

Thiago Baptistella Cabral

**APRENDENDO COM ALEGRIA:
PRAZER E AUTONOMIA NA ESCOLA**

**BOTUCATU – SP
2008**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
Campus de Botucatu**

**APRENDENDO COM ALEGRIA:
PRAZER E AUTONOMIA NA ESCOLA**

Autor: Thiago Baptistella Cabral

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Spazziani

Monografia apresentada ao Departamento de Educação do Instituto de Biociências – UNESP – Campus de Botucatu, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas.

**BOTUCATU - SP
2008**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA SEÇÃO TÉCNICA DE AQUISIÇÃO E TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

DIVISÃO DE BIBLIOTECA E DOCUMENTAÇÃO - CAMPUS DE BOTUCATU - UNESP

BIBLIOTECÁRIA RESPONSÁVEL: Selma Maria de Jesus

Cabral, Thiago Baptistella.

Aprendendo com alegria: prazer e autonomia na escola / Thiago Baptistella Cabral. – Botucatu : [s.n.], 2008.

Trabalho de conclusão (licenciatura – Ciências Biológicas) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Botucatu, 2008

Orientadora: Maria de Lourdes Spazziani

1. Educação 2. Metodologia 3. Ensino fundamental

Palavras-chave: Autonomia; Cooperação; Diálogo; Ensino fundamental; Estratégias

[o palhaço,] aquele que recebe golpes, não chega a devolvê-los, mas bem que gostaria, e recebe muitos outros, pois é desprovido de dureza, num mundo duro. Ele fascina as crianças que riem loucamente dele ou choram desoladas, pois aquilo lhes diz respeito.

Henri Michaux

Dedico:

À minha família

Aos meus amigos

A todos os que lutam por seus sonhos

AGRADECIMENTOS

Agradeço a cada um dos meus amigos de Itatiba e de Botucatu. Nós passamos por tantos momentos inesquecíveis e ainda há tantos a se passar.

Agradeço meus amigos de república Fábio (Perna) e Juliano (Kissi), por todos esses anos passados juntos aqui em Botucatu e tudo o que isso nos trouxe de bom, e a Frederico (Zacarias), amigo e conspirador de sonhos.

Agradeço à Prof^a Dr^a Maria de Lourdes Spazziani pelas suas inúmeras contribuições para a realização do projeto Aprendendo com Alegria e para a minha formação acadêmica.

Agradeço a todas as educadoras e funcionárias da Escola Municipal Angelino de Oliveira, que nos receberam tão bem.

Agradeço especialmente aos alunos **E**, **F**, **M**, e **W**, que participaram do Projeto “Aprendendo com Alegria” e contribuíram decisivamente com seus sonhos, suas dificuldades, seus ensinamentos, enfim suas presenças plenas de humanidade para que este estudo pudesse acontecer da forma que aqui interpreto.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo descrever e analisar sob os aspectos da autonomia e do prazer pelo aprender, aspectos metodológicos do projeto “Aprendendo com Alegria”. Este projeto foi desenvolvido entre 29/03/2007 a 18/06/2008, e propôs-se contribuir para melhorar as relações de alunos com problemas de comportamento. Participaram de três a seis alunos nas suas diferentes etapas e/ou ciclos. Os dados da pesquisa foram construídos por meio de entrevistas com os pais, com os respectivos professores, com a diretoria da escola e da observação dos encontros semanais com os alunos, quando se realizaram as atividades. Os resultados revelam relação entre as estratégias utilizadas no decorrer do projeto (carinhas, conversas com os pais, caixinha dos segredos, temas geradores, entre outras) e a mudança no comportamento dos alunos em aspectos como cooperação, autonomia, diálogo e solidariedade. As conclusões básicas que se chegou evidenciam a necessidade de verdadeiro diálogo entre professor e aluno e práticas mais colaborativas dentro da sala de aula.

Palavras-chave: Estratégias metodológicas; Ensino Fundamental; Autonomia; Cooperação; Diálogo.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
Justificativa	18
Objetivo.....	18
2. O PROJETO “APRENDENDO COM ALEGRIA” E ASPECTOS DA METODOLOGIA DO PROJETO.....	19
2.1 Aspectos gerais do projeto	19
Promoção de ações dialógicas e atividades grupais	19
Socialização do conhecimento	20
2.2. Metodologia da pesquisa.....	21
Coleta de dados	22
Escolha dos alunos	22
Perfil dos alunos.....	23
3. RESULTADOS E ANÁLISES	27
3.1 As atividades desenvolvidas.....	27
3.2. “Os corações e as carinhas”	33
3.3 Caixinha dos segredos.....	37
3.4 Acordos de convivência	38
3.5 Os temas geradores.....	40
3.6 Trabalho em grupo	41
3.7 Conversas com os pais	42
3.8 Tutoria	44
3.9 Aprendizagem dos temas	45
4. CONCLUSÕES.....	47
5. REFERÊNCIAS	50
6. ANEXOS.....	51

1. INTRODUÇÃO

Estamos no início do século XXI, e o Brasil está muito próximo de universalizar o ensino fundamental. Isso quer dizer que praticamente todas as crianças, entre 6 a 15 anos, que vivem no território nacional estão na escola. No entanto, escola para todos não quer dizer escola de qualidade para todos, e as escolas brasileiras não parecem estar com a qualidade desejada. A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), através do programa Monitoramento de Educação para Todos, comparou diferentes parâmetros da educação entre 129 nações. Para isso, foi criado e utilizado o IDE (Índice de Desenvolvimento de Educação para Todos), e entre os critérios para avaliar o IDE de cada país está a qualidade da educação. O Brasil se situa na modesta 76ª posição, atrás de, por exemplo, países vizinhos Paraguai (75º), Bolívia (72º), Venezuela (64º), Uruguai (54º) e Argentina (27º). Segundo o mesmo relatório, *o Brasil está entre os países que ainda não atingiram nem estão perto de atingir o conjunto das metas, porém não se encontra entre os que estão muito longe de fazê-lo.* (UNESCO, 2008:12)

Quando se fala em qualidade na educação, está se falando principalmente em como se dá o ensino dentro da sala de aula, visto que é assistindo aulas a maior parte do tempo que o aluno passa na escola. A esse respeito, pode-se dizer que na maioria das escolas brasileiras, impera o chamado Ensino Tradicional. Nele, essencialmente é o professor quem tem a palavra a maior parte do tempo, pois são dadas basicamente aulas expositivas. Aos alunos, cabe tentar prestar atenção nas aulas e ‘absorver’ ou ‘memorizar’ o máximo possível para passar nas provas. Estas são o principal e se não único instrumento para avaliar seu desempenho. Sendo assim, com o professor falando e com o aluno ouvindo, é criada uma relação limitada entre ambos, que poderia ser ampliada se professores se dispusessem a aprender com seus alunos. Parece que se esqueceu o fato de que na relação não existe somente aluno ou professor, mas os dois em conjunto, interagindo e mutuamente se transformando, algumas vezes mais, outras menos, dependendo da forma e intensidade da interação.

(...) quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (...) Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e

quem aprende ensina ao aprender. (...) Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. (FREIRE, 1996:23-24)

Quando se tem um ensino estruturado somente em cima do professor, os alunos acabam sendo relegados ao segundo plano. Essa estruturação acaba por subestimar o aluno e suprimir sua contribuição para o processo educativo. Para evitar que isso ocorra, é necessário dar devida importância à relação entre o educador e o educando. Para tanto, subentende-se que exista diálogo entre ambos, e no diálogo, as duas partes têm direito e o dever tanto de falar quanto de serem ouvidas. *Sem ele (o diálogo) não há comunicação, e sem esta, não há verdadeira educação.* (FREIRE, 2005:96)

Situações em que cabe apenas ao estudante copiar, ficar calado e estudar para a prova, tornam-no cada vez menos “estudante” no sentido de uma pessoa que estuda e cada vez mais uma pessoa que decora frases para colocá-las nos exames e passar de ano. Dessa forma, a sala de aula muitas vezes é castradora de certas qualidades que deveria estimular. Como escreveu Edgar Morin:

A primeira finalidade do ensino foi formulada por Montaigne: mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia. O significado de “uma cabeça bem cheia” é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. (2003:21)

O diálogo é inexistente em uma sala de aula em que apenas o professor tem a palavra, pois não existe diálogo quando só um tem o direito de falar. Nessas situações, o que existe mais próximo do diálogo é o dos alunos entre si, tentando fugir da monotonia da aula. Este certamente é um desrespeito ao professor. Mas também não é desrespeitoso somente o professor ter a fala e os alunos não terem a liberdade de expressar as suas opiniões? Então, ao invés de o professor utilizar essa vontade de se expressar e de viver dos alunos a seu favor e buscar criar um clima de cooperação e respeito na sala de aula, de forma com que suas conversas contribuam para a aula, ele se envereda, muitas vezes, pelo caminho do autoritarismo e da punição.

O autoritarismo e a punição quase sempre acabam por afastar o pouco de alegria que ainda existia dentro da sala de aula. Georges Snyders, em seu livro “Alunos Felizes”, afirma: *Para que o aluno encontre alegria na relação, é preciso que ele se sinta e seja efetivamente levado a sério, tanto quanto um adulto* (1993:81). Levar a

sério não é castigar. Levar a sério não é mandar. Para se levar a sério os alunos, pode se começar por ouvir o que eles têm a dizer, estimular a sua fala e levá-los a aprender a dialogar, e como diz Freire (2005), dialogar não é falar *para* o outro, ou *sobre* o outro, mas falar *com* o outro.

Uma sala de aula é um ambiente onde existem muitas relações acontecendo ao mesmo tempo. Lá é comum encontrar um professor falando a maior parte do tempo, alguns alunos prestando atenção, outros apenas copiando no caderno e não entendendo o que escrevem, outros entendendo, um aluno admirado olhando suas “figurinhas” novas que ganhou batendo-as no recreio, dois que conversam sobre o filme que passou na TV na noite anterior, um dormindo porque teve que acordar muito cedo para chegar à escola, um mais velho e multi-repetente que já não vê mais sentido na escola, alunos com problema de vista que não têm óculos, entre tantas outras! No entanto, muitos professores parecem ignorar essa diversidade, pois para estes existem apenas dois tipos de aluno, os que incomodam (“dão trabalho”) e os que não incomodam a aula (“não dão trabalho”).

Como diz Paulo Freire: *O mundo não é. O mundo está sendo (1996:76). E por estarmos sendo, não somos como uma estátua em um museu, que não modifica sua forma ao longo dos anos, mas sim somos transformados o tempo todo, por nossas vontades de mudar, de ser melhor ou mesmo inconscientemente através das relações com o mundo. O destino não é inexorável. A mesma pessoa não é exatamente a mesma pessoa ao longo do tempo. Daí a impossibilidade e o erro de rotular alunos de incapazes, burros, hiperativos, dissimulados.*

Perceber o absurdo de formar alunos capazes apenas de copiar no caderno e decorar informações para a prova é indispensável quando se quer lutar por qualidade na educação. Para se modificar a realidade são necessárias medidas urgentes, e uma delas certamente é estimular a autonomia dos alunos. Formar sujeitos capazes de pensar e tomar decisões de maneira própria. No entanto, não se pode esperar que qualquer mudança nesse sentido ocorra de terça para quarta-feira, pois em educação, praticamente nenhuma ação tem efeitos imediatos. Como diz Freire, (...) *ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. (1996:107)*

O aprendizado da autonomia deve também caminhar ao lado da responsabilidade, da cooperação e, também, da alegria. Sim, pois deve existir alegria no processo de busca e na apropriação do conhecimento. *A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (FREIRE, 1996:142)*

Justificativa

Existem muitos alunos marginalizados no atual sistema educacional, que carregam estigmas de burros, encenqueiros, baderneiros, briguentos, hiperativos, déficit de atenção, bandidos, entre outros. Muitas vezes parece que esses muitos rótulos impedem os educadores de enxergar o que esses alunos realmente são: crianças. Crianças com oito, nove, dez anos ou menos, de quem os educadores vão, pouco a pouco, literalmente desistindo.

O projeto “Aprendendo com Alegria” foi criado com o objetivo de trabalhar com alunos considerados ‘problemas’ pela escola, por meio de uma metodologia que priorizasse a participação, a autonomia e o prazer pelo aprender. Sendo assim, no projeto “Aprendendo com Alegria” buscou atingir esse objetivo por meio de relações intensas, com respeito, diálogo, afeto e alegria.

Em qualquer interação em que os envolvidos mantiverem vínculo afetivo, o aspecto cognitivo, o pensar, o aprender é valorizado. Em decorrência, as pessoas participam do processo de ensino-aprendizagem com alegria, com prazer e se constrói aí um ser pensante autônomo, o que certamente interfere na auto-imagem deste indivíduo. (LÚCIO, 2005:15)

Objetivo

Assim, este trabalho descreve e analisa a metodologia de ensino desenvolvida no projeto “Aprendendo com Alegria” e suas contribuições para promoção da autonomia e do prazer pelo aprender em alunos do Ensino Fundamental que apresentam problemas de comportamento.

2. O PROJETO “APRENDENDO COM ALEGRIA” E ASPECTOS DA METODOLOGIA DO PROJETO

2.1 Aspectos gerais do projeto

O projeto segue a seguinte dinâmica básica de funcionamento: os alunos participantes escolhem um tema em comum para ser estudado. Após pesquisar, fazer atividades em grupo, discutir e estudar o tema, é decidido uma forma de expressar o que foi aprendido para os colegas de classe que estudam cada um dos integrantes. Depois da apresentação, os participantes do projeto debatem sobre o que deu certo e o que não deu certo. Posteriormente escolhem um novo tema a ser trabalhado e o ciclo se repete.

No decorrer do projeto, os educandos escolheram estudar basicamente três temas, nesta mesma seqüência: peixes, corpo-humano e tecnologia. Sendo assim, durante o tempo que o projeto ocorreu foram realizados três subprojetos: o primeiro, “Aprendendo sobre Peixes”, contou com quatro alunos e teve início dia 29/03/2007 e término dia 20/06/2007; o segundo, “Aprendendo sobre o Corpo Humano”, com três alunos (os mesmos do projeto anterior menos um que mudou de escola), iniciou-se em 15/08/2007 e finalizou em 22/11/2007; o terceiro e último intitulado “Aprendendo sobre Tecnologia” aconteceu no intervalo de 11/03/2008 a 18/06/2008 com, no início cinco alunos (três antigos e dois novos), e posteriormente sete, pois mais dois alunos foram integrados ao grupo.

Esta monografia focaliza aspectos da metodologia de ensino do projeto e sua relação com a autonomia dos alunos e prazer pelo aprender. Para tanto, procurou-se favorecer através de práticas não-autoritárias, situações que promovessem nos alunos o diálogo, a cooperação e a solidariedade. Essas eram três pedras fundamentais para o funcionamento do projeto.

A respeito principalmente do auto-conceito dos alunos e suas relações com a escola, verificar a monografia de Frederico Horie Silva, que aprofunda no assunto.

Promoção de ações dialógicas e atividades grupais

Desde o primeiro encontro buscou-se manter uma relação próxima com os alunos, de maneira que, com o tempo, criou-se um vínculo afetivo, principalmente entre os tutores e os educandos. No ambiente criado por essa relação, todos eram estimulados a participar não somente das atividades dando suas contribuições para as discussões

como também a falar sobre si e sobre sua vida nas conversas informais que ocorreram durante os encontros.

Os tutores procuravam responder às perguntas dos educandos com outras perguntas e fazer com que os educandos buscassem as respostas em conjunto. Isso, somado à relação estabelecida entre ambos, favoreceu o diálogo e o trabalho em grupo, em que todos contribuíam para chegar a alguma resposta, ou a uma nova pergunta. Quando algum aluno faltava a um ou mais encontros, quem sintetizaria e lhe explicaria o que havia sido feito/aprendido nos encontros anteriores eram seus próprios colegas.

Qualquer desavença entre os participantes do projeto ou indisciplina era resolvida por meio diálogo entre os mesmos ou entre todos durante os encontros. Com efeito, entre os tutores nunca cogitou-se a idéia de tentar resolver esses problemas deixando algum aluno de castigo ou levando-o para a diretoria. Mesmo porque isso não faria sentido, visto que os alunos que participavam do projeto eram exatamente os alunos que professoras e diretora tinham dificuldades em “encontrar solução”.

Após a realização de um levantamento de interesses, o tema a ser estudado pelo grupo era sempre escolhido pelos alunos em conjunto, nessa hora sem a interferência dos tutores. Depois da escolha do assunto e do título do subprojeto, era feito através do diálogo com os alunos, um levantamento dos conhecimentos prévios relacionados ao tema, isto funcionava como ponto de partida para o estudo do mesmo. As atividades feitas após a escolha dos temas foram diferentes, nos três subprojetos. Foram utilizados dicionários, houve discussões sobre perguntas que eram feitas relacionadas ao tema, algumas atividades manuais, desenhos, testes de materiais, filmes, leitura de texto, montagem de painel e visita à UNESP com aula teórica e prática.

Socialização do conhecimento

Cada estudo de tema culmina com uma apresentação, que é feita para as respectivas turmas dos alunos que participam do projeto. A idéia da apresentação vai de encontro aos propósitos do projeto, que é a socialização dos alunos por meio do conhecimento. Na apresentação colegas, professores, funcionários e direção da escola têm a oportunidade de refazerem seus olhares sobre os alunos, quem sabe construir uma visão mais positiva deles e eles de si próprios. Também traz a idéia de que os alunos socializem o conhecimento ou re-elaborem o conhecimento que eles aprenderam

no projeto, estimulando o trabalho em grupo, a cooperação, a autonomia, a responsabilidade. É uma oportunidade de os alunos ficarem numa situação de educadores, visto que são eles que ensinam e auxiliam os colegas na apresentação.

Durante os encontros, quando surgia alguma sugestão do que poderia servir como apresentação ela era discutida e re-elaborada. Todos planejavam, conseguiam os materiais, montavam e aprimoravam a apresentação. Então as crianças convidavam a diretora ou algum outro funcionário da escola para mostrar o que eles tinham feito, como um teste final para a apresentação para os colegas.

A apresentação para os colegas tem início com os participantes do projeto na sala de aula explicando a seus colegas qual o tema e qual atividade irá ser feita. Depois, todos os alunos saem da sala e são levados a um local previamente preparado onde será feita a atividade. Ao final todos voltam à sala de aula, menos os participantes do projeto, que é quando discutimos o que deu certo ou não na apresentação e o que pode ser melhorado na próxima. No encontro seguinte, tem início um novo ciclo, onde os alunos escolhem um novo assunto para estudar.

2.2. Metodologia da pesquisa

O projeto foi o tempo todo modificado pela sua práxis, sendo assim, não somente em cada subprojeto procurou-se uma superação dos aspectos que eram considerados falhos no ciclo anterior, como após cada encontro avaliou-se o anterior para buscar alternativas para que fosse melhorado. Sendo assim, a metodologia utilizada no projeto foi a da pesquisa-ação. Segundo Tripp,

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (2005:446)

Segundo o mesmo autor, a pesquisa-ação, como uma forma de investigação-ação, é um processo corrente, repetitivo, no qual o que se alcança em cada ciclo fornece o ponto de partida para melhorar o seguinte. Ela se diferencia dos outros tipos de investigação-ação por se empregarem técnicas de pesquisa, de qualidade suficiente para

enfrentar a crítica dos pares na universidade, para informar o planejamento e a avaliação das melhoras obtidas.

O projeto Aprendendo com Alegria teve início em 29/03/2007 e terminou no dia 18/06/2008. Os encontros eram feitos duas vezes por semana (salvo algumas exceções), sendo reservado o tempo de 1 hora para cada encontro. Sendo assim, eram dispostas duas horas semanais para realizar o projeto em contato com os alunos. Isso de maneira alguma quer dizer que eram dedicados ao projeto apenas esse tempo. Os encontros com os alunos representam apenas uma pequena parte do projeto, visto que todo o planejamento, discussão de idéias novas, pesquisa de atividades e análise da prática eram feitas em outra ocasião. Os encontros, em sua maioria, foram realizados no período da manhã. Sendo assim, os alunos que estudavam no período da tarde vinham para a escola no período oposto ao de suas aulas e os do período da manhã eram dispensados da aula para participar do projeto.

Durante a trajetória do projeto, as reuniões foram realizadas na sala do reforço, sala da biblioteca, sala da informática, no pátio e nas duas salas do ginásio. Todos se reuniram ao redor de uma mesa circular, em praticamente todos os encontros, ao som de música clássica.

Coleta de dados

Para a documentação, os encontros eram filmados, e a câmera posicionada a uma distância que não chamasse muito a atenção dos educandos e que conseguisse registrar a fala de todos os presentes com um som razoável. Todos os dias após os encontros, os fatos ocorridos eram anotados em um diário de campo, revendo as filmagens. Além disso, existia um contato semanal com a diretora da escola, que fazia questionamentos sobre o comportamento dos alunos no projeto e também passava suas impressões sobre as atitudes deles no cotidiano. Além disso, foram recolhidos relatórios e realizadas entrevistas com as professoras dos alunos participantes. Por fim, também foram feitas entrevistas com os pais dos alunos.

Escolha dos alunos

A escolha de quem participaria do projeto foi feita pela diretora, coordenadora e pelos professores. O critério para a escolha dos alunos foi o de serem crianças com problemas de comportamento, dentro ou fora da sala de aula. Foi solicitado que os

professores escolhessem tanto alunos tidos como bagunceiros quanto os bem comportados que não se socializavam bem com os colegas. Não foi utilizado nenhum critério com relação a notas dos alunos, pois o foco do projeto nunca foi melhorar notas ou funcionar como reforço escolar. Os únicos pedidos foram que fossem alunos alfabetizados e que estivessem na 3ª série (atual 4º ano) ou abaixo, para termos a possibilidade de trabalhar com os mesmos alunos por dois anos seguidos. É comum que escolas municipais abranjam apenas da 1ª à 4ª série (1º ao 5º ano). Desse modo, os alunos da 4ª série (5º ano) precisam mudar de escola para continuar os estudos. Sendo assim, os quatro alunos escolhidos inicialmente estavam na 3ª série, dois no período da manhã e dois no período da tarde. Os outros quatro alunos que entraram no decorrer do projeto (ano de 2008) também foram escolhidos pelos educadores da escola com base nesses mesmos critérios e estavam na 3ª (um aluno) e 4ª séries (três alunos), respectivamente, 4º e 5º ano. Os alunos não eram convocados, mas sim convidados a participar do projeto. Houve um aluno indicado pelos educadores da escola mas que não quis participar, alegando preguiça de acordar cedo.

A fim de manter sigilo da identidade dos alunos participantes do projeto vamos nomeá-los por uma letra. Temos então: **E; M; F; W; D; B; R e S.**

Perfil dos alunos

E entrou no projeto em 2007 com nove anos de idade e participou dos três subprojetos. Ao final estava com onze anos de idade. Tem seis irmãos mais novos e mora com os avós, pois sua mãe mora em outra cidade. Por muitas vezes, durante os encontros, ele citou estar com saudade da mãe, que mora longe. Segundo relato da professora, ele *“é um aluno irrequieto, só quer brincar na classe e não consegue ficar atento às explicações. Por qualquer motivo fica bravo e acaba brigando com os amigos”*. Segundo outra professora, *“sua família quer muito que ele seja melhor que o restante da família, e talvez ele sinta esse peso nas costas”*. Disse também que ele é dissimulado e que afronta suas decisões. Afirmou também que em uma redação, ele escreveu que estava com saudades da mãe. No mesmo relato, sua professora falou que existe uma rixa entre sua família e a de **M** devido à um terreno vendido e que a família de **M** não pagou.

M entrou no projeto em 2007 com dez anos de idade e participou dos três subprojetos. Ao final estava com doze anos. Ele e **E** estudavam na mesma sala em 2007

e em salas diferentes em 2008. **M** mora com os pais, tem duas irmãs, com doze e treze anos, e um irmão mais velho, por parte de pai e com mais de vinte anos. Sua mãe falou que ele é muito amoroso, vive falando “eu te amo” a ela e a beijando. Disse também que ele cresceu ouvindo e vendo brigas entre ela e o marido (até tapas), e acha que isso talvez tenha influenciado no seu comportamento atual, pois sempre viu o pai como um opressor. Em seguida, afirmou que em 2006 cansou de ser chamada na escola por ele bater em meninas. Falou que agora sua relação com o marido melhorou e ela não ouve mais muitas reclamações sobre comportamento dele na escola. Disse que seu filho gosta de andar na rua com meninos mais velhos. Disse ser muito religiosa e um pouco depressiva.

No meio do primeiro encontro do projeto **M** foi chamado por uma funcionária da escola para ir à diretoria. Ficamos sabendo que ele havia tomado 10 reais de um aluno novo na escola em troca de proteção. Sua professora relatou que ele tem o comportamento muito afetado pelas ruas e que ele traz a “lei da rua” consigo: em sua linguagem e no modo de agir dentro da escola. Disse também que ele “*é mais opressor (com os colegas) mas acata todas as minhas decisões*”, falou que ele também é muito afetivo.

F entrou no projeto em 2007 com nove anos de idade e participou apenas do primeiro subprojeto. Mora junto com duas irmãs (mais velhas) e seus pais adotivos. A mãe afirmou que ele é um menino amoroso, que se apega fácil e que relaciona bem com os outros. No entanto, afronta seus pais e as irmãs. Na mesma conversa, frisou inúmeras vezes que seu principal problema era o furto, “*é só ele ver uma mochila, um celular, principalmente, caneta e dinheiro que ele pega*”. Disse que “pagou” uma psicóloga para ele durante três anos, mas que na sua opinião isso não surtiu efeito algum, e que ele fazia terapia individual e agora faz em grupo. Afirmou que tirou ele da escola em que ela lecionava por inúmeros problemas de comportamento “*que me envergonhavam*”. Sendo assim, resolveu colocá-lo em outra escola para saber como ele iria “se virar” sem ela. Se mostrou cética quanto à uma melhora no comportamento de seu filho.

F tentou fugir da escola uma vez, sua professora afirmou que não sabe se seu problema é mental ou por maldade. Disse que tentava comprar amigos com presentes e uma vez deu uma jóia à ela, que foi devolvida a mãe do menino. Para a diretora da

escola, dos quatro integrantes iniciais, ele representava o maior problema, por sua violência e indisciplina.

W entrou no projeto em 2007 com nove anos de idade e participou dos três subprojetos. Ao final estava com onze anos de idade. Ele e **F** estudavam na mesma sala no ano de 2007. Em 2008 **W** estudou na mesma sala de **D**. Tem uma irmã mais velha por parte de pai e mora com os pais. Sua mãe disse que ele fora criado com os tios quando pequeno. Disse também que, na ocasião da conversa, ele estava a cinco meses de castigo em casa por mal-comportamento. Ela afirmou que os problemas de comportamento vem desde os três meses de idade.

Segundo a professora ele tem bom relacionamento com ela, mas precisa ser chamado a atenção constantemente pois conversa e passeia muito na sala. *“Se fica ocioso levanta-se e começa a dançar”*. Ela afirmou seu principal problema são as brigas, principalmente no intervalo. Disse também que ele *“faz tudo rapidinho, sem capricho e começa a desenhar (carros ou heróis) no caderno de desenho.”*

D entrou no projeto em 2008 com doze anos de idade, é repetente, estudava na mesma sala de **W** (no 5º ano) e participou apenas do terceiro subprojeto. Mora com os avós pois seus pais foram assassinados. Sua professora falou que ele *“necessita de atenção constante, fazendo de tudo para chamar a atenção, tem carência afetiva. Com os colegas está bem enturmado, mas há reclamações sobre seu comportamento principalmente em relação às meninas”*. Comentou que ele distrai-se com frequência e fala o tempo todo.

B entrou no projeto em 2008, com nove anos de idade e cursava o 4º ano. Participou apenas do terceiro subprojeto. Mora com os pais. Sua mãe falou que seu principal problema é o comportamento e que ele é hiperativo. Na sua casa não tem computador nem vídeo-game, então ele brinca na rua de sua casa, que segundo ela, é uma rua tranqüila. A professora falou que ele se relaciona bem com ela, e é obediente. Entretanto, disse que é mentiroso, nunca leva o caderno na sala de aula, que acha que ele tem algum tipo de problema mental e que quando não está sendo observado por professores ele não se comporta. Disse que certa vez **B** chegou machucado na escola e falou que a mãe havia batido nele. Quando questionou sua mãe, ela, falou que eram tatuagens que o filho colava no corpo.

R e S entraram no projeto em 2008 com onze anos de idade e cursavam o 5º ano. Participaram apenas da metade final do terceiro subprojeto. Eles são irmãos gêmeos estavam na mesma sala de **M**. Repetentes, constantemente vistos nas ruas da cidade pedindo dinheiro. A diretora da escola falou que já os vê como meninos da vida.

3. RESULTADOS E ANÁLISES

3.1 As atividades desenvolvidas

O projeto manteve sua estrutura básica no decorrer do tempo, porém os três subprojetos realizados foram muito diferentes entre si pela forma com que os temas foram trabalhados. Sendo assim, serão explicitadas as atividades desenvolvidas com os alunos nos três subprojetos. Todos os encontros contaram com a participação dos dois tutores Frederico Horie Silva e Thiago Baptistella Cabral.

“Aprendendo sobre Peixes” - 29/03/2007 a 20/06/2007 (18 encontros)

O projeto iniciou-se com atividades para que **E, F, M, W** e os dois tutores se conhecessem melhor. O levantamento de interesses realizou-se por meio de corte e colagem livre. O tema “peixes” foi o selecionado e deram o título ao subprojeto de “Aprendendo sobre Peixes”. Em seguida discutiu-se o tema, para se ter como ponto de partida do projeto os conhecimentos prévios dos alunos. Depois os alunos procuraram a palavra peixe em alguns dicionários e leram seu significado. Em outra atividade, eles receberam uma folha com um texto simples relacionado ao tema, revelando que eles tinham sérias dificuldades na leitura. Essa atividade terminou com cada aluno desenhando e escrevendo uma característica do peixe.

Nos encontros seguintes, todos assistiram ao filme “Procurando Nemo”, que serviu de ponto de partida para a pergunta: “Como o peixe faz para se movimentar na coluna d’água?”. Então foi feita uma atividade de teste de materiais, em que os estudantes colocavam diferentes materiais num grande balde com água para ver se flutuavam ou não e discutiram porque isso ocorria. A seguir puderam manipular uma engenhoca que simula os movimentos de um peixe. Ela consiste basicamente em duas rochas presas por fita adesiva nas extremidades de uma garrafa de plástico de aproximadamente 600 ml, com uma bexiga dentro presa em um tubo maleável de borracha. Quando a pessoa assopra o tubo, a bexiga se enche de ar e o “peixe” flutua. Se o indivíduo para de assoprar, o “peixe” afunda. Os alunos aprenderam a montar essa engenhoca e esclarecemos sobre a relação desse modelo montado com o mecanismo de flutuação dos peixes de verdade. Estes têm uma espécie de bexiga dentro de si, chamada bexiga natatória, e que a enchem de ar para se movimentar para cima ou reduzem essa

quantidade de ar para afundar. Sendo que os peixes desprovidos desse órgão utilizam um mecanismo parecido utilizando grandes reservas de óleo no fígado.

Em seguida, os alunos elaboraram cartazes para divulgar a apresentação e fizeram também um local coletor de garrafinhas (material necessário para a manufatura do “peixe”), meio por onde todos os alunos da escola poderiam contribuir para a realização da apresentação. Depois decidimos quais e quantos materiais o grupo teria que conseguir de matéria-prima para a produção da engenhoca pelos colegas das classes (no caso determinou-se que os colegas de sala trabalhariam em duplas). Combinamos com a professora o dia da apresentação e os alunos do projeto organizaram os preparativos. A atividade foi realizada com as turmas dos alunos do projeto, sendo uma da manhã e uma do período da tarde. No encontro seguinte, fizemos o encerramento deste subprojeto e mostramos aos alunos o vídeo do dia da apresentação, as fotos tiradas na ocasião e avaliamos a repercussão do evento.



FIGURA 1 – Criança testando o “peixe” montado com sua amiga no dia da apresentação, sendo observada por colega. Ao fundo, um dos monitores (de colete azul) auxilia outras crianças a montarem seus “peixes”.

FONTE: Arquivo pessoal.

“Aprendendo sobre o Corpo Humano” – 15/08/2007 a 22/11/2007 (17 encontros)

Participaram deste projeto juntamente com os dois tutores, três alunos do projeto anterior (**E**, **M** e **W**). O aluno **F**¹, que integrava o grupo saiu do projeto por mudança de escola.

A escolha do tema partiu de um cartaz, organizado pelos tutores, que continha três temas diferentes (“universo e planetas”; “corpo humano e órgãos dos sentidos” e “energia”). Após discussão sobre as opções e o que poderia ser trabalhado, o assunto escolhido foi “corpo humano e os órgãos dos sentidos”, e o título do subprojeto foi “Aprendendo sobre o Corpo Humano”. Em seguida, os alunos montaram um modelo de corpo humano que continha órgãos retiráveis. Para cada peça (órgão) encaixada, eles faziam seu desenho na lousa e escreviam uma legenda com o respectivo nome do órgão. Outra atividade foi um jogo de forca em que os alunos deveriam adivinhar o nome do órgão com base em dicas que remetiam à forma ou função do mesmo.

A visita ao departamento de anatomia da UNESP de Botucatu ocorreu no 6º encontro, contou com uma aula teórica feita por estagiárias da universidade e também com o manuseio pelas crianças dos seguintes órgãos: estômago, fígado, rim, intestino, cérebro, pulmão e língua. Após voltar da UNESP, foi decidido montar um painel para mostrar o que estavam aprendendo para o restante da escola. Um dos alunos deu a idéia de tirar fotos dos órgãos do boneco da escola e escrever legendas para colocá-las no painel. Essa idéia foi bem aceita no grupo e esse painel foi montado nos encontros seguintes.

Depois, os alunos participaram de uma atividade em que eram vendados e conduzidos a um local, onde tentaram adivinhar o nome de objetos através do tato, paladar e olfato. Essa atividade foi a base para que houvesse uma discussão sobre a apresentação. Nessa discussão, os alunos aceitaram fazer dessa atividade a apresentação e escolheram quais materiais seriam utilizados e quem tomaria conta de qual parte da apresentação. Também se decidiu criar um corredor com alguns obstáculos, por onde os

¹ Devido à ausência de **F**, o grupo decidiu fazer um cartaz para homenageá-lo. O cartaz continha fotos e frases escritas por todos, como “boa sorte, **F**” ou “volte sempre”.

colegas passariam vendados. Então os meninos explicaram à diretora da escola o que iria ser feito e pediram alguns materiais no almoxarifado. Os encontros seguintes foram usados para fazer principalmente a manufatura do corredor e decidir o local e a maneira que a apresentação seria feita.

Uma das funcionárias da escola foi chamada pelos alunos para que fizesse o percurso da apresentação, e assim termos a idéia de como seria a apresentação e também saber a sua opinião sobre possíveis melhoras. A apresentação consistia em um percurso que continha essa mesma seqüência: primeiramente os alunos eram vendados, e um por um, sentavam em uma cadeira e tentavam adivinhar quais eram os alimentos pelo cheiro e pela gustação. Essa ala era monitorada por **E**. Depois se encaminhavam para o local monitorado por **W**, onde o aluno tentava adivinhar o nome de objetos variados através do tato. Após essa atividade, monitorados por **M**, tinham que atravessar por alguns obstáculos. A apresentação terminava após essa atividade e então os participantes se encaminhavam para a sala de aula. Após a apresentação discutiu-se brevemente com os alunos sobre a mesma e todos se despediram por causa das férias.



FIGURA 2 - Criança atravessando o corredor dos sentidos, durante a apresentação.
FONTE: Arquivo pessoal.

“Aprendendo sobre Tecnologia” – 11/03/2008 a 18/06/2008 (16 encontros)

O subprojeto contou inicialmente com cinco alunos, os três antigos **E, M e W**, e com dois alunos novos, **D e B**. A partir do 9º encontro, juntou-se à turma **R e S**, totalizando sete alunos no final deste subprojeto.

Inicialmente, houve uma conversa com os mais antigos, que aceitaram a entrada de dois alunos novos. Após fazer uma dinâmica em que todos acabam se apresentando, conversou-se sobre assuntos variados, para que todos pudessem se conhecer um pouco melhor. Os mais velhos explicaram o que se fazia no projeto aos mais novos e então foi criada uma regra de se levantar a mão antes de falar. Eles também explicaram aos novos integrantes o papel dos corações, e então refizemos a dinâmica de construção dos corações e das carinhas. Havia sido decidido anteriormente que buscaríamos um novo local para colocar os corações e refazer o que cartaz já estava muito desgastado. Resolvemos então que costuraríamos os corações em um grande pano ao invés de colá-los em cartolina. Após essa atividade, a caixinha dos segredos foi apresentada aos alunos (uma caixinha em que os alunos poderiam se corresponder).

O levantamento de interesses foi feito primeiramente através de desenho-livre, e depois por meio de recorte de revistas diversas e colagem das figuras, junto com os desenhos feitos anteriormente, em uma cartolina. Em seqüência, debateram sobre o tema a ser escolhido como eixo do novo subprojeto. Ao final dessa atividade, os alunos escolheram trabalhar com o assunto “robôs”. Discutimos o que sabiam sobre o tema, a diferença entre o homem e o robô e sua função na sociedade. Foi decidido montar um robô como apresentação e debateram sobre quais os materiais necessários. O título do subprojeto foi “Aprendendo sobre Tecnologia”. Nesse momento, os alunos foram questionados sobre o que era tecnologia e ocorreu um novo debate, em que o tema central ser estudado foi tecnologia, e não robôs.

Cada aluno procurou o significado do termo tecnologia em um dicionário diferente e leu em voz alta cada definição. Discutimos o conceito que o dicionário trazia e chegamos a um consenso de significado, que era tudo o que o ser humano produz para resolver algum problema, ou ao menos facilitar sua resolução.

Propusemos aos alunos a manufatura de um telefone feito de barbante e copos de plástico, e cada um tentou transmitir uma mensagem ao colega por meio desse

equipamento. Também discutimos por qual razão é possível ouvir pelo telefone e decidimos fazer dos telefones a apresentação para os colegas de classe. Os alunos calcularam quantas crianças tinham por sala para saber quantos copos de plástico e a quantidade de barbante que deveria ser retirado do almoxarifado da escola. Também decidimos o local da apresentação, o que seria dito na sala de aula a respeito da mesma e foi combinado de se fazer um sorteio de alguns telefones para cada uma das quatro salas de aula que participariam da apresentação.

Os alunos montaram kits que continham dois copos de plástico e alguns metros de barbante, que seriam dados a cada dupla de colegas na apresentação. Nela, cada aluno foi incumbido de falar à sua respectiva sala o que seria feito na ocasião e como o telefone funcionava. Em seguida todos ajudavam na distribuição dos kits para as duplas de colegas e auxiliavam em eventuais problemas na manufatura dos mesmos. Depois todos saíam para o pátio, onde poderiam fazer o teste dos telefones livremente. Após esses testes, todos voltavam para a sala e escreviam seus nomes em papezinhos que eram recolhidos pelos meninos do projeto, que então sorteavam alguns exemplares para os colegas.

O último encontro do projeto ocorreu alguns dias após essas apresentações, e nele foram mostradas as filmagens da mesma e também algumas fotos tiradas na ocasião. Foi um encontro de confraternização, onde os alunos contaram os momentos mais marcantes que ocorreram nesse ano e meio de projeto e os estagiários se despediram dos educandos.



FIGURA 3 – Crianças testam telefones de sucata.
FONTE: Arquivo pessoal.

Para a análise do projeto, optou-se por destacar e relacionar os procedimentos metodológicos do projeto e analisá-los sob os aspectos da autonomia e do prazer pelo aprender. As estratégias e procedimentos destacados são: os corações e as carinhas; a caixinha de segredos, acordos de convivência, temas geradores, trabalho em grupo, conversas com os pais, tutoria e aprendizagem dos temas.

3.2. “Os corações e as carinhas”

Presente desde o início do primeiro subprojeto foi uma estratégia importante que ajudou no conhecimento entre os integrantes do grupo e facilitou a expressão da intimidade/sentimentos no decorrer dos encontros. Essa dinâmica foi encontrada na internet e modificada para melhor servir aos interesses do projeto. Ela começa com uma história, que é contada aos alunos e em seguida é discutida. A história é a seguinte:

“Há muito tempo, existia um rei que gostava de fazer concursos dos mais variados tipos. Certo dia, ele resolveu criar um concurso para saber quem tinha o coração mais bonito de todo o reino. Existia um jovem que tinha o coração sem

nenhuma ruga, sem nenhum estrago, e todos diziam que ele é que iria ganhar o concurso. Até que apareceu um velho dizendo que seu coração era o mais bonito, mais bonito que o do jovem, inclusive. Todos começaram a rir, pois ninguém acreditava que um velho ganharia o concurso, e houve vários comentários do tipo: "Como seu coração é o mais bonito, com tantas marcas?". O bom velhinho, então explicou que por isso mesmo seu coração era lindo. Aquelas marcas representavam sua experiência de vida, as pessoas que ele amou e que o amaram, seus momentos de alegria e de tristeza."

Na discussão, perguntamos quem eles achavam que ganhou o concurso, e **M** respondeu:

- *"O caduco" (em referência ao velho).*

A seguir, perguntamos se eles concordavam que o velho deveria ter ganho, e eles responderam que sim. Discutiu-se que assim como o velho, nós também já passamos por inúmeras experiências, algumas vezes ficamos felizes, com saudade, tristes, apaixonados, etc. Então nosso coração também possui muitas marcas.

Na seqüência, pediu-se aos alunos que escrevessem alguns sentimentos ou sensações que eles tinham vivenciado. **E** demonstrou certa dificuldade com a escrita e medo de não escrever corretamente, e tentava conversar e mudar de assunto para não realizar a atividade. Ao final acabou escrevendo três sentimentos (*"feliz, triste e brafo"*) (sic), enquanto **M** escreveu seis (*"feliz, triste, cansado, raiva, choro e doi"*) (sic).

Quando terminaram, leram o que tinham escrito em voz alta e discutimos as palavras escolhidas. Foi perguntado a eles se não queriam incluir ou retirar algumas das palavras e somente então eles receberam uma folha com inúmeros smiles (chamados pelos alunos de carinhas) representando diferentes sentimentos. Foi pedido que juntos, usassem as palavras sobre sentimentos que já tinham escrito para escrever embaixo das carinhas o quê cada uma representava. Em seguida, construíram os corações (recortando um pano vermelho) e as carinhas (colando os smiles em papelão). Depois de terminarem a atividade, falamos como iria funcionar a dinâmica no dia a dia.

Cada um tinha o seu próprio coração, mas as carinhas eram comuns a todos. As carinhas tinham um velcro colado na parte de trás, de modo que ao entrar em contato com o pano do coração, se prendia. Todos tinham liberdade - e mais importante, usavam

dessa liberdade – a qualquer momento do encontro, modificar a carinha que estava presa ao coração por outra que demonstrasse outro sentimento. Em todos os encontros seguintes, durante todo o projeto, a primeira coisa que era feita por todos no início de cada encontro era escolher uma “carinha” que representasse como se estava sentindo no momento e colocá-la, cada um em seu respectivo coração. A única regra era a de se colocar apenas uma carinha por vez.

Essa dinâmica e as discussões também foram realizadas no início do projeto “Aprendendo sobre Tecnologia” (pois contou com novos alunos integrados à turma), mas com uma diferença. Nesse subprojeto, desde o início foram os alunos antigos que explicaram aos mais novos como funcionava a dinâmica dos corações. Houve discussão para saber qual smile representava qual sentimento, que foi resolvida com uma votação. As palavras para expressar os sentimentos foram: feliz, triste, apaixonado, mau-humor, bravo, com sono, amizade, doente e cansado. **D** disse que iria caprichar para fazer as carinhas, pois elas representavam a cara dele.

Essa dinâmica não teve um fim em si mesmo. Tornou-se importante pela forma com que foi feita: construída com e pelos alunos. Os participantes se tornaram também autores no processo, tanto na escolha das palavras que expressam os sentimentos, na escolha dos smiles que representavam os sentimentos, quanto na própria manufatura do material. Talvez este processo tenha contribuído para que todos levassem a sério as carinhas que colocavam em seu coração no decorrer das atividades.

Um destes episódios de troca de carinhas, em que expressaram sentimentos como tristeza ou mal-humor aconteceu no subprojeto “Aprendendo sobre Peixes”, quando ocorreu uma briga e **M** se levantou e foi trocar sua carinha de feliz para bravo, para demonstrar que estava chateado. Outro caso aconteceu no dia da montagem da engenhoca, **W** não conseguia fazer seu peixe e mudou sua carinha de “feliz” para “triste”. Logo em seguida um dos participantes foi ajudá-lo.

Nas imagens gravadas dos encontros identificamos as dificuldades em certas atividades de alguns alunos que só quando mudaram as carinhas é que foi percebido pelo grupo. No último encontro do projeto, que ocorreu após a apresentação do subprojeto “Aprendendo sobre Tecnologia”, encheram seus corações de carinhas felizes, tristes, apaixonadas, de saudade, de amizade...



FIGURA 4 - No último dia do projeto, em que foi feita uma despedida. Corações cheios de carinhas alegre, triste, com saudade...
FONTE: Arquivo pessoal.

Sendo assim, as carinhas representaram uma estratégia importante, na medida que os jovens assumiram esse recurso para expressar seus sentimentos. Mudar sua carinha de feliz para triste era diferente de apenas ficar triste. Eles mostravam sua insatisfação e todos sabiam disso. É claro que se alguém percebesse que o outro estava descontente, provavelmente buscaria ajudá-lo, como no primeiro levantamento de interesses, quando **E**, ao perceber que **F** estava triste por não conseguir achar um carro na sua revista disse: - *“Se eu achar algum carro aqui eu te dou, tá **F**?”*. Por meio das carinhas todos puderam revelar seus sentimentos e abrir portas para o diálogo. Foi uma atividade utilizada tanto pelas crianças quanto pelos tutores.

No processo de manufatura dos corações e das carinhas trabalhou-se a escrita, a leitura, a criação e a reflexão. O diálogo foi trabalhado a todo momento na medida em que cada um colocava sua opinião ou dialogava com um colega a respeito de suas carinhas. A cooperação e a solidariedade, quando um ensinava ou auxiliava um colega na montagem. A alegria, no prazer de fazer algo em que se percebe sua importância e

utilidade. Tudo isso contribui para a autonomia dos alunos, mas principalmente o fato de ser uma atividade aberta em que os alunos têm a possibilidade de atuar sobre, e não apenas fazê-la.

A diretora da escola gostou tanto dessa dinâmica e do material didático resultante que nos pediu para socializar a atividade aos outros professores da escola, em uma reunião.

3.3 Caixinha dos segredos

A caixinha dos segredos é constituída por uma pequena caixa de papelão com um furo em cima, onde pode se colocar bilhetinhos para qualquer um dos participantes do projeto. Basta escrever um bilhete com o nome do destinatário no verso. Funciona como uma espécie de correio. Essa idéia não é nova, apenas foi adaptado ao que já existe há muito tempo em Portugal, em uma escola chamada “Escola da Ponte”, localizada em Vila das Aves. Esta estratégia é utilizada pela escola inteira.

A caixinha foi introduzida no início do 3º subprojeto “Aprendendo sobre Tecnologia”. Ela tem a função principal de ser mais um meio pelo qual os alunos exercitem a escrita, pois a dificuldade deles em escrever era uma grande preocupação, visto que saber escrever corretamente é fundamental. A função secundária é a de ser mais um meio de comunicação entre os tutores e os meninos. As regras de funcionamento eram que não poderia escrever palavrão ou algo que agredisse o colega, que todos poderiam colocar bilhetes fora do horário dos encontros (ela ficava em uma sala com portas abertas, perto da secretaria da escola) e que somente poderia ser aberta nos dias dos encontros.

Alguns dos bilhetes recebidos foram:

De B para Thiago e Frederico: “*Eu gostei do projeto muito legau Tiago e Fredi ele são meus melhores amigos*”(sic).

De M para Thiago: “*Tiago você gosta de da a aula de projeto*”(sic).

De E para Thiago: “*Tiago ele é muito legal e também muito amorozo*”(sic).

Os tutores receberam e enviaram bilhetes aos educandos, mas a comunicação entre os alunos não ocorreu. Sendo assim, a atividade não conseguiu atingir seus

objetivos plenamente. Os alunos não mandaram recados uns para os outros, não exercitando a escrita. A caixinha também não foi apropriada pelos jovens, uma vez que não se incorporou as ações dos mesmos.

No entanto, através dela os educandos escreveram coisas que nunca tinham dito aos tutores, e vice-versa. Além disso, ela proporcionou momentos de muita alegria, visto que absolutamente todos os recados foram recebidos com suspense, que se transformava em felicidade e abraços emocionados entre os envolvidos após serem lidos.

3.4 Acordos de convivência

Logo no início do projeto os alunos não demonstravam por meio de suas atitudes nenhum tipo de liberdade responsável. Sendo assim, sempre se buscou criar limites claros a respeito dos direitos e deveres dos alunos. Um dos maiores avanços obtidos nesse aspecto foi a regra de levantar a mão para falar.

Em qualquer momento que alguém levantasse a mão, todos deveriam fazer silêncio para ouvi-lo. Essa regra foi implantada no início do terceiro subprojeto, e em todos os momentos que alguém levantou a mão, conseguiu ser ouvido, mesmo que para isso demorasse um certo tempo. A maioria das vezes que se levantaram as mãos era quando havia muita gente falando ao mesmo tempo. Foi um dos maiores avanços devido ao fato de que os alunos a respeitavam, e isso aconteceu certamente pois, além de eles entenderem sua utilidade, ela não foi uma regra imposta, mas sim previamente discutida por todos para depois ser implantada. A única norma que a regia era que quem levantasse primeiro a mão, seria ouvido primeiro.

No decorrer dos encontros construiu-se uma relação de confiança e afeto, mas sempre de maneira natural, em que os tutores buscaram não esquecer de elogiar certas atitudes dos alunos, no entanto, elogiava-se somente quando o elogio era merecido, abraçava-se quando se tinha vontade e sorrisos eram exibidos apenas quando se estava feliz. Algumas atitudes dos alunos foram questionadas, buscou-se impor limites a eles e algumas vezes esses limites foram ultrapassados, o que sempre foi resolvido por meio do diálogo.

As atitudes dos tutores também puderam ser questionadas pelos educandos, o que favorecia autonomia dos alunos. Eles passaram a expor suas opiniões livremente, e

questionaram a atitude de um dos tutores por ter dado a um dos alunos algumas bexigas que sobraram da manufatura dos peixes. No encontro seguinte, os alunos o questionaram. O erro foi reconhecido e desculpado, após o debate. Esse fato mostra a existência de um respeito recíproco existente entre os educandos e os educadores. Recíproco porque se criou um clima onde todos se sentiam a vontade para expor suas opiniões, os tutores não exerciam o autoritarismo e não subestimavam as opiniões dos alunos. Os alunos assim ganhavam confiança e não tinham medo dos tutores, mas sim puderam cultivar o respeito.

Muitas brigas ocorreram entre os alunos nos três subprojetos. Em sua maioria, eram motivadas por banalidades e resolvidas durante um encontro e outro. Em três momentos a situação esteve crítica. No subprojeto que teve como tema peixes, o motivo para a realização dessa conversa foi uma sucessão de brigas entre os participantes. Essas brigas que ocorriam dentro dos encontros poderiam estar fazendo com que o projeto, ao invés de ajudar, estivesse fazendo mal aos meninos. No 14º encontro, após sucessivas brigas, abrimos a discussão. Um dos meninos, **F**, se levantou e foi conversar com **E**, que estava fora do grupo e das atividades. **W** também dirigiu-se aos outros dois e após algum tempo todos retornaram a atividade. Nesse momento, **M** falou, com um sorriso no rosto: - “*Agora sim!*”, e o encontro continuou. No entanto, o problema das brigas não foi ao todo resolvido nos encontros seguintes. No segundo subprojeto, devido à falta de comprometimento dos alunos para montar a apresentação, discutiu-se sobre a possibilidade de não realizá-la. Após essa conversa, não houve uma melhora significativa, mas mesmo assim a apresentação foi realizada. E o terceiro momento crítico aconteceu no terceiro subprojeto, devido ao grande número de faltas e a algumas brigas. Conversou-se individualmente com os alunos para saber se queriam continuar no projeto, e todos disseram que queriam e se comprometeram a comparecer mais assiduamente nas reuniões.

Esse tipo de relação, não-autoritária e baseada no diálogo, permite ao aluno uma liberdade que muitas vezes ele não encontra em uma sala de aula. Ao ver que suas opiniões são realmente levadas em conta, suas atitudes também passam a ter um efeito mais claro para os alunos. Nesses momentos críticos acima citados, eles tiveram a oportunidade não somente de fazer escolhas, mas também de colher suas conseqüências. Isso ocorre não apenas nesses momentos, mas o tempo todo no projeto, desde a escolha

dos temas a serem estudados até a apresentação a ser feita. Por meio disso, criam-se oportunidades de o aluno aprender a dialogar, a ter suas próprias opiniões, a mostrá-las e a fazer escolhas com responsabilidade, enfim, ser mais autônomo e participativo.

3.5 Os temas geradores

A liberdade em escolher um tema para se estudar é um dos pontos para se alcançar o prazer pelo aprender. Isto pode possibilitar que aos alunos estudarem aquilo que lhes interessa. Além disso, o fato de fazer escolhas ajuda na promoção da autonomia dos alunos e aumenta sua responsabilidade para o desenvolvimento das atividades. A escolha do tema será mantida até o final, a não ser que todos concordem em mudá-la.

Com relação a isso, temos o caso do subprojeto “Aprendendo sobre o Corpo Humano”, onde em certo momento em que estávamos debatendo sobre a realização ou não da apresentação do mesmo (pois os alunos não estavam colaborando para a realização da manufatura e montagem do que iria ser apresentado), um dos alunos, **W**, falou que deveríamos parar de estudar o corpo humano por ali, e começar a estudar a “pilha de limão” (uma sugestão de atividade proposta no início desse subprojeto, que tinha como tema a energia). Nesse momento, **E** se mostrou indignado na possibilidade de não apresentarmos, e **M** também não concordou com **W**. Então nessa reunião acabou se resolvendo renovar as esperanças e fazer a apresentação. Se o grupo tivesse decidido desistir do tema corpo humano ele seria trocado por outro, mas não sem antes um esclarecimento da situação, com seus possíveis prós e contras e a decisão final ser tomada com responsabilidade.

No contexto do projeto “Aprendendo com Alegria” havia apenas duas horas por semana para se estudar determinado tema e nenhum dos alunos participantes conseguia ler um texto de poucas páginas e entendê-lo. Sendo assim era inviável a possibilidade de se estudar basicamente por meio de livros e textos, o que foi um dos motivos de estudarmos os temas por outros meios que não a leitura somente. No entanto, buscou-se trabalhar o máximo possível tanto a escrita quanto a leitura exatamente pelo motivo de os alunos terem dificuldade nesses pontos, mas deve-se compreender que eles não representavam a forma predominante de estudo.

Os alunos deram algumas contribuições para se realizar atividades relacionadas ao tema: **W** no subprojeto “Aprendendo sobre o corpo humano” deu a idéia de tirar fotos dos órgãos de um boneco que simula o corpo humano para colocar no painel que exposto ao resto da escola. Ou então, na apresentação do último subprojeto, em que os alunos inventaram a “linha cruzada”, situação em que algumas duplas embaralham os fios de seus telefones e, enquanto um fala, todos os outros conseguem ouvir, e não mais apenas o que está com o copo do outro lado do fio.



FIGURA 5 – Crianças fazendo a “linha cruzada” durante a apresentação do subprojeto “Aprendendo sobre Tecnologia”.

Fonte: Arquivo pessoal.

3.6 Trabalho em grupo

O ensino tradicional privilegia o trabalho individual do aluno. Sentados carteiras separadas, todos virados em direção à lousa copiando a matéria no seu caderno. Apenas algumas vezes a professora pede para que os alunos se reúnam em grupos para realizar alguma atividade.

No projeto, a relação entre trabalho em grupo e trabalho individual foi inversamente proporcional à da sala de aula. Privilegiamos o trabalho grupal e cooperativo, em detrimento do trabalho puramente individual. Entretanto, essa não era tarefa fácil, pois os estudantes estavam acostumados ao individualismo da sala de aula, trazendo essas atitudes para os encontros. Nos momentos em que um pedia ajuda do

outro, o ajudante, desacostumado a ajudar, muitas vezes ao invés de ensinar o colega, fazia por ele.

E um dia ofereceu-se para ajudar os colegas a procurarem o termo tecnologia no dicionário. Ele simplesmente procurou o termo pelos colegas. Estes, ao invés de reclamar da atitude de **E** e pedir para ele apenas ensinar como se faz, deixavam-no procurando por eles. Esse é um exemplo com duas atitudes opostas ao que era buscado pelos objetivos do projeto, pois era inconveniente tanto a atitude de **E**, que desfavorecia a autonomia dos colegas, quanto a atitude passiva dos colegas. No mesmo momento foi pedido a **E** que apenas ensinasse aos colegas, e ele então buscou, com dificuldades, fazê-lo. No mesmo subprojeto, **E**, mais experiente, tentou ajudar **B** a manufaturar suas carinhas, ao que **B** respondeu: - “*Você não é o professor*”. Essa situação mostra uma atitude louvável de **E** ao se oferecer para ajudar um colega com dificuldade, e uma atitude inamistosa, de **B**, uma criança que acabara de entrar no projeto, e ainda não tinha aprendido a trabalhar em grupo.

Promover ações que incentivem trabalho em grupo, cooperativo e solidário é uma das finalidades que se deve perseguir na formação escolar, e são atitudes que devem ser estimuladas sempre. O “espírito de ajudar”, incentivado e praticado principalmente nas apresentações dos subprojetos, passou a acontecer em outros momentos. Exemplo de um fato ocorrido no intervalo das crianças menores (1ª e 2ª séries), quando uma maquete sobre a festa junina sofreu colisões de alguns pequeninos que corriam pelo pátio e ameaçou cair, **F** percebendo o que viria a acontecer falou: - “*Vamos ajudar a levantar, W!*”, e logo em seguida os dois foram correndo levantá-la.

3.7 Conversas com os pais

O não comparecimento do aluno aos encontros é um dos problemas mais sérios por vários motivos: a) os alunos perdem as atividades feitas no dia anterior; b) se desmotivam com o projeto (duas faltas em seqüência querem dizer 11 dias sem contato com o projeto!); e c) desmotivam os colegas, atrasam o andamento das atividades, além de mostrar falta de compromisso com o coletivo.

Tanto os alunos do período da manhã quanto os do período oposto faltaram bastante dos encontros. Os primeiros faltavam não só do projeto, mas também das aulas, não comparecendo à escola, visto que os encontros se davam no período matutino. Os

que estudavam no período vespertino simplesmente se esqueciam de comparecer no projeto, perdiam a hora, ou simplesmente optavam por não comparecer. Esse problema apresenta inúmeras causas, e foi parcialmente resolvido com uma conversa que os tutores tiveram com os responsáveis pelos alunos. Entre outras coisas, foi possível o esclarecimento de suas dúvidas relativas ao projeto e também explicitar a importância da assiduidade.

O diálogo com os responsáveis é importante em vários outros sentidos: primeiro, eles têm o direito de saber sobre as atividades extracurriculares que envolvem os filhos e decidir se seu filho deve ir ou não. Além disso, uma vez que os pais dos alunos abracem a ideia do projeto, eles podem contribuir com impressões sobre as atividades passadas pelos filhos, se é que ele falar alguma coisa. Essa conversa, assim, possibilita aos tutores um novo olhar a respeito dos alunos, o que é sempre enriquecedor.

No início do subprojeto “Aprendendo sobre Peixes”, **W** faltou 4 dias em sequência, e no período entre uma falta e outra, os tutores ligavam na sua casa e conversavam com ele para não se esquecer de ir aos encontros. Em uma dessas ligações conseguiu-se conversar com sua mãe e marcamos um encontro com ela. Na entrevista, entre outras coisas, foram tiradas todas as suas dúvidas com relação ao projeto e explicado a importância da assiduidade de seu filho. Em outra oportunidade a mãe de **W**, comentou, entre outras coisas, que o filho gosta de participar do projeto e afirmou: - *“Orra, ele até sente falta”*, pois nas férias, ele queria vir cedo à escola, dizendo: - *“Vai que eles estão lá e vai ter”* (se referindo ao projeto). Também contou que acreditava que seu filho estava lendo mais livros em casa. Todos esses detalhes revelam a importância de se falar com os pais dos alunos para manter a presença e assiduidade e avaliar os caminhos do projeto, especialmente quando é extracurricular e a participação é livre.

No caso de **F**, a assiduidade foi possibilitada após um acordo com a mãe em que os tutores se responsabilizaram em chegar 40 minutos mais cedo para ficar com seu filho. Este problema foi resolvido quando o projeto mudou de horário.

As conversas com as mães de **M** e **B** também foram produtivas para que eles não faltassem, mas principalmente para os tutores alcançarem um melhor entendimento sob o ponto de vista de um novo olhar a respeito de seus filhos.

Outra medida para diminuir as faltas foi conversar com os alunos na escola para lembrá-los do encontro que ocorreria no dia seguinte.

3.8 Tutoria

A idéia da tutoria consistia em que após algum tempo de projeto, seriam colocados novos alunos para se juntar ao grupo. Então, os alunos mais velhos teriam um novo papel no projeto, funcionando como tutores dos alunos iniciantes. Em teoria, pensou-se que com o tempo o projeto poderia ganhar vida própria na escola, visto que os alunos se tornariam tão autônomos e experientes que quando os primeiros tutores (Frederico e Thiago) tivessem que sair da escola ele continuaria a existir, conduzido pelos próprios alunos, passando de ano em ano aos alunos mais novos.

No início do 3º subprojeto discutimos a idéia de colocar novos membros no projeto. Todos concordaram que precisávamos de um grupo maior para trabalhar. Neste momento, enfatizamos a idéia de se tornarem tutores e essa idéia também foi aceita.

No primeiro dia em que entraram os novos alunos, os mais antigos deveriam explicar a dinâmica do nome-gesto (que já havia sido feita no início do primeiro subprojeto e consistia em falar o seu nome e fazer um gesto, depois de ter falado os nomes e os gestos das pessoas que vieram antes de você). Infelizmente eles se perderam um pouco nessa explicação e não conseguiram esclarecer a atividade direito. Entretanto, em seguida, quando foi pedido aos mais velhos que explicassem o projeto aos recém chegados, **E** disse: - “*A gente estuda mais, aprende a ser obediente*”. Falou também a respeito do corpo-humano (em referência ao subprojeto anterior). **M** falou da escolha do tema que é feita por eles, e todos concordaram que o trabalho era em grupo. **W** não quis participar da discussão. Nos encontros seguintes explicaram aos novos o papel dos corações. Na hora de escolher o tema e o título do subprojeto, os mais antigos também explicaram como seria feito.

A idéia da tutoria se encerrou por aí. Com ou sem tutoria, sempre insistimos que os primeiros a falar deveriam ser os alunos, toda vez que um aluno faltasse a um encontro e perdesse uma atividade, eram os próprios alunos que deveriam ensiná-lo. Essa atividade de ensinar aos outros era considerada fundamental para que os alunos adquirissem autonomia e aconteceu todas as vezes que alguém faltou a um encontro. No

início do segundo subprojeto quando, após a escolha do tema, perguntamos a **M** o que era importantíssimo no projeto (os tutores estavam se referindo à escolha do título do projeto), ele nos respondeu: - “*Ensinar os outros*”.

3.9 Aprendizagem dos temas

A aprendizagem dos temas era secundária no projeto. Não havia provas ou qualquer outro mecanismo para medir o que era aprendido. As verificações de aprendizado eram mais subjetivas e aconteciam no meio de uma conversa sobre o assunto, no meio de uma atividade relacionada ou em uma pergunta sobre o tema, por exemplo. Com o pouco tempo que duravam os encontros com os alunos, o trabalho ficou mais focado no trabalho em grupo, cooperativo e na autonomia dos alunos, relegando a aquisição de conhecimento ao segundo plano. Isso não quer dizer que ela não acontecia. Acontecia sim, mas não havia muita exigência com o que os alunos aprendiam. A própria verificação da aprendizagem antes da apresentação não era rigorosa, apenas cuidava-se que os alunos tivessem o conceito básico do processo, às vezes nem isso.

Nesse ponto o projeto falhou, pois deveria ser reestruturado de modo a não deixar a aquisição de conhecimento em segundo plano. Os alunos deveriam adquirir o conhecimento e serem avaliados pelos tutores. Não avaliação no seu sentido de verificação (prova), mas sim um conceito amplo de avaliação, em que o que ainda não foi aprendido possa ser assimilado pelo aluno.

A esse respeito podemos destacar a dificuldade na escrita demonstrada por **E** nos primeiros encontros, que de forma geral se manteve até o final do projeto. No entanto, se em muitos momentos ele relutava em escrever ou mudar o que tinha escrito, houve alguns momentos no subprojeto “Aprendendo sobre o Corpo Humano” que ele demonstrou mudança de postura com relação à sua escrita. Em uma atividade com um boneco de órgãos retiráveis, ele escreveu a palavra cérebro como “*serebro*”(sic), mesmo depois que foi alertado sobre a maneira correta de se escrever. Porém, em seguida para escrever a palavra estômago, consultou Atlas de Anatomia e escreveu corretamente. Em outra ocasião, quando montavam um jogo de forca, **E** consultou o

mesmo Atlas de Anatomia para escrever corretamente os nomes dos órgãos, e corrigiu também as palavras que tinha escrito errado.

Em outro encontro, **E** pediu auxílio aos tutores para escrever corretamente uma frase para colocar em um painel que ficaria exposto à escola. Fez perguntas do tipo: - “*Coração se escreve com dois “Rs”?*”. Como nas experiências anteriores ele sempre se esquivou de fazer tarefas em que era necessário escrever, nesse momento após a pergunta ele teve sua atitude elogiada, então ele se animou e construiu mais duas frases. Ao término do painel, **E** saiu correndo levando-o para mostrar à sua professora. Depois de um tempo, ele voltou feliz dizendo que sua professora havia gostado e ficou dizendo que ele era um artista.

4. CONCLUSÕES

O projeto “Aprendendo com Alegria” possibilitou aos educadores da escola um novo olhar para seus alunos-problema, possibilitou aos tutores do projeto uma experiência enriquecedora e possibilitou aos alunos participantes novas possibilidades dentro da escola. Atitudes, como levantar a mão para falar, materiais como os corações e as carinhas, novos costumes como ajudar o colega, novos aprendizados como realizar atividades para um grande número de pessoas, aprender a dialogar e a melhor se expressar. Tudo isso traz consigo novas experiências educativas, quem sabe mais profundas, em que se encontra prazer não somente pelo aprender novos conceitos, novos conteúdos, mas mais que isso, encontra sim aprender a ter prazer. Aprender a ter prazer em ajudar o próximo. Aprender a ter prazer através do respeitar e ser respeitado. Aprender a ter prazer através do diálogo e das novas idéias que o outro traz. Isso é alcançado não individualmente, mas em conjunto com os outros.

A autonomia que vem com isso não está presente apenas nas novas formas de comportamento que possa ser observado, mas está presente também naquilo que não se pode observar, que são as novas maneiras de se perceber no mundo e nas novas maneiras de perceber o outro no mundo. Essas novas percepções transformam e são transformadas pelo comportamento e são reveladas através deles, como nas atitudes e novos costumes apresentados pelas crianças no decorrer do projeto. Tudo isso não seria possível sem a metodologia diferenciada, que foi apresentada neste trabalho, e trabalhada com os alunos durante os encontros.

No entanto, ficou claro que para atingir os objetivos mais profundamente em todos os aspectos do projeto, é fundamental que ele conte com participação ativa, principalmente dos professores e da direção da escola. No “Aprendendo com Alegria”, atuava-se como uma ilha, apesar de contar com conversas com os pais, relatórios dos professores sobre os alunos na sala de aula, total apoio e diálogos constantes com a direção sobre os alunos, a participação deles parava por aí. Assim, por mais que se buscasse atuar de maneira a proporcionar autonomia e prazer pelo aprender, no restante das horas que os alunos ficavam na escola as relações dos professores e da direção com os alunos continuavam praticamente as mesmas: relações marcadas pelas histórias originadas de alunos-problema, e, para muitos professores, originadas pelos alunos-problema.

Essa situação do projeto atuar como uma ilha e permanecer o projeto isolado das demais ações da escola, foi um equívoco dos próprios tutores. Apesar das conversas com as professoras (que são quem convive a maior parte do tempo com os alunos na escola), nunca chegou-se a cogitar a idéia de uma maior participação delas no projeto, como ajudando na elaboração das atividades, participando dos encontros e da sua análise, rever os objetivos, enfim, discutir os propósitos do projeto em função do modelo existente no contexto escolar.

A atuação de um educador da escola, poderia transformar o projeto “da” escola, e não mais um projeto “para” a escola. Todo e qualquer projeto que ambicione uma mudança verdadeira e por isso perene, deve ser “da” escola. Penso que essa seja a mudança mais significativa que pode ocorrer nas estruturas dos projetos para que eles contribuam significativamente para a melhoria da qualidade do ensino realizado nas escolas, e com isso consiga atingir seus objetivos mais plenamente.

Não existe aluno irrecuperável. O projeto foi exemplo disso. Com apenas duas horas semanais de trabalho, muita coisa foi feita e sentida pela escola. Apesar das mudanças pontuais e circunscritas a um pequeno grupo de alunos, pensamos que ele contribuiu para a importância do diálogo com os alunos e para perceber que existem muitas coisas a se fazer além de apenas “passar sua matéria na lousa”.

No primeiro encontro do projeto, descobrimos que **M** tem glaucoma. É uma doença dos olhos extremamente séria, se não tratada causa cegueira. **M** não usava óculos e sentava no fundo da sala. Ele tem uma irmã cega. “*Mais um mal aluno da escola*”. “*Mais um bagunceiro que atrapalha a aula*”. Que sirva de estímulo para a reflexão sobre a situação da escola.

Penso que se as pessoas estão infelizes na escola, alguma coisa tem que mudar. Mudam-se os estudantes? Mudam-se os Educadores? Ou mudam-se as atitudes?

Toda mudança exige vontade de mudar, coragem para se arriscar, responsabilidade para se fazer a mudança, e paciência para colher os frutos. Tudo isso, além de ser mais fácil e prazeroso, só é possível quando se está em grupo. Uma das muitas lições que aprendi fazendo o projeto foi que é impossível fazer uma mudança na escola quando se atua sozinho. Mesmo um professor, em sua sala de aula, que acredite que está “fazendo a diferença” com seus alunos, ele estará fazendo pouca diferença. A

escola é maior que a sala de aula. Aprende-se na escola a todo o momento, com todo o mundo. Ninguém muda nada sozinho.

Pode-se começar por uma simples conversa, compartilhando com os demais educadores não só os problemas enfrentados na sala de aula, mas as felicidades que a profissão traz. Escola pode e deve ser um lugar de alegria, vida e realização. Para que isso aconteça, todos devem dar sua contribuição. O que não se pode é continuar esperando, esperando, esperando...

“O futuro não é mais que o “agora” que está por vir”. (José Pacheco)

5. REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LÚCIO, M.V. *A Construção da Auto-imagem em Adolescentes com Dificuldades em Leitura e escrita: Uma Perspectiva Histórico-Cultural*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP, 2006.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- PACHECO, J. *Para o filho do filho dos nossos filhos*. Campinas – SP: Papirus, 2006
- SNYDERS, G. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- TRIPP, D. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.
- UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e da Cultura). *Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta?* – Brasília : UNESCO, 2008.

Escola Angelino de Oliveira abriga projeto educativo

Estudantes da Unesp implantaram o projeto "Aprendendo com Alegria" e alunos melhoraram relação interpessoal

CLARISSA ATHAYDE

Simples, no entanto genial. Assim pode ser classificado o projeto "Aprendendo com Alegria", que dois alunos do 4º ano do curso de Biologia da Unesp, Frederico Horie Silva (22) e Thiago Baptistella Cabral (21) desenvolvem com alunos da EMEF Angelino de Oliveira. Desenvolvido desde março, o projeto contribui para a formação de crianças que apresentam dificuldades para se relacionar e promove a integração entre os alunos.

Por intermédio de brincadeiras simples, elaboradas a partir de sucata, os alunos interagem entre si. Segundo a diretora da escola, Edileine Fernandes Henrique o projeto fez com que alunos se envolvessem mais nas atividades escolares. "Não faz tanto tempo que o projeto foi implantado na escola, mas já percebemos os resultados", conta Edileine. "Tínhamos quatro alunos que não se relacionavam bem com os demais, e hoje esses mesmos alunos são monitores das atividades, ensinando os outros", completa.

O universitário Frederico fil-



PROJETO: Através das atividades supervisionadas pelos universitários, os alunos aprendem a se relacionar melhor

mava as brincadeiras das crianças e contou à reportagem do **Diário** que os quatro alunos/monitores coordenam as atividades, porém, com a supervisão deles. "Os alunos se sentem importantes e têm a chance de mostrar para os amiguinhos que eles superaram a fase ruim", comenta.

Enquanto os alunos brincavam com a tarefa "Aprendendo sobre peixes", as merendeiras, juntamente com a diretora da escola, preparavam pastéis como um mimo para os participantes da atividade.

Os universitários são orientados pela docente da Unesp, Maira de Lourdes Spazziani.



MIMO: Diretora e merendeiras prepararam pastéis para as crianças

Ação coletiva melhora desempenho de crianças

Estagiários de Botucatu promovem atividades como construção de brinquedos e peças de teatro

O projeto “Aprendendo com Alegria”, desenvolvido por alunos do curso de Biologia do Instituto de Biociências (IB), câmpus de Botucatu (IB), tem beneficiado crianças das séries iniciais da Escola Municipal Angelino de Oliveira. Com problemas de comportamento, os estudantes apresentavam baixo rendimento escolar, situação que começou a ser corrigida com atividades que estimulam o trabalho em grupo e o resgate da auto-estima.

A idéia do projeto partiu dos universitários do IB que realizavam estágio regular na escola. Ao perceber a dificuldade de relacionamento dos escolares entre si e com seus professores, eles sugeriram à direção da escola a implementação de atividades em conjunto, como construção de brinquedos, elaboração de uma peça de teatro e estudos do ambiente.

A proposta do trabalho foi mudar a visão que as crianças tinham de si mesmas e que a escola tinha delas, segundo o estagiário Frederico Horie Silva. Ao fim de cada jornada semanal, era feita uma avaliação em grupo



Proposta ajuda grupo com problemas de comportamento

do trabalho. Depois, os escolares participantes aplicavam as mesmas atividades aos colegas de turma. “Para a nossa grata surpresa, descobrimos, pelo relatório das professoras, que eles também melhoraram o rendimento escolar”, enfatizou.

Para a coordenadora do projeto, Maria de Lourdes Spazziani, docente do Departamento de Educação, o aspecto determinante para os bons resultados obtidos foi o significado atribuído ao desenvolvimento de atividades. “Esse processo de aprender e ensinar melhorou a relação deles com a escola e com seus colegas de classe”, analisa.

Julio Zanella