

# A (RE)SIGNIFICAÇÃO DO ENSINAR-E-APRENDER: A PEDAGOGIA DE PROJETOS EM CONTEXTO

Cyntia Graziella Guizelim Simões GIROTTO\*

**Resumo:** Este texto procura discutir a (re)significação do processo ensino-aprendizagem das séries iniciais do ensino fundamental à luz da proposta da Pedagogia de Projetos. Apresenta, assim, resultados de uma pesquisa realizada durante dois anos com crianças e professores dessas séries, procurando demonstrar a contribuição dos projetos na formação dos sujeitos aí inseridos, que tiveram a oportunidade de realizar aprendizagens significativas.

**Palavras-chave:** projetos de trabalho; vida cooperativa; aprendizagem significativa; autonomia.

## INTRODUÇÃO

Já há muitos anos é reconhecido, por parte da comunidade de educadores que pensam a instituição escolar, o valor de alguns pressupostos para a implantação e o desenvolvimento de uma escolaridade melhor para as novas gerações de estudantes. Conceitos como motivação, sentido e significado da aprendizagem e conhecimento prévio, dentre outros, têm sido integrados ao discurso pedagógico, relacionados às condições *sine qua non* para o êxito dos processos de aprendizagem escolar. No entanto, o que mudou realmente nas salas de aula freqüentadas pela grande maioria das crianças e jovens que estão na escola hoje? E em relação, particularmente, ao desenvolvimento das competências desses alunos, quais alterações ocorreram? Quais atividades têm sentido e significado?<sup>1</sup> Quais são aquelas que têm contribuído para esse desenvolvimento? Temos buscado verdadeiramente a formação de sujeitos autônomos?

Este trabalho, fruto do projeto de pesquisa desenvolvido junto ao Núcleo de Ensino de Marília<sup>2</sup>, teve a intenção de discutir a própria prática do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, tomando como foco de análise o trabalho com a Pedagogia de Projetos e o seu reflexo no desempenho individual e coletivo em sala de aula, procurando demonstrar como a vida cooperativa pode resultar num trabalho mais eficiente.

---

\* Departamento de Didática – (Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Campus de Marília).

<sup>1</sup> Adotamos a conceituação do pesquisador César Coll Salvador. Segundo ele “*Utilizamos o termo ‘sentido’ com a finalidade de sublinhar o caráter experiencial (...) que impregna a aprendizagem escolar.(...) Há, portanto, todo um conjunto de fatores, que poderíamos qualificar como motivações relacionais ou inclusive afetivas, que desempenham um papel de primeira grandeza na mobilização dos conhecimentos prévios do aluno e sem cuja consideração é impossível entender os significados que o aluno constrói a propósito dos conteúdos que lhe são ensinados na escola.(...) A construção de significados implica o aluno em sua totalidade e não só nos seus conhecimentos prévios e sua capacidade para estabelecer relações substantivas entre estes e o novo material de aprendizagem*” (SALVADOR, 1996, p. 153-155). Dessa forma, o sentido, a intencionalidade de um aluno perante uma atividade concreta, e, conseqüentemente, os significados que podem construir a esse respeito, realizando algumas aprendizagens com um determinado grau de significância dependem do resultado de uma série de processos psico-sociológicos presentes na situação de ensino. Daí a relevância da ação docente na complexa dinâmica de intercâmbios comunicativos.

<sup>2</sup> Cyntia G.G.S.Girotto .”*Pedagogia de Projetos: (re) significação do processo ensino-aprendizagem.*” Projeto de Pesquisa. Núcleo de Ensino – Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Campus de Marília – 2002 a 2003.

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

A nossa preocupação com a prática pedagógica das séries iniciais do Ensino Fundamental localiza-se, principalmente, no ensinar e no aprender significativamente desde o início do processo de escolarização.

Dessa forma, foi proposto aos sujeitos da pesquisa o rompimento com as pedagogias tradicionais, as quais percebem o mundo de forma estática e homogênea, cabendo ao professor o papel de transmitir informações prescritas a alunos passivos, produzindo, segundo Scalco e Ude (2003), um processo de desumanização das relações, esvaziando o processo de ensino–aprendizagem de todo sentimento que o envolve.

A hipótese básica, norteadora da pesquisa, é a de que o processo ensino-aprendizagem, a partir dessa via metodológica alternativa, poderia corroborar e superar o processo de ensinar e aprender fragmentado, disciplinar, descontextualizado, unilateral, direcionador que se constata na maioria das escolas.

Defendemos a tese de que a apropriação dessa perspectiva dos projetos, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, como também a propagação indevida dessa via metodológica, por secretários da educação, dirigentes da educação, diretores de escola, supervisores, coordenadores pedagógicos, professores, estagiários, enfim, por todos os envolvidos no processo, tem transformado o seu conceito em um mero termo, “expressão de moda”, à medida que a despe de sua potencial dimensão político-pedagógica.

Assim, a análise das contradições presentes na apropriação histórica e concreta dessa metodologia, evidenciadas na pesquisa teórica-empírica realizada, propôs a superação da visão ingênua dessa alternativa metodológica presente no meio escolar, na direção de sua compreensão necessária e crítica.

Em obra publicada em 1994 (*a e b*), Jolibert e colaboradores defendem o princípio de que se aprende participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Ensina-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada. Ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Esse aluno deixa de ser, nessa perspectiva, apenas um

“aprendiz” do conteúdo de uma área de conhecimento qualquer. É um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa, e que nesse processo está se apropriando, ao mesmo tempo, de um determinado objeto de conhecimento cultural e se formando como sujeito cultural.

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

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

A via metodológica definida para o desenvolvimento dessa prática foi a pesquisa-ação, envolvendo aí todos os participantes do processo pedagógico. Por meio desse enfoque realizou-se uma pesquisa diferente daquelas que, geralmente, recaem na descrição e constatação dos fatos, buscando, ainda, um meio para comprovação e desenvolvimento da teoria. Nesse contexto, a coleta de dados combinou vários meios, não só a observação direta das atividades do grupo, mas também análise de documentos (produção e desenvolvimento de projetos), fotografias, filmagens, depoimentos, entrevistas, etc, necessitando para isso, realizar: gravações em fita cassete, em vídeo, registros fotográficos e escritos.

Partindo do pressuposto de que a Pedagogia de Projetos representa uma via de transformação da escola e da sala de aula aí inserida, dando-lhe um novo significado, obteve-se como resultados a própria transgressão de suas regras e práticas convencionais, alterando e redimensionando-a em espaço verdadeiramente educativo.

### ***O caminho da pesquisa***

Trabalhamos com professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e suas respectivas classes de reforço escolar na Escola Estadual “Maria Izabel Sampaio Vidal” do Distrito de Padre Nóbrega – município de Marília. No ano de 2002, contamos com a participação de 74 alunos e quatro professores; e em 2003, com 65 alunos e duas professoras.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, foi possível realizar a pesquisa-ação proposta, como: encontros com os professores parceiros da pesquisa, estudos sobre a prática

do ensinar e aprender pautada na pedagogia de projetos, entrevistas, observação em sala de aula, coleta e análise dos dados.

Para coleta de dados, contamos com a colaboração de bolsistas do projeto, estudantes de graduação em trabalho voluntário e/ou estágio extracurricular. Na mesma direção, houve o envolvimento de outros professores-pesquisadores do NE/FFC da Unesp - Marília e bolsistas interessados em investigar alunos com grandes dificuldades de aprendizagem.

É necessário ressaltar que nem sempre os professores cuja prática e discurso nos pareciam mais favoráveis ao desenvolvimento dos projetos dispunham de tempo para que juntos realizássemos um trabalho com a pedagogia de projetos. Por outro lado, isso se deve ao fato da direção da escola ter solicitado que auxiliássemos as professoras das salas de reforço da referida escola, cujos alunos apresentavam grandes dificuldades de aprendizagem.<sup>3</sup>

Tal fato influenciou na relação que tivemos com esses docentes, o mais adequado seria que as professoras percebessem a necessidade de mudanças em suas práticas para um trabalho mais significativo e produtivo com seus alunos. Essa peculiaridade, fez com que o nosso trabalho fosse um pouco mais dificultoso, pois, no início do processo de intervenção, os professores não nos enxergavam como pares, mas sim como “salvadores” que tinham uma solução pronta para seus problemas ou, ainda, como espiões da direção em suas salas.

Foi percebida uma certa desconfiança dos professores para com a equipe de pesquisadores, mas com o desenvolvimento do processo, todos entenderam ser participantes de um mesmo trabalho, o que gerou uma relação dialógica viabilizadora de reflexões mais profundas e norteadora das mudanças de concepções necessárias para a implantação da Pedagogia de Projetos.

Outro dado relevante a ser comentado, refere-se à decisão tomada pelo grupo de pesquisadores, no decorrer da investigação-ação, em realizar, também, observações em sala regular, para que pudéssemos averiguar o comportamento, as atitudes, o aproveitamento e desempenho escolar dos alunos do reforço em suas respectivas salas. Pudemos constatar que as crianças, de maneira geral não respondiam e nem participavam com a mesma vivacidade que percebíamos nas aulas de reforço, principalmente, porque tais aulas priorizavam um

---

<sup>3</sup> Deve-se esclarecer que as aulas de reforço ocorreram no salão paroquial do distrito de Padre Nóbrega, uma vez que a escola não comportava mais uma sala de aula. Estudou-se a possibilidade de ampliação do espaço físico da unidade escolar. No entanto, as verbas eram restritas. O salão paroquial não era o local mais adequado para a realização das atividades escolares previstas por nós e pela coordenação e direção da escola, não somente pelas condições de ventilação, de luminosidade, de dimensões físicas, de recursos, de materiais, de limpeza e higiene, etc. E pela função do próprio salão, que se destinava a festas e velórios do distrito.

trabalho alternativo que levasse o aluno a engajar-se, paulatinamente, no processo de ensinar-e-aprender, bem como a autodirigir seu próprio percurso de aprendizagem, diferentemente das aulas regulares, pautadas no tradicionalismo.

Os encontros para estudos e reflexão sobre a prática com professores ocorreram semanalmente ou quinzenalmente no horário de trabalho pedagógico, como havíamos previsto, e as sessões de observação foram realizadas duas vezes por semana. Tais encontros foram relevantes porque realizamos o pensar/planejar/realizar/analisar, o “fazer junto”, a partir da problematização de situações existentes – o que está presente e inerente à própria pesquisa-ação.

Os dados coletados foram analisados com mais fidedignidade, graças a diversidade de recursos para sua coleta; lembrando que as filmagens foram extremamente importantes para revermos os protocolos das falas, os silêncios, as expressões fisionômicas, os gestos, difíceis de serem captados – uma vez que contribuem, sobremaneira, para entendermos o processo ensino-aprendizagem. Tal afirmação advém do fato de que as fotos, embora tradutoras da realidade, não revelam o “movimento”, o “processo” em si.

Ao relatarmos o vivenciado, constatamos o quanto as concepções de educação, ensino, aprendizagem estavam arraigadas, dificultando a mudança educativa, a qual exigiu a interdependência de reflexão-investigação-ação – relembrando que este projeto de pesquisa se destinou, também, à formação continuada de professores, e à formação inicial de futuras pedagogas.

Creemos (e esta pesquisa também procura demonstrar isso) que educadores constroem-se cotidianamente durante o processo de ação-reflexão-ação, durante a sua própria prática pedagógica.

### ***A metodologia do trabalho pedagógico***

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

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

Segundo Jolibert e colaboradores (1994, a e b), ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Esse aluno deixa de ser, nessa perspectiva, apenas um “aprendiz” do conteúdo de uma área de conhecimento qualquer. É um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa e, que nesse processo, está se apropriando, ao mesmo tempo, de um determinado objeto de conhecimento cultural e se formando como sujeito cultural. Isso significa que é impossível homogeneizar os alunos. É impossível desconsiderar sua história de vida, seus modos de viver, suas experiências culturais, e dar um caráter de neutralidade aos conteúdos, desvinculando-os do contexto sócio-histórico que os gestou. Abrantes (1995) aponta algumas características fundamentais do trabalho com projetos:

- *um projeto é uma atividade intencional*: o envolvimento dos alunos é uma característica-chave do trabalho de projetos, o que pressupõe um objetivo que dá unidade e sentido às várias atividades, bem como um produto final que pode assumir formas muito variadas, mas procura responder ao objetivo inicial e reflete o trabalho realizado.
- *num projeto, a responsabilidade e autonomia dos alunos são essenciais*: os alunos são co-responsáveis pelo trabalho e pelas escolhas ao longo do desenvolvimento do projeto. Em geral, fazem-no em equipe, motivo pelo qual a cooperação está também quase sempre associada ao trabalho.
- *a autenticidade é uma característica fundamental de um projeto*: o problema a resolver é relevante e tem um caráter real para os alunos. Não se trata de mera reprodução de conteúdos prontos. Além disso, não é independente do contexto sociocultural, e os alunos procuram construir respostas pessoais e originais.
- *um projeto envolve complexidade e resolução de problemas*: o objetivo central do projeto constitui um problema ou uma fonte geradora de problemas que exige uma atividade para sua resolução.
- *um projeto percorre várias fases*: escolha do objetivo central, formulação dos problemas, planejamento, execução, avaliação, e divulgação dos trabalhos.

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

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

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

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

### ***Os projetos em contexto***

Todos os projetos realizados com as turmas do reforço derivam do projeto maior “Identidade”, cujo objetivo centrou-se no resgate da auto-estima dos alunos e no desvelamento de suas identidades. Tal intuito garantiu a valorização do conhecimento prévio das crianças, além de garantir a motivação para a sua inserção nos projetos desenvolvidos.

Tendo em vista que as atividades de reforço de acordo com a direção da escola deveriam centrar-se nas atividades de Matemática e Língua Portuguesa, a equipe de pesquisadores elencou junto com os professores parceiros da pesquisa, os seguintes objetivos, procurando-se trabalhar interdisciplinarmente, inclusive com outras disciplinas:

- a) resgatar o aluno para o processo de ensino-aprendizagem (conhecimento) através de um processo significativo;
- b) recuperar a auto-estima do aluno;
- c) fazer o aluno se reconhecer como sujeito histórico;
- d) desenvolver um raciocínio lógico, lingüístico e a formação de conceitos;
- e) desenvolver a capacidade de buscar e interpretar informações;
- f) propiciar ao aluno a condução do seu próprio percurso de aprendizagem;
- g) possibilitar o desenvolvimento de atitudes favoráveis a uma vida cooperativa;
- h) realizar o ensino baseado na compreensão e na interdisciplinaridade através da concepção da Pedagogia de Projetos.

Todas as atividades, dessa forma, originaram-se dos projetos. Os trabalhos que visavam a Língua Portuguesa foram desenvolvidos por meio de textos. Primeiramente

apresentavam-se os mesmos aos alunos por meio de discussões que enfocavam: “o quê”, e o “para quê”. Desta forma, os alunos buscavam “dicas e pistas” do que estava escrito, e o professor complementava com suas explicações. Tal atividade visava o contato dos alunos com a estrutura organizacional do texto e a compreensão dos elementos necessários para escreverem e lerem convencionalmente. Em seguida, realizava-se a leitura integral dos textos e as discussões dos conteúdos, o que proporcionava a integração das disciplinas que compõe o currículo das séries iniciais do Ensino Fundamental. Foram propostas atividades que desenvolvessem o tema central dos textos, proporcionando a transposição das idéias discutidas para a realidade dos alunos.

Quando o enfoque principal foi a Matemática, o trabalho vinculou-se à utilização intensa do material dourado como apoio a todos os exercícios, que visaram, primeiramente, à troca das unidades. No desenvolvimento do processo, foram trabalhadas, individualmente, as principais operações matemáticas, mediante situações-problema – e com o auxílio de jogos de dados, dominó de adição, etc. Ao final da resolução dessas situações, foi proposta uma produção de texto como meio de reflexão, sistematização e avaliação das atividades desenvolvidas, reconhecendo-se “o que aprendi, para quê, e como aprendi”.

Serão comentados apenas alguns dos projetos realizados (oriundos do “Projeto Identidade”), como meio de visualização da prática e dos resultados obtidos a partir da implementação da metodologia pedagógica dos projetos. O projeto intitulado o “Mercadinho” (projeto de aprendizado) configurou-se da seguinte forma:

- ♣ **O mercadinho** (Projeto de aprendizado)
- Discutir a organização e disposição de produtos em um supermercado
- Juntar embalagens de produtos de supermercado
- Confeccionar as prateleiras do mercado
- Organizar o mercadinho da turma do reforço
- Etiquetar os produtos com os preços
- Fazer simulação de compra com dinheiro simbólico
- Sistematizar por escrito as situações de compra
- Realizar as operações matemáticas das compra
- Avaliar o aprendido

Ao se pensar no desenvolvimento de um projeto, a primeira questão colocada diz respeito a como surge esse projeto e, principalmente a quem propõe o tema para ele. Diante dessa questão, surgem posições diferenciadas. Alguns profissionais defendem a posição de que o projeto deve partir, necessariamente, dos alunos, pois se não, ele seria

imposto. Outros defendem a idéia de que os temas devem ser propostos pelo professor, de acordo com a sua intenção educativa, pois, de outra forma, cairia em uma postura espontaneísta. O que se desconsidera, nessa polêmica, é o ponto central da Pedagogia de Projetos: o envolvimento de todo o grupo com o processo. Um tema pode surgir dos alunos, mas isso não garante uma efetiva participação destes no desenvolvimento do projeto.

*O que caracteriza o trabalho com projetos não é a origem do tema, mas o tratamento dado a esse tema, no sentido de torná-lo uma questão do grupo como um todo e não apenas de alguns ou do professor. Portanto, os problemas ou temáticas podem surgir de um aluno em particular, de um grupo de alunos, da turma, do professor ou da própria conjuntura. O que se faz necessário garantir é que esse problema passe a ser de todos, com um envolvimento efetivo na definição dos objetivos e das etapas para alcançá-los, na participação nas atividades vivenciadas e no processo de avaliação.*

Assim, na organização modular do Projeto “O Mercadinho”, as etapas foram realizadas com intensa participação das crianças. Ao ser trabalhada a classificação e organização das embalagens nas prateleiras, a preparação da lista de compras para tomada de preço no Supermercado Spadoto e a futura etiquetagem dos produtos do “mercadinho da turma do reforço”, podia-se perceber o entusiasmo das crianças em suas expressões fisionômicas, gestos e atitudes, além da concentração no realizar as atividades previstas. Nesses momentos não havia problemas de indisciplina, dispersão, falta de atenção, etc. Diante desse projeto de aprendizado, discutiu-se sobre a necessidade de realizar três outros para a concretização do objetivo primeiro da turma com o projeto: “aprender a fazer contas, ajudar os pais nas compras e no lidar com o dinheiro”. Nesse sentido, elaborou-se um projeto empreendimento, um projeto referente à vida cotidiana e um projeto de escrita, assinalados abaixo, na ordem de realização:

- ♣ **Projeto de Visita ao Supermercado Spadoto** (Projeto Empreendimento)
- Escrever uma carta para o dono do Supermercado Spadoto (conhecer o correio)
- Mandar a carta e aguardar a resposta
- Elaborar as regras para a visita
- Fazer a lista dos produtos
- Realizar a visita ao Spadoto
- Pesquisar os preços
- Produzir um texto sobre a visita
- Avaliar o projeto de visita

“Fazer visitas” estava colocado como meta para o semestre letivo dentro do projeto anual, porém algumas das visitas não foram realizadas adequadamente sob o ponto de vista teórico que estava embasando a nossa ação-educativa. A realização das visitas sempre foi pensada como forma de proporcionar aos educandos o contato com novos conhecimentos, criando uma vinculação com o que já conheciam a respeito do tema em evidência. Sempre foi oportunidade de aprendizagens significativas.

- ♣ Projeto de Escrita (carta)
- Ler cartas;
- Analisar a estrutura;
- Produzir/ Reescrever cartas.

Para realizar esse projeto de leitura/escrita, foi necessário organizar o roteiro do professor, que Jolibert e colaboradores (1994 a e b) intitulam de “Trama de Preparação do Professor”. Trata-se de uma proposta de planejamento e reflexão sobre o trabalho a ser realizado com o texto na sala de aula, por meio dos projetos, apresentada por esse grupo de pesquisadores. Este roteiro possibilita ao professor ter clareza do trabalho pedagógico a ser realizado, do seu andamento e avaliação, cuja direção está pautada na organização dos “canteiros” (denominado por nós de campos de trabalho permanente) e nos “sete níveis linguísticos”.

O que denominam de conceitos linguísticos norteiam o trabalho do professor nas atividades de leitura/escrita. Segundo os autores, valendo-se dos conhecimentos da psicolinguística, da sociolinguística e da linguística textual é possível construir um conjunto de competências linguísticas a serem construídas pelos alunos, que podem ser traduzidas em alguns conceitos linguísticos, como: (1) *A noção de contexto de um texto*; (2) *Principais parâmetros da situação de comunicação*; (3) *Tipos de texto*; (4) *Superestrutura de um texto*; (5) *Linguística textual*; (6) *Linguística de frase*; (7) *Palavras e microestruturas*.

Não se trata, para o aprendiz-leitor-produtor de texto, de analisar o texto com base nesses sete “pontos de vista” linguísticos, e, tampouco, para o professor, de pedir que sejam analisados como numa seqüência de gramática explícita. Trata-se, para o leitor-produtor de texto, de:

- localizar no texto as marcas, as pistas, as manifestações, em suma os indícios deixados no texto por esses sete níveis de operações linguísticas;
- de coletá-los como informações que o leitor-produtor de texto vai processar para *construir o sentido do texto*.

E por isso afirma –se que o professor deve habilitar os alunos a localizar e fazer interagir indícios nesses sete níveis.

Por isso, o auxílio ao aluno ocorre pela aprendizagem do domínio do escrito. E esta aprendizagem na escola é tanto mais eficaz quando se realiza num quadro de projetos, de ‘campos de trabalhos permanentes’ (*chantiers*)<sup>4</sup>, que conferem aos escritos um objetivo específico, e impõe ao autor o levar em conta um destinatário explícito.

Assim, o trabalho de produção da carta, seguiu essa orientação teórico-metodológica. Após a sua realização, foi organizado um outro projeto empreendimento, embora não sistematizado com as crianças: *A visita ao correio para postagem da carta*, que muito contribuiu para a formação das crianças, uma vez que puderam obter informações precisas como o direito “a carta social”, paga a um valor mínimo e pouco divulgada entre as pessoas.

Quando à elaboração das regras, foi realizada uma semana antes da visita, e o cartaz afixado na sala constituiu-se da seguinte forma:

♣ **Regras para a visita** (Projeto referente à vida cotidiana)

- Observar a organização dos produtos em seções
- Estar atento às explicações das professoras
- Anotar o preço dos produtos de acordo com a sua lista
- Fazer outras anotações
- Agradecer ao dono do supermercado

Os alunos levaram para a visita suas respectivas pranchetas com a lista dos produtos para a pesquisa dos preços. Alguns alunos fizeram outras anotações, foi salientado que isso seria importante para a produção do texto após essa atividade. No encontro posterior à visita, realizou-se uma avaliação pragmática e foi entregue, na seqüência, a cada aluno uma ficha para a avaliação de sua participação na visita.

---

<sup>4</sup> A expressão ‘campos de trabalho permanente’ substitui a expressão “canteiros”. Os tradutores do livro de Josette Jolibert e colaboradores traduziram a palavra francesa “chantier” por “**canteiro**”; em nota os autores explicam:

*“Resolvemos manter a tradução literal ‘chantier/canteiro, apesar da palavra canteiro ter, no francês, um sentido um pouco diversificado do português. No dicionário, encontramos chantier como o local onde os mercadores guardam a lenha e o carvão. Um atelier ao ar livre. É, também, um lugar de construção de vasos. Estaleiro. Além dessas traduções literais, há ainda um sentido conotativo, como nas seguintes expressões: ‘sur le chantier’, ou seja, ‘em vias de ser feito’ ou ‘mettre un ouvrage sur le chantier, que significa ‘dar princípio a um trabalho’. Acreditamos que a associação decorra deste sentido”*(Jolibert, J. 1994 a: 44)

Considerando que se trata de uma palavra estranha à Língua Portuguesa, procurou-se pesquisar uma tradução adequada, sem ter ainda encontrado nenhuma palavra ou expressão satisfatória. Portanto, optou-se por utilizar a expressão “campos de trabalho permanente”, os quais fazem parte de um projeto e visam à construção de competências discursivas (lingüísticas + textuais). Cada um está centrado em um tipo de texto, comportando várias sessões que podem durar dias, semanas ou um ano inteiro.

<b>Avaliação da Visita ao Supermercado Spadoto</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>OBSERVAÇÃO</b>
a) Ajudei a preparar a visita?			
b) Acompanhei o desenvolvimento do projeto de visita ao supermercado?			
c) Gostei da visita?			
d) Visitei a seção combinada?			
e) Pesquisei os preços?			
d) Descobri algo de novo na visita?			
e) Cumpri todas as regras da visita?			

Após essa atividade foram registradas, na lousa, as informações que traziam na memória ou as anotações sobre a visita. Essa discussão prévia foi válida para que fosse eleito os assuntos que seriam pertinentes para a escrita. Embora não se tenha organizado um projeto de escrita, fez-se a produção de um texto – tendo como destinatário o próprio dono e funcionários do Supermercado Spadoto. Os vários textos ficaram afixados no mural do supermercado, fazendo a divulgação do trabalho da turma do reforço para a comunidade local do distrito de Padre Nóbrega.

A preocupação com o destinatário real, advém da intenção de realizar uma prática de produção e leitura de textos que não tornasse artificial o emprego da língua, procurando –se considerar a função de todos os textos. No caso do texto-relatório da visita ao supermercado não foi artificial, mas sim resultado de uma experiência vivenciada por todos.

Entretanto, embora a produção do texto tenha partido de um processo de reflexão conjunta, de uma discussão prévia, entre alunos e professora, do qual anotava-se na lousa as idéias extraídas do pensar coletivo, encontrou-se falhas no que diz respeito à “interlocução”, já que o texto final recebeu grande diretividade, não permitindo que permanecessem as marcas da enunciação.

Se havia a pretensão de garantir a coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, como prática social, onde educador e educando se constituem no processo interlocutivo, teria que se respeitar a palavra dos parceiros (alunos), agindo como reais parceiros: concordando, discordando, questionando, perguntando, etc. Entretanto, isso não ocorreu em todos os momentos de produção e leitura de textos como foi possível verificar no projeto de escrita “Carta”.

---

Vide terceiro capítulo de JOLIBERT, J. *Formando Crianças Produtoras de texto*. SP: Artes Médicas, 1994 a, para maiores esclarecimentos sobre o significado e o trabalho por “canteiros”.

Nas ocasiões de reflexão conjunta do trabalho pedagógico, retomava-se a própria prática do professor para redirecionamento do processo, muitas vezes a mudança da rota era difícil pelas concepções de educação, de leitura e escrita, dentre outras - já cristalizadas – dos professores. Daí depreende-se a importância da busca da unidade “ teoria-prática”, retomada dos estudos teóricos como meio de iluminar a prática redimensionando-a, bem como do planejamento e reflexão do trabalho do professor. Se o “Projeto de escrita” tivesse sido organizado, provavelmente não ocorreriam tais dificuldades, pois não bastou a organização anterior para o professor realizar a transposição didática, “transferindo” os conhecimentos produzidos e reelaborados para outras ações didático-pedagógicas.

Comentaremos, ainda, sobre os projetos diários realizados como “rotina do dia”. Trata-se de uma organização didática que pode dar mais segurança e confiança às crianças sobre o realizado em sala. Além de constituir-se como meio de “discipliná-las” para o estudo, fazendo-as participar ativamente da reorganização do tempo e do espaço escolar.

### **Projetos diários (A rotina)**

#### **A) Construção do calendário**

Essa atividade, realizada como material didático apropriado – placas de madeira associadas a um painel de madeira –, possibilitou o desenvolvimento das hipóteses de conceituação de leitura e escrita das crianças, quando questionadas e confrontadas com as fichas dos dias da semana e do mês. Além de promover o desenvolvimento das hipóteses de leitura e escrita, essa atividade também propiciou o trabalho com a seqüenciação mensal, diária, semanal e numérica.

#### **B) Construção da rotina do dia**

Esse trabalho também se constituía como atividade de leitura e escrita, na medida em que era propiciado o confronto das hipóteses de conceituação de escrita. Possibilitava, ainda, no âmbito do desenvolvimento da autonomia, o planejamento das atividades do dia, fazendo com que os alunos se localizassem no tempo escolar. Um cartaz de pregas com as fichas contendo as atividades da rotina era utilizado com recurso didático eficiente.

### ***Construção do cabeçalho***

Na construção do cabeçalho os alunos registravam por meio da escrita vários aspectos trabalhados na construção do calendário, como o dia e o mês. Dessa forma, nota-se o aspecto de complementaridade entre as atividades dos projetos diários.

Essa atividade era realizada na maioria das vezes como um texto coletivo, no qual um aluno era escriba, na lousa, e os outros colegas o ajudavam. Quando terminada a construção todos registravam o cabeçalho no caderno.

### ***Hora do Conto***

Durante a análise das entrevistas foi constatado que grande parte dos alunos inseridos nas aulas de reforço não possuíam o contato com o material escrito em suas casas.

Sendo assim, essa atividade, realizada no canto da leitura, cumpriu um importante papel de propiciar o aumento do referencial e do contato das crianças com material escrito, por meio da literatura infantil, além da exploração do imaginário, do jogo simbólico, da criatividade, do gosto pela leitura, e da projeção psicanalítica oriunda dos conflitos internos vividos pelas crianças em seu desenvolvimento psíquico.

Para o contar histórias – após a leitura das mesmas – eram utilizados vários recursos como, por exemplo: o teatro de sombras, fantoches, bonecos, sucata, avental, cartaz de pregas, etc.

### ***Hora da conversa***

Esse era o espaço que alunos e professor tinham para verbalizar suas opiniões sobre as histórias contadas, além de experiências extra-classe. Sendo assim, possibilitava um maior entrosamento entre o grupo, aumentando o estreitamento das relações interpessoais.

### ***Construção da frase do dia***

Durante a hora da conversa era reservado um espaço para os alunos formularem uma frase referente àquele dia. Essa frase poderia ser sobre qualquer assunto, mas, na maioria das vezes, os alunos relatavam aspectos das histórias trabalhadas na hora do conto.

Após essa formulação todos voltavam para as carteiras (uma vez que a frase do dia era formulada na roda), para registrá-la. Primeiramente, com o auxílio do alfabeto móvel, e, na seqüência, o registro no caderno.

Dessa forma, essa atividade constituía-se em um momento de construção da escrita pelas crianças.

### ***Atividades de estudo***

Trata-se dos momentos destinados ao projeto maior “Identidade” e seus subprojetos, que envolviam todo o processo do ensinar e aprender, dando-lhe novo significado.

### ***Hora de brincar***

As aulas de reforço não previam um tempo para o recreio, mas na construção das regras de convivência, esse tempo foi uma reivindicação dos alunos, por isso, foi combinado um horário para que eles tivessem um espaço para brincar.

Porém, durante o processo, percebeu-se que as crianças envolvidas nas aulas de reforço, mostravam-se muito agressivas em suas brincadeiras que freqüentemente tornavam-se brigas.

Sendo assim, fez-se algumas intervenções na hora do recreio, e esse se constituiu de forma a viabilizar o convívio amigável entre os alunos por intermédio das brincadeiras que, muitas vezes, englobam conceitos matemáticos e de escrita, possibilitando o lúdico inserido na educação escolar e nos projetos de trabalho.

### ***Hora da música***

Essa atividade foi incorporada aos projetos diários durante o desenvolvimento desses, para suprir a necessidade de outro momento de trabalho com a leitura e a escrita, uma vez que percebemos como os alunos se desenvolviam diante das atividades realizadas cotidianamente, e a música seria um outro meio bastante motivador. Esse fato ressalta o caráter flexível do planejamento dos projetos de trabalho, organizados coletivamente com as turmas.

Tais atividades foram realizadas com músicas do repertório das crianças, e do cultivar o gosto por músicas folclóricas, regionais e locais.

### ***Avaliação***

Essa atividade permitiu que os alunos tomassem consciência do “que”, “como” e “para quê”, aprendessem e avaliassem a possibilidade de cumprir o planejamento do início da aula. Trata-se de uma inovação na sala de aula, pois dificilmente a criança é direcionada a fazer uso de sua meta-cognição.

Essa abertura ocasionada pelos projetos diários possibilitou: (1) situações diferenciadas de aprendizagem para os alunos, nas quais eles se envolviam e se desenvolviam cognitivamente; e (2) um maior envolvimento dos professores e dos alunos com a concepção de educação da pedagogia de projetos.

### **Os resultados do trabalho**

Várias das características apontadas por Legrand (1993), puderam ser contempladas, como:

- ♣ *A importância do valor afetivo do aluno para com o objeto de estudo:* para isso, nessa pesquisa, buscou-se desenvolver um projeto que envolvesse o trabalho com auto-estima do aluno, pelo o autoconhecimento e valorização de si próprio, como pessoa e como cidadão. Pois, dessa forma, todos se interessaram e desenvolveram um laço não só afetivo, mas também de identidade com o projeto.
- ♣ *Trabalhar atividades coletivas, mas levando em conta a individualidade dos alunos:* esse foi um dos nossos principais objetivos, alcançar um trabalho coletivo que gerasse futuramente a implantação de uma vida cooperativa na sala de aula, para que alunos e professores pudessem se tornar parceiros na construção do processo de uma aprendizagem significativa.
- ♣ *Planejamento flexível e coletivo:* tal planejamento foi viabilizado mais freqüentemente pelos projetos diários, mas também ocorreram nos projetos empreendimentos, como na festa junina. Ao planejarem, percebeu-se que os alunos se sentiram realmente agentes participantes do processo ensino-aprendizagem, uma vez que puderam ter acesso a todos os projetos, diferentemente das aulas convencionais em que tais atividades ficavam restritas ao professor.
- ♣ *O projeto deve dar origem a uma “obra-prima”:* isso se constitui em uma realidade na produção do texto avaliativo sobre a visita ao supermercado; na confecção, pelas crianças, de um livro de literatura infantil, etc. Essas atividades além de significativas envolveram a afetividade e a identidade das crianças, uma vez que, por essas produções elas puderam socializar para os colegas, da sala e de toda a escola, o que haviam aprendido.
- ♣ *O projeto deve ser posto em prática de maneira flexível e propiciar que o aluno possa confrontar os objetivos enunciados no início do projeto e sua realização, exercitando sua autonomia, criatividade e socialização. O grupo deve, periodicamente, fazer o ponto da*

*situação do seu trabalho, e quando necessário, reorientá-lo conscientemente levando em conta as dificuldades encontradas.*

Essa característica foi contemplada em nossa pesquisa, principalmente quando, ao final de cada período de aula, era proposto a avaliação do dia, a qual gerava nos alunos uma posição reflexiva sobre “o que e como” tinham aprendido, e também se o planejamento do dia tinha sido contemplado. Dessa forma, as crianças tomavam consciência do seu aprendizado (re)significando-o, verificando quais os motivos que impediram ou auxiliaram a contemplação dos objetivos planejados.

- ♣ *O papel do professor deve ser de coordenador, informador, intervindo à medida que o trabalho avança. Ele deve saber incentivar, esperar e intervir na hora certa: essa é a postura que se procurou incentivar no professor parceiro da pesquisa, por meio dos estudos teóricos e da reflexão de suas práticas, propondo, assim, uma mudança não só da postura na sala de aula, mas também em sua concepção de educação.*

Por todo o exposto, pode-se afirmar que a experiência da turma do reforço contribuiu para a compreensão significativa da relação entre projetos e a vida coletiva. O tempo dentro das escolas em geral é organizado de forma fragmentada: séries, bimestres, atividades de estudo, tempo de brincar, etc. Os espaços, por sua vez, também se configuram de forma fragmentada: cada turma em sua sala; e cada espaço, com uma função. O trabalho com projetos leva a repensar o uso do tempo e do espaço na escola.

A turma do reforço reorganizou seu tempo e seus espaços: (1) mesclando turmas em projetos comuns (como Projeto Festa Junina, Visita ao Correio); (2) reorganizada a estrutura da rotina do dia (como reivindicando a hora do brincar); (3) utilizando o tempo de estudo também para brincar (atividades lúdicas da matemática; hora do conto, com fantoches, teatro de sombras, bonecos, etc.); (4) reorganizando o mesmo espaço de sala de aula (muito embora sendo num galpão – Salão Paroquial), para a hora da música (canto da música), hora do conto (canto da leitura), banco da biblioteca móvel (caixa com fichas e livros para empréstimos), canto do brincar (pular corda, pular elástico, brincar com fantoches, leitura livre, etc.), etc.

Os alunos deixaram de ter um papel passivo na escola. Sugeriram encaminhamentos, participaram da tomada de decisões, organizaram e planejaram o trabalho. Todo esse processo fez também com que assumissem responsabilidades, se comprometessem com o trabalho e com o coletivo.

Paulatinamente, as transformações ganharam corpo: alunos até então calados passaram a opinar e alunos descomprometidos passaram a assumir responsabilidades.

Essa experiência nos revelou que a responsabilidade e o compromisso dos alunos não são construídos em cima de um vazio, ou à custa de lições de moral e de bons hábitos. Essa responsabilidade é construída a partir do envolvimento em um trabalho no qual eles se sintam realmente autores, e não meros executores.

Na mesma direção, ocorreram transformações de postura em relação ao processo de aprendizagem. Eles se envolveram mais e ampliaram seu interesse ao encontrar um sentido para seu estudo.

Nessa experiência com os projetos, cada um foi educando e educador, mestre e aprendiz, informante e pesquisador do processo de ensinar-e-aprender com uma determinada significância. Assim, todos se estabeleceram como sujeitos pertencentes a um grupo: A Turma do Reforço; antes, conotação de estigma; e agora, motivo de orgulho, levando muitas crianças de salas regulares a solicitar permissão para participar do reforço, como é fácil constatar pelas falas aqui transcritas:

*“AH! A turma do Reforço é demais”;*

*“Quanta coisa diferente! Tia por que tudo isso colado aqui na escola?” (referindo-se às produções e aos cartazes da turma do reforço);*

*“Posso participar? Eu também quero aprender desse outro jeito”;*

*“Por que só alguns podem, porque eu não posso?”;*

*“Tia posso pelo menos ir na visita?”.*

Quanto aos professores parceiros da pesquisa, podemos dizer que tiveram a oportunidade de repensar seu papel e de avançar na construção de uma proposta coletiva de educação, porém nem todos corresponderam positiva e profundamente nessa elaboração, diferentemente das bolsistas que, em sua formação inicial, puderam ter contato com uma experiência singular, significativa e marcante. Os depoimentos a seguir revelam o entusiasmo, comprometimento e a transformação:

*“Falar das reuniões que freqüentei neste ano com minha orientadora e com meus colegas de projeto é muito difícil, assim também como da pesquisa de campo com os alunos, afinal foram momentos em que pude perceber que houve diversas contribuições para a construção de experiências coletivas que modificaram meu olhar diante das crianças com que trabalhei. Consegui visualizar diferentes pontos de vista, o que muitas vezes me deixava confusa, pois acabava achando elementos em todos eles que eu*

concordava e com isso acabava formulando diversas perguntas que eram respondidas com o tempo e com a prática.

Quando começamos o trabalho junto com as crianças tínhamos momentos de muita alegria e outros de muito desânimo, e isso também influenciou e ajudou muito no aproveitamento das reuniões. Quando estávamos animadas, que tudo estava indo muito bem, chegávamos nas reuniões loucas para contar dos avanços e orgulhosas de ver que tudo aquilo que estudamos, discutimos e acreditamos estava realmente dando certo. Quando o trabalho não estava funcionando muito bem e por isso estávamos inseguras, procurávamos nos mesmos livros, autores e discussões algo que pudesse nos fazer enxergar nossos erros e outras possibilidades de trabalho. Enfim, sempre conseguimos aproveitar essas horas para alcançar uma prática que favorecesse nossas expectativas, a vontade de fazer sempre melhor e nossa ânsia de conhecer sempre mais.

Por tudo isso repito que é difícil descrever todas as contribuições do projeto na minha vida acadêmica e pessoal. Posso dizer que consigo hoje ver com outros olhos a importância de sempre estar estudando, se reciclando, e, a partir disso tentar diferentes estratégias de trabalho até encontrar a mais adequada para dar sentido ao aprendizado dos nossos alunos.”(Mariana Cattino)

“Ao ingressar no curso de Pedagogia, realizei um grande desejo, pois minha vontade sempre foi fazer esse curso para me tornar professora. Sempre me interessei pela área da educação, pois percebia que a educação era a base para a construção de uma sociedade mais justa. Hoje ao término da minha graduação ultrapassei o desejo de ser professora, pois além dessa formação o curso de Pedagogia na pessoa dos professores colaboraram para me tornar professora-pesquisadora, me possibilitaram enxergar com mais profundidade a importância da educação na construção de homens e de uma sociedade mais justa.

Esse aprofundamento da percepção da educação fez com que me dedicasse nos estudos da graduação, pois queria e quero ser uma profissional competente, mas fez também que eu procurasse algo mais, algo que me aprofundasse nos estudos teóricos para me ajudar a compreender a prática educacional. O algo mais que procurava e encontrei no grupo de estudos de minha orientadora e no Núcleo de Ensino de Marília (...) Participar desse projeto permitiu que eu pudesse organizar e visualizar como a pesquisa é árdua, mas gratificante (...).” (Priscila C. Sgavioli)

Rompendo com a tradição individualista de trabalho docente, na qual cada professor se responsabiliza pela educação de uma determinada turma, as bolsistas puderam se organizar coletivamente e passaram a trabalhar em grupo.

O trabalho deixou de ser individual e solitário. A cooperação e a interação substituíram o isolamento e a competição. No trabalho em grupo, principalmente durante as intervenções diretas em classe, essas futuras professoras puderam, com suas colegas, dividir dúvidas e partilhar inquietações. Descobriram-se aprendizes e pesquisadoras. Ao viver tal experiência, averiguaram a relevância da vida cooperativa da Pedagogia de Projetos, perceberam a riqueza desse tipo de trabalho – e descobriram que é possível, na prática, construir um projeto coletivo de educação.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

CHASSANNE, J. A pedagogia de projecto, última metamorfose da pedagogia renovada? In: *Trabalho de projectos: leituras comentadas*. 3. ed. Portugal: Edições Afrontamento, 1993. (coleção Ser Professor) p.30-35.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Fernando Hernández. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Repensar a função da escola a partir dos projetos de trabalho*. In: *Revista Pátio*. Ano 2, n.6, p.27-31, ago/ out 1998.

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

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras de texto*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

\_\_\_\_\_. *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LEGRAND, Louis. A pedagogia do projecto. In: *Trabalho de projectos: leituras comentadas*. 3. ed. Portugal: Edições Afrontamento, 1993. (coleção Ser Professor) p.36-39.

PIZANI, A. & ZUNINO, D. *A aprendizagem da língua escrita na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SALVADOR, C. C. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa – ação*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1986. (coleção temas básicos de pesquisa – ação).