saiu correndo para a rua.

Ele deu para a família inteira comer.

Causo recontado pela a atuna Narai baseado no filme "Marvada carne".



Cabritinha de Jesus

Jesus trabalhava junto com seu pai na carpintaria. Ele inventou uma cabritinha de madeira. Pintou de marrom e branco e colocou no sol para secar.

Havia ali por perto uma menina que precisava ir longe, longe pra buscar leite para dar ao seu irmãozinho.

Quando a menina passou e viu a cabritinha com os peitos cheios de leite, ela disse:

— Ah! Como eu queria ter uma cabritinha igual a essa para dar leite para o meu irmãozinho!

Jesus ouviu ela falar aquilo e então Jesus falou:

— Porquê você disse isso?

— É porque eu tenho que andar muito longe para buscar leite para o meu irmãozinho...

Então Jesus foi lá dentro, pegou um pedacinho de corda, amarrou no pescoço da cabritinha de madeira e disse:

— Vai com tua dona!

— Aí a cabritinha de madeira começou a andar de verdade.

A menina agradeceu e foi embora muito contente.

Causo contado pelo Senhor Sivaldo durante a “Hora da Leitura” na EMEF Jardim Adelaide.



Acontecia no nordeste

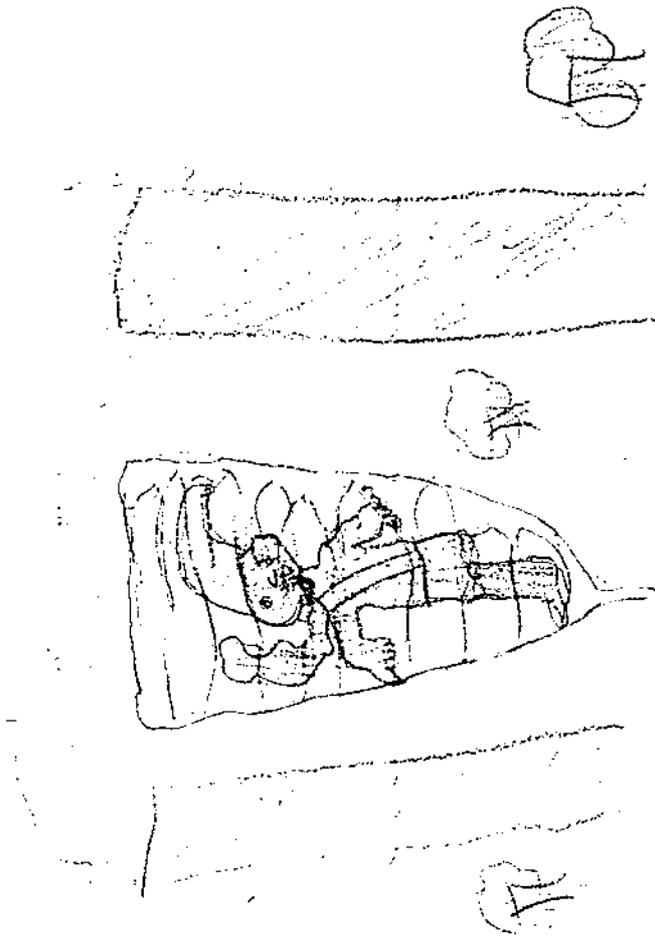
Havia, no Nordeste, uma menina de cabelos longos e muito bonita chamada Maria Florzinha, ela era como se fosse uma fada.

Quando desaparecia uma criança, as pessoas logo diziam que tinha sido ela, a Maria Florzinha, pois de dia ela era uma fada linda e boazinha que seduzia as crianças levando-as para a floresta.

Mas durante a noite transformava-se numa bruxa feia e má. Além disso, contam nossos avós, que a Maria Florzinha era muito amiga do Saci. Havia noites que ela o ajudava a dar nó nos rabos dos cavalos e também ajudava a chicoteá-los.

Com o passar do tempo, ouvindo essa história, as crianças aprenderam a ter muito medo da Maria Florzinha.

Causo recontado pela 2ª série D durante uma reestruturação coletiva de texto.



O menino bom

Conta-se que um menino levantou cedo para ir para escola e estava muito frio, caindo neve.

O menino se aprontou vestiu seu casaco de pele pôs touca de lã esquentou as mãos no fogão de lenha que tinha na cozinha e disse:

— Mamãe que frio! Acho que vou ficar congelado! Sua mãe respondeu:

— Não! Querido! Você vai dando pulinhos que ajuda se esquentar.

— Sim! Mãe! Até logo.

O menino foi pulando, pulando, até que de repente pisou em algo estranho muito cumprido. Ele abaixou e olhou e disse:

— É uma cobra congelada! Coitada!

— Ah! Vou pegar ela levar em casa e colocar no cantinho do fogão de lenha para se esquentar.

O menino voltou para traz entrou em casa quietinho para que sua mãe não o visse, colocou a cobra no canto do fogão de lenha e pensou assim:

— Quando eu chegar da escola ela já está quentinha, e eu posso brincar com ela.

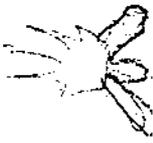
E lá foi o menino outra vez para escola, dessa vez ele foi correndo que até se aqueceu do frio.

Quase chegou atrasado, o portão estava para se fechar.

Entrou na classe preocupado, com a cobra, não via a hora de terminar a aula para voltar para casa para brincar com ela.

Terminou a aula saiu correndo para ver o que tinha acontecido

Ao chegar foi direto no fogão o gelo tinha derretido e a cobra reviveu.



Ele ficou tão feliz! Pegou ela com a mão para brincar.

Porém, a cobra como é má, picou o menino imediatamente.

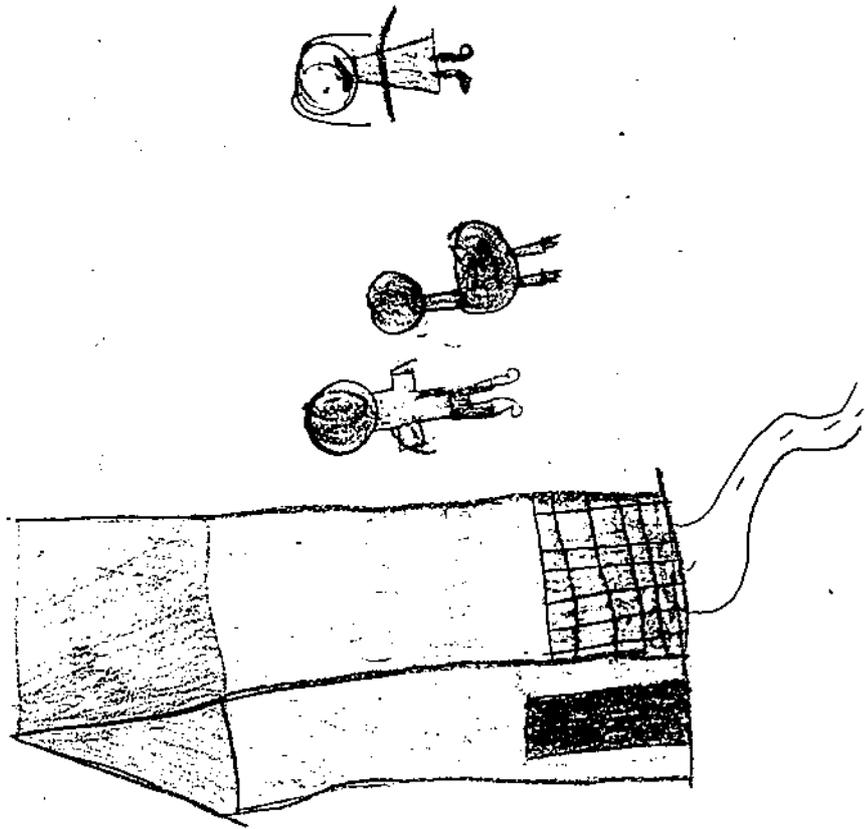
Ele começou a gritar! Sua mãe chegou e disse:

— Filho, é uma cobra! Pegou uma estaca e matou-a.

— Mãe ela estava no caminho da escola congelada e eu trouxe para colocar no canto do fogão para não morrer agora a senhora a matou!

— Querido eu sei que você é bom, faz o bem, mas veja a quem você está fazendo o bem...

Causo contado por Aparecida, mãe do aluno Habacuque.



O tesouro

E dizem por aí que havia um tesouro escondido na casa de um velhinho todo mequetrefe.

Uma vez por mês, o velhinho, que estava nas últimas, se levantava da cama e ia receber a pensão.

Aproveitando a ausência alguns ladrões, vindos de Montevideu, invadiram a casa.

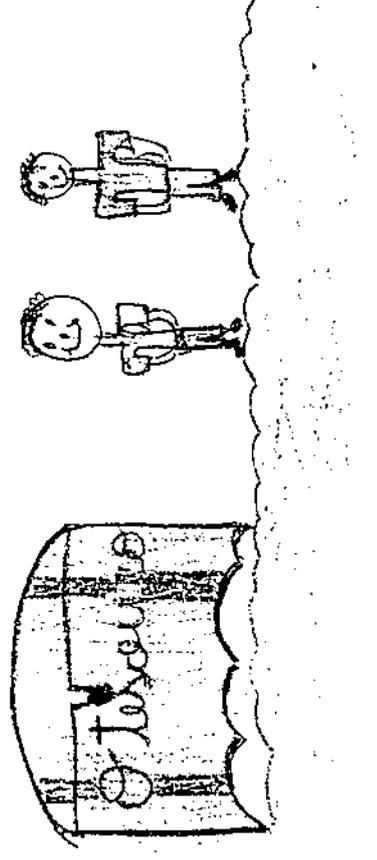
Os ladrões buscaram e buscaram o tesouro em cada canto. A única coisa que encontraram foi o baú de madeira, coberto de trapos, num canto do porão. O tremendo cadeado que o defendia resistiu, invicto, ao ataque das gazuas.

E assim levaram o baú. Quando, finalmente conseguiram abri-lo, já longe dali, descobriram que o baú estava cheio de cartas. Eram cartas de amor que o velhinho tinha recebido ao longo de toda a sua vida.

Os ladrões iam queimar as cartas. Finalmente decidiram devolvê-las. Uma por uma. Uma por semana.

Desde então, ao meio dia de cada Segunda-feira, o velhinho se sentava no alto da colina. E lá esperava que aparecesse o carteiro no caminho. Mau via o cavalo, gordo de alforjes, entre as árvores, o velhinho desandava a correr. O carteiro, que já sabia, trazia sua carta nas mãos. E até São Pedro escutava as batidas daquele coração enlouquecido de alegria por receber palavras de mulher.

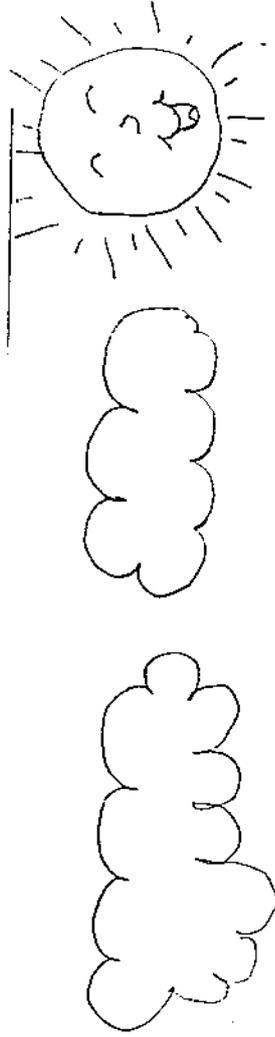
Livro dos Abraços Porto Alegre, L&PM,1991.



O CAUSO DO NARIZ

Nho Tinoco tinha cortado o nariz e o nariz de Nho Tinoco tinha sumido. Mas ele teve uma idéia: Nho Tinoco pegou o rapé e espalhou no lugar, aí o nariz dele deu um espirro e assim ele achou o nariz e colou de novo. Só que teve um porém: O nariz de Nho Tinoco ficou com os furinhos para cima....

Causo recontado pela aluna Nathalia baseado no filme "Marvada Carne".



Casos de avós e avós

Eu me lembro bem de um caso que minha avó me contava, era o caso de um garoto que perguntava para seu pai quanto ele ganhava por hora no seu trabalho, mas o pai em vez de lhe responder ficou bravo e nervoso e não disse ao garoto e ainda falou para ele ir dormir.

Mais tarde depois que pai refletiu e pensou melhor foi até o quarto do garoto e perguntou se já estava dormindo, e o garoto lhe respondeu com voz de choro que ainda não havia dormido. Então o pai lhe disse que ganhava 3 reais por hora de trabalho e perguntou para seu filho porque, e o garoto disse que queria 1 real e daí o pai deu.

O garoto disse ao pai que havia completado o mesmo valor que o pai ganhava por hora trabalhada, e perguntou para o pai quanto é que ele cobraria por apenas uma hora para dialogar com ele. Esse caso me marcou bastante, porque nos dias de hoje não existem mais diálogos entre pais e filhos tias e tios, avós e avós às vezes os mais velhos são até ignorados nos dias atuais.

Causo recontado pela mãe da Narai.



Pantaleão e a bala dividida

Pantaleão, esse cabra é valente! Sua fama é conhecida e suas aventuras são contadas e recontadas por todos na redondeza.

Suas proezas são tão grandes, que daria até para duvidar: se Terta, sua mulher, não confirmasse todas elas!...

Ainda ontem entrou um sujeito alvoroçado em sua casa, querendo saber o "causo" da bala dividida. Pantaleão, calmamente explica":

__ Pois é, estava eu na mata, quando de repente surgiram duas onças, uma de cada lado.

Eu estava apenas com um machado e uma bala na espingarda. Mas eu precisava matar as duas onças ao mesmo tempo: senão uma me atacaria.

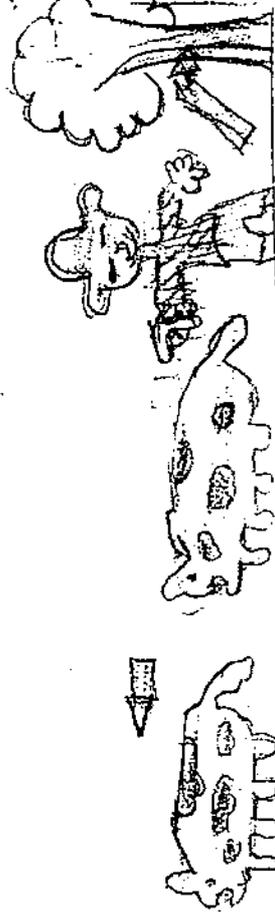
Pensei rápido e joguei o machado no tronco de uma árvore, atirei no machado e abala se dividiu ao meio, indo cada metade em direção de uma onça. As duas morreram ao mesmo tempo...

__ Tô mentindo, Terta?

__ Tá não...

Causo recontado pela aluna Cíntia da EMEF Jardim Amanda III.

Texto original: Chico Anísio.



O caso da onça

Cuidado se algum mineiro te convidar para pescar. Pois dizem que aconteceu de verdade. Um mineiro e um paulista estavam pescando, assentados à beira de um rio, pitando um cigarrinho de palha, bebendo uma pinguinha, vida que se pediu a Deus. Até que se ouviu um miado no mato.

— Que miado é esse?

Perguntou assustado o paulista.

— Acho que é miado de onça...!

Respondeu o mineiro sem se mexer. Outro miado mais forte.

— Parece que a onça está vindo para cá...

Disse calmamente o mineiro.

Um outro rugido terrível. O paulista se apavorou. O mineiro calmamente abriu o embornal, tirou de lá um par de tênis que se pôs a calçar.

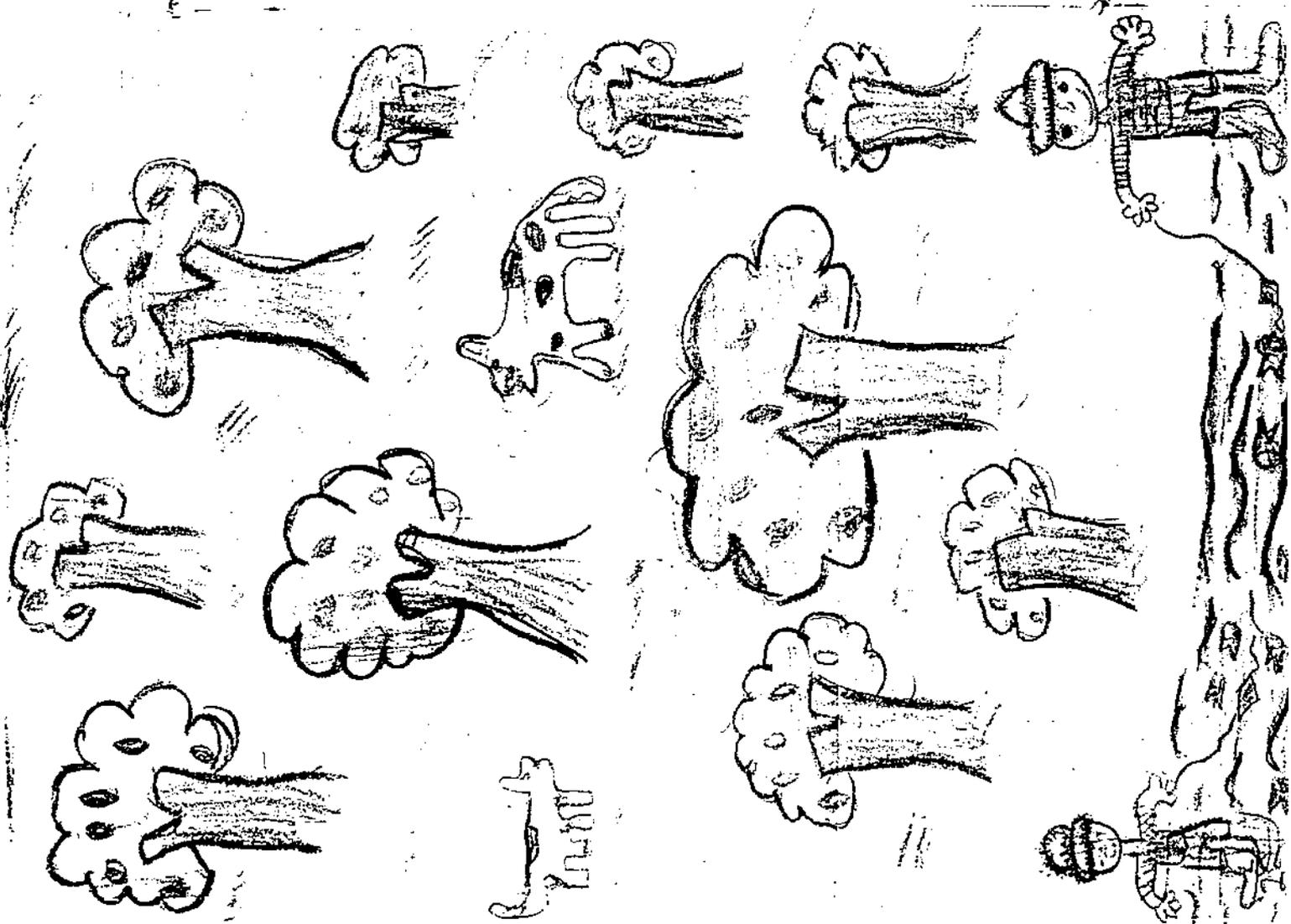
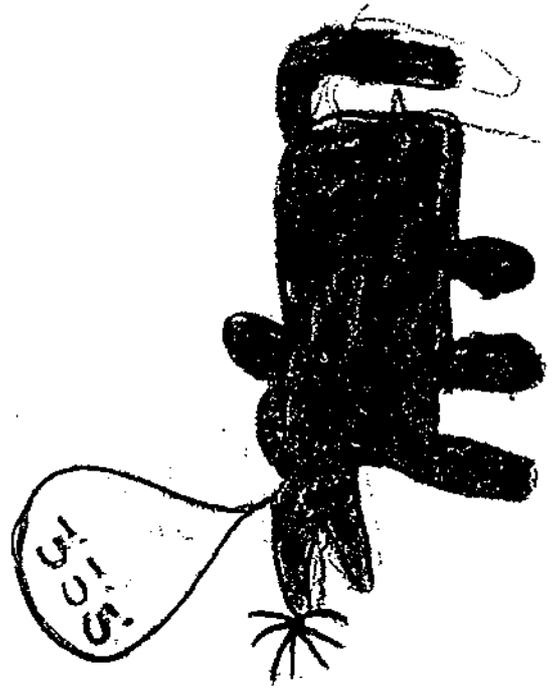
— Você está louco?

Disse o paulista.

— Acha que vai correr mais depressa que a onça?

— Não, não vou correr mais depressa que a onça. O que eu quero é correr mais depressa que você...

Rubem Alves – Quarto de Baduaques XLV; Jornal
Correio Popular, Campinas, 21/03/2004.



**“E COMO ENCONTRARAM,
TAL QUAL ENCONTREI;
ASSIM ME CONTARAM,
ASSIM VOS CONTEI!...”**

Luiz da Câmara Cascudo

São co-autores desta obra os alunos e a professora Maria Aparecida da 2ª série D.

Agnaldo	Leandro Santos
Aline	Leandro Guerino
Amanda	Lucas
Bárbara	Matheus Santos
Caroline Cristian	Murilo
Carolini Viegas	Naraí
Daniele	Nathália
Diego	Ramon
Douglas	Richard
Fábio	Samuel
Felipe	Sara
Gabriela	Vinicius
Isabela	Wesley
Jéssica	John Kleber
Larissa	Habacuque
	Matheus Henrique
	John Kelvin

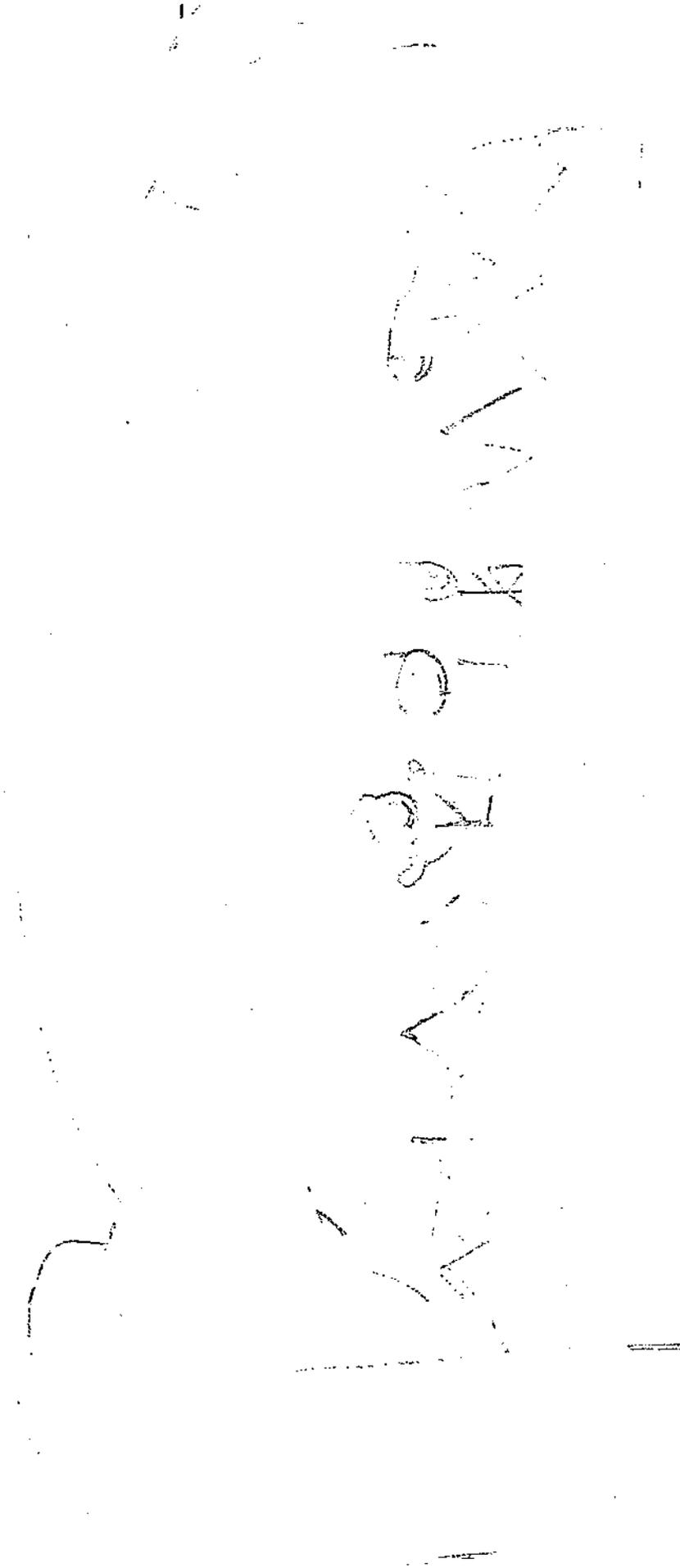
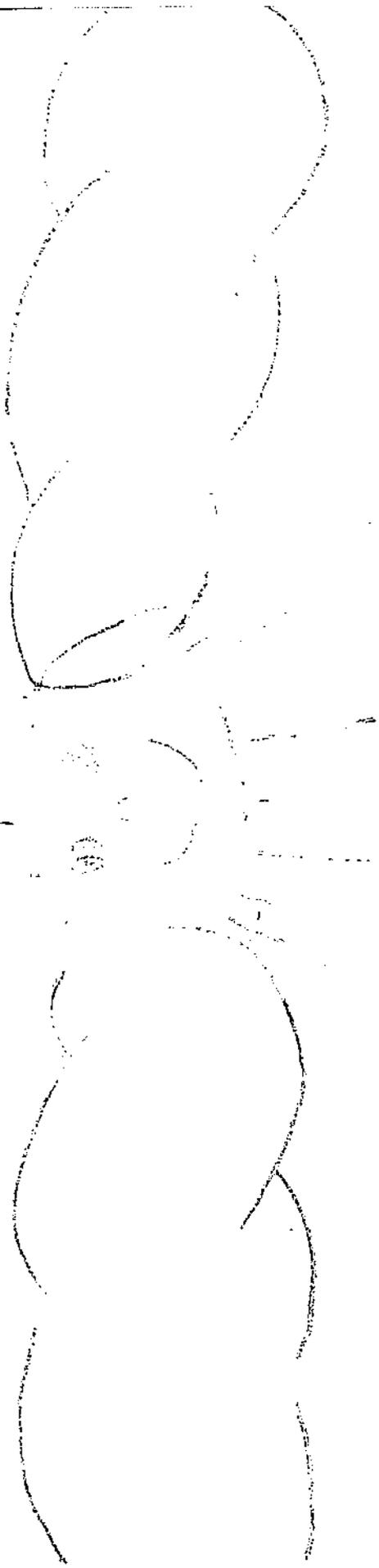
Este livro contém uma coletânea de causos pesquisados e contados pelos alunos e a professora da 2ª série D.

O livro foi confeccionado como parte do produto final do projeto “Contando Causos” desenvolvido nos meses de julho a setembro do ano de 2004.

Nós os alunos da segunda série D, da EMEF Jardim Adelaide, dedicamos esta obra a todos os alunos da escola, porque queremos que a leitura seja a nossa companhia predileta também fora da escola.

OCCASO IN: NCI

HAI ACQUA - 20D



-VOCÊ SABE QUE É UM CAUSO.

MATHEUS

