

A vivência de valores através da literatura infanto-juvenil: a pedagogia de projetos como estratégia de ensino

Helen Denise Daneres Lemos*

Andréia Morés**

Resumo

Este artigo é resultado de reflexões a respeito dos vínculos que podem ser estabelecidos entre a literatura infanto-juvenil, a ludicidade e os projetos de trabalho como estratégias de ensino, e a vivência de valores éticos. Estas reflexões surgiram paralelamente ao período em que desenvolvemos uma experiência prática, em sala de aula, de uma escola do Sistema Público de Ensino, da cidade de Santa Maria - RS no ano de 2003. Buscamos através dos projetos de trabalho, relacionar as obras literárias mais significativas para um grupo de crianças de diversas faixas etárias, à discussão e à valorização de práticas éticas, apoiando-nos em recursos lúdicos, de forma a contribuir com o processo de desenvolvimento desses alunos, muitos, em situação de risco social, necessitando receber atenção e reconhecimento por parte dos professores e colegas, com os quais conviviam diariamente. Os resultados obtidos conferem aos projetos de trabalho e à literatura infanto-juvenil, uma significativa mediação nos processos de desenvolvimento da compreensão do significado de práticas sociais permeadas por valores como respeito, solidariedade, participação e união.

Palavras-chave: Práticas Educativas. Leitura. Escrita. Ludicidade. Valores Éticos.

The existence of values through the infanto-juvenile literature: the pedagogy of projects as strategy of teaching

Abstract

This article is resulted of reflections regarding the bonds that can be established among the infanto-juvenile literature, the ludicidade and the work projects as teaching strategies, and the existence of ethical values. These reflections appeared parallel to the period in that a practical experience was developed, in classroom, of a school of the Public System of Teaching, of Santa Maria's city - RS in the year of 2003. It was looked for through the work projects, to relate the more significant literary works for a group of children of several age groups, to the discussion and the valorization of ethical practices, leaning on in resources lúdicos, in way to contribute with the process of those students' development, many, in situation of social risk, needing to receive attention and recognition on the part of the teachers and friends, with which lived together daily. The obtained results check to the work projects and the infanto-juvenile literature, a significant mediation in the processes of development of the understanding of the meaning of social practices permeated by values as respect, solidarity, participation and union.

Keywords: Educational Practices. Reading. Writing. Ludicidade. Ethical Values.

* Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação/UFMG. Mestre em Educação.

** Profa. da Universidade de Caxias do Sul/UCS/RS. Mestre em Educação pelo PPGE/CE/UFMS.

Introdução

Desenvolver um planejamento que pudesse reunir algo além dos conteúdos programados para um período de seis meses, a ser desenvolvido junto a uma turma de quarta-série, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tornou-se um desafio, na medida que o grupo oferecia sérias resistências à iniciativas diferenciadas dos professores por possuir um histórico de repetência, dificuldades de aprendizagem, baixa auto-estima, além das dificuldades de relacionamento entre os alunos, causadas pelas diferenças de idade. Foi nesse contexto que desenvolvemos uma proposta pedagógica, cuja constituição, baseou-se, principalmente, na valorização do ser humano e de suas características mais elevadas como auto-confiança, responsabilidade, generosidade, respeito, alegria, entre outras.

A partir desse texto, buscamos apresentar diversas reflexões acerca dos pressupostos teóricos delineadores da construção de práticas de fundamental importância para o desenvolvimento dessa experiência. Num primeiro momento, procuramos tratar da questão literária, do significado da leitura, para a criança, num ambiente motivador e criativo. Também destacamos alguns autores, cujas obras foram conhecidas, exploradas, de acordo com o interesse dos alunos, no decorrer do trabalho. A seguir, procuramos salientar a importância da ludicidade junto a esse processo de construção de valores, por parte dos alunos, bem como, nas suas manifestações intra e interpessoais, expressões orais e escritas. Por fim, abordamos a estratégia de ensino conhecida como Projetos de Trabalho, por ser o pressuposto metodológico utilizado na elaboração da proposta educativa.

Conforme Cadermatori (1987), o estudo analítico de produções literárias voltadas à crianças, iniciou um processo de consideração adequado ao lugar que personagens e conflitos, existentes nas histórias infanto-juvenis, ocupam no imaginário de crianças e pré-adolescentes, estabelecendo um fator de equilíbrio emocional na criança. Diversos trabalhos têm revelado a importância da literatura na vida infantil. E após um longo período de acertos e desacertos no campo educacional, a atenção volta-se para o ensino básico e a ação pedagógica, tendendo a privilegiar o livro como componente essencial ao crescimento intelectual e à afirmação cultural das crianças.

A aproximação entre o ensino superior e o ensino básico é recente. Este movimento se traduz em produção científica voltada ao estudo e valorização da leitura e da literatura infanto-juvenil em seus aspectos literários, sociológicos, psicanalíticos e educacionais.

Para Cadermatori (1987, p. 18):

A literatura [...] propicia uma reorganização das percepções do mundo e, desse modo, possibilita uma nova ordenação das experiências existenciais da criança.

A vivência de valores através da literatura infanto-juvenil: a pedagogia de projetos como estratégia de ensino

A convivência com textos literários provoca a formação de novos padrões e o desenvolvimento do senso crítico.

Além do papel significativo que a literatura constitui, como instrumento de possíveis expansões do domínio lingüístico dos alunos, também conduz à apresentação de novas possibilidades existenciais sócio-políticas e educacionais, tornando-se uma fonte de emancipação que as instituições, em suas características, não podem oferecer.

Para Meireles (1979), o fenômeno literário é caracterizado não apenas pela palavra escrita, mas também pela palavra pronunciada. O ofício de contar histórias é muito antigo, e é através dele que se perpetua a Literatura Oral, comunicando de pessoa para pessoa, de povo para povo, o que os homens, através dos tempos, têm selecionado da sua experiência como mais indispensável à vida.

Todos nós temos, em nossas lembranças da infância, a riqueza das tradições por via oral. Elas precedem os livros e, muitas vezes os substituíram. Por mais que a Literatura Escrita tenha surgido, ela não ocupou todos os espaços da Literatura Oral. Ela continua presente em muitas das manifestações como as canções e cantigas de mães, avós, criadas, nas falas de jogos, nas palestras, nas adivinhas com que as próprias crianças brincam. Meireles (1979) afirma que um livro constitui um instrumento de “criação, invenção e intenção do adulto”, pois nele estão todas as idéias consideradas pelo adulto como necessárias à formação da criança. É através da linguagem própria que será transmitido à criança o que se considera essencial a sua compreensão.

Com relação à Literatura Escrita, alguns autores, inclusive brasileiros, são, preferencialmente, abordados em vista da enorme contribuição que oferecem ao contexto literário, nos últimos cinquenta anos, no país. Entre eles, Monteiro Lobato mantém-se em destaque, pois tem habitado o imaginário de crianças por várias gerações, podendo suas histórias serem adaptadas em qualquer tempo ou situação, pois provocam a imaginação e a reflexão sobre as pequenas e as grandes coisas da vida.

A literatura infantil brasileira tem seu início com a obra de Monteiro Lobato. Conforme Cadermatori (1987), o sentido inovador nessa obra é fortemente observado, pois Lobato procurou romper com os padrões pré-fixados no gênero literário infantil. Seus livros mostraram um mundo diferente do real, mas que antecipava uma realidade que superava os conceitos e preconceitos do contexto no qual foram produzidos. Em suas histórias, percebemos a busca de uma compreensão crítica do passado, permitindo uma releitura do presente e uma visão coerente sobre o futuro. A leitura dos seus textos possibilita um novo entendimento da realidade, onde são valorizadas as vivências já adquiridas e viabilizadas novas experiências.

Segundo Cadermatori (1987, p. 51):

É dessa maneira que o universo ficcional lobatiano propicia novas aspirações, instiga fins e pretensões que abrirão caminhos e futura experiências. Fugindo a todo o moralismo que costuma acompanhar muito de perto a produção do livro infantil, sua obra incentiva a investigação e o debate sobre questões a que o consenso e os valores estabelecidos já haviam dado resposta.

Percebemos também, em suas histórias, o grande desafio imposto a suas personagens: o conhecimento; o grande valor como sendo a inteligência e não a moral tradicional, sugerindo o quanto a moral, para Lobato, não é absoluta, mas sim fundamentada em verdades individuais. Por esse motivo, os personagens do “Sítio do Pica-pau Amarelo” continuam “encantando” e estimulando tanto a imaginação infantil, por trazerem consigo imagens estereotipadas acompanhadas de mensagens morais escondidas em cada uma de suas aventuras. Eles traduzem somente o desejo de cada um de nós em nossa infância e em nossa trajetória de vida, de sermos livres para pensar e criar, sem a imposição pelos outros de maneiras e tempos para realizarmos tais coisas. Por essas e outras razões, a obra e a vida deste autor receberam vários estudos aprofundados¹.

A união entre literatura e valores éticos, tão fundamentais à formação do ser humano, pode se destacar na obra de William J. Bennet (1993), que procura em sua obra “O Livro das Virtudes”, na sua vigésima quinta edição, atingir uma compreensão de valores essenciais à formação ética humana através dos mais diversos tipos de estórias criadas há longo tempo e trazidas até nosso tempo, em muitos casos, pela tradição oral de muitas civilizações.

Para Bennet (1993, p. 10):

A grande maioria das pessoas compartilha do respeito por certos traços fundamentais do caráter: honestidade, compaixão, coragem e perseverança. São as virtudes. Como não nascemos com esses conhecimentos, precisamos aprender o que são. Podemos apreender e apreciar esses traços por meio da leitura. Podemos convidar os jovens a discernir as dimensões morais de histórias, eventos históricos, vidas heróicas.

Bennet (1993) ainda comenta que todas as áreas de conhecimento têm suas distintas abordagens, tanto em complexidade, como em controvérsias, possuindo também seus valores próprios. Entretanto, existem valores destinados à aprendizagem de todos, seja qual for a diferença religiosa, política, seja qual for a cultura, a etnia, o sexo ou qualquer outra categoria. São valores unicamente humanos, que nos unificam perante os demais seres vivos, nos possibilitando a consciência do que é ético e do que não é.

A vivência de valores através da literatura infanto-juvenil: a pedagogia de projetos como estratégia de ensino

Um universo de autores pode ser destacado neste processo de construção de um trabalho valorizador da formação ética da criança. Alguns deles, como Fernanda Lopes de Almeida com “A fada que tinha idéias”, Ana Maria Machado com “Poemas do Mar”, Sylvia Orthof com “O cavalo Transparente”, Ziraldo com “O Menino Maluquinho”, “O Menino Marrom”, Ruth Rocha e Otávio Roth com “A História do Livro” e o “Livro da Escrita”, Babette Cole com “Mamãe botou um ovo”, foram abordados no período em que desenvolvi esta proposta educativa.

A leitura e a reflexão sobre as obras destes autores ofereceram uma rica fonte de aprendizagem para os valores que, acreditamos, serem essenciais para as crianças. A fé, a coragem, a honestidade, a verdade, a solidariedade, a prudência, o companheirismo, entre muitos outros que parecem esquecidos em um contexto no qual a violência, o individualismo, a pobreza, a indiferença e a desesperança parecem ganhar espaço na vida das pessoas.

Ao tentar destacar a valorização da leitura e da escrita entre tantas atividades desenvolvidas pelas crianças e adolescentes, percebemos o lugar que as mesmas ocupam no espaço das relações sociais. A ação que mais caracteriza a infância é o jogar. Pensar a literatura infantil, a partir das atividades que a criança desenvolver ao ler um texto, nos leva a relacionar o ato lúdico à iniciação literária. Huizinga (1971, p.143) relaciona o jogo e a poesia: “Toda poesia tem origem no jogo: o jogo sagrado do culto, o jogo festivo da corte amorosa, o jogo marcial da competição, o jogo combativo da emulação da troca e da invectiva, o jogo ligeiro do humor e da prontidão”.

O jogo é reconhecido por sua importância na vida infantil, mas os adultos esperam que, ao longo do processo de desenvolvimento, a criança o substitua por atividades mais “úteis”, vivenciando a ludicidade apenas em alguma pausa recreativa. Colocamos, portanto, como uma atividade marginal, diante de outras atividades consideradas essenciais à manutenção da vida, tais como comer e trabalhar. O jogo opõe-se ao caráter sério de outras atividades, pois não é gerado por obrigações e sim por desobrigações. É nesse momento de rompimento entre a ludicidade infantil e a iniciação ao mundo da leitura e da escrita, que surge a poesia como uma opção de remediar a “brusquidão” com que ocorre esse rompimento.

Para Cadermatori (1987), a apresentação da poesia infantil, na escola, poderia dar continuidade a uma experiência por ela iniciada e, logo, desprezada no processo de aprendizagem. A apresentação de textos literários em sala de aula é feita com total desconsideração pela sonoridade, esquecendo a oralidade como fonte da literatura infantil e que as crianças, antes de alfabetizadas, tiveram um contato literário através de pessoas “contadoras de histórias” sobre o que liam. Infelizmente, a seleção de poesias infantis pelo ambiente pedagógico é bastante restrita, devido à obrigatoriedade dos assuntos ou temáticas adequadas às necessidades consideradas importantes, pela escola, para cada uma das

etapas de desenvolvimento das crianças. O espaço do jogo nesse contexto, é claro, permanece relegado a momentos casuais de recreação.

Entendemos que somos herdeiros de uma sociedade onde o brincar é radicalmente diferenciado do trabalhar sob o aspecto da seriedade e da dificuldade. Fomos, assim, arrebatados por uma série de preconceitos, nos impedindo de explorar a brincadeira como recurso indispensável ao aprender. Os aspectos formativos do jogo foram inseridos tardiamente ao universo escolar, visto que sempre foi considerado como uma tarefa desvinculada da formação para o trabalho, um dos objetivos principais da escola. Entretanto, sabemos que o jogo tem um papel importante nas relações entre brincar e trabalhar na escola, pois torna concreta a idéia do aprender pela diversão.

A brincadeira é um espaço de aprendizagem onde a criança atua além do seu comportamento cotidiano e das crianças de sua idade. Na brincadeira, ela age como se fosse maior do que é, realizando, simbolicamente, o que mais tarde realizará na vida real. Conforme Oliveira (1984, p. 67): “ a riqueza do brinquedo decorre de sua capacidade de instigar a imaginação infantil. E não, como muitos acreditam, da possibilidade de imitação de gestos, informações, atitudes e crenças vinculadas na situação de brinquedo”.

Através dos jogos de regras, a criança cria condições de superar as próprias limitações, visto que a repetição provoca a segurança de aprendeu o exercício, logo depois passa a explorar novo exercício até conseguir dominá-lo e, novamente, expandir sua capacidade. Os jogos como “faz-de-conta” abrem espaço, progressivamente, para o jogo de regras. O jogo com regras é, por isso, a atividade do ser socializado, sendo muito difícil para uma criança de três ou quatro anos participar de um deles. Fica evidente a distância do caminho a ser percorrido, pois transformar a sala de aula em um local aberto à ludicidade é uma tarefa bastante árdua, em vista da própria formação docente, das condições estruturais das instituições e da visão, equivocada, de jogo como tudo, menos coisa séria. É necessário que o jogo deixe de ser visto apenas como um recurso de emergência no final de uma aula conturbada, para ocupar o seu papel principal: ser o eixo do processo de aprendizagem.

Então, de que forma poderíamos desenvolver uma proposta como esta?

Toda estratégia de ensino é a forma como se pretende estruturar determinada prática pedagógica para atingir algum objetivo. A estratégia utilizada para unir literatura, ludicidade e valores éticos, baseou-se nos ‘Projetos de Trabalho’ vinculados a uma abordagem construtivista.

O uso dos termos ‘projeto’ e ‘trabalho’ são explicados por Hernández (1998), que se refere à palavra projeto como sendo um procedimento de trabalho concretizador de uma idéia passível de modificação conforme o contexto no qual se encontra a situação e o indivíduo, além de contribuir positivamente,

A vivência de valores através da literatura infanto-juvenil: a pedagogia de projetos como estratégia de ensino

apontando novos caminhos para a vinculação de outros projetos à prática cotidiana do professor. A expressão 'de trabalho' seria um complemento derivado do movimento da Escola Nova, que buscava questionar o processo de ensino-aprendizagem a partir da idéia do **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a compreender o outro.**

A visão de mundo do aluno é relevante junto a essa estratégia de ensino, pois sabemos que o mesmo vem para a escola com muitos conhecimentos adquiridos durante sua convivência social. Tudo isso serve como ponto de partida para a aquisição de novos conhecimentos, estimulados pelo novo contato dos educandos na escola durante o processo de aprendizagem. Os projetos de trabalho partem dos interesses, dúvidas e curiosidades acumuladas pelos alunos durante a sua vida, possibilitando a construção de respostas a muitos questionamentos feitos por eles, sem desconsiderar os conteúdos que devem ser desenvolvidos durante o ano letivo. Neste sentido, a escola deve estimular a criação de propostas globalizadoras de aprendizagens a partir de informações acerca do mundo, bem como, considerar o nível de desenvolvimento das crianças durante as várias situações de aprendizagem, em uma visão interdisciplinar na sala de aula.

Hernández; Ventura (1998, p. 51) colocam que, somente há processo de aprendizagem, caso a criança: "[...] estabeleça relações com muitos aspectos de seus conhecimentos anteriores enquanto que ao próprio tempo, vai integrando novos conhecimentos significativos [...]". Os projetos de trabalho buscam, de uma forma globalizada, a estrutura cognoscitiva, onde se vincula as diversas informações, visando facilitar a compreensão do aluno sobre o assunto. Esta proposta dá sentido à aprendizagem, levando sempre em consideração os conhecimentos e hipóteses levantadas pelos alunos e pelos professores. Existe, assim, uma estrutura lógica na seqüência dos conteúdos e o sentido de sua funcionalidade, o que valoriza a **memorização compreensiva**, servindo de base para o estabelecimento de **novas aprendizagens e relações.**

Para os autores:

[...] a organização dos projetos de trabalho se baseia fundamentalmente numa concepção da globalização entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre os conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 63)

Dessa forma, o aluno se sensibiliza de que está aprendendo, pois sente que as suas questões e dúvidas são respondidas ao longo dos projetos de trabalho. O professor coloca as questões dos alunos como objetivos primordiais do processo. O ponto de partida para a organização de um projeto

de trabalho é a escolha de um tema presente nas experiências anteriores dos alunos. Juntamente com os docentes, serão escolhidos os temas de maior interesse da turma, partindo da necessidade, relevância ou oportunidade de trabalhar. Assim, o projeto será definido a partir de um tema proposto ou discutido anteriormente, sendo escolhido em função de outros projetos já trabalhados em sala de aula, também, em função de uma série de conceitos estudados seguidos em um roteiro de trabalho.

Hernández; Ventura (1998, p. 67) afirmam que o trabalho deve levar em consideração as demandas propostas pelos alunos; “Nesse sentido, leva-se em conta uma organização curricular baseada nos interesses dos estudantes. [...] o educador sabe que os alunos vão querer estudar aquilo que já sabem ou partir de esquemas que já conheçam e dominem”.

Outro fator relevante nessa linha de trabalho é a estrutura oferecida pelos projetos como recurso para o desenvolvimento de um amplo campo de conhecimentos. Segundo Hernández (2000), é a partir das questões problema levantadas pelos alunos que se pode iniciar um processo produtivo na busca de soluções eficientes, conduzindo a uma dinâmica construção de conhecimentos e, envolvendo, não só os alunos, mas também o próprio professor nessa ação-reflexão-ação, que todo o processo pode conduzir.

Após a etapa de escolha dos projetos, o professor deve levar em consideração os objetivos que serão alcançados durante o trabalho, ou seja, responder às questões feitas pelos alunos durante a escolha. Posteriormente, será feita uma previsão dos conteúdos e das atividades que permitirão o desenvolvimento do projeto, devendo atualizar-se em torno do tema para apresentar novidades e propor novas perguntas, permitindo ao aluno a criação de novos conhecimentos. Também, devemos criar um ambiente favorável para o envolvimento da turma com o trabalho a ser desenvolvido, apontando os recursos necessários para a funcionalidade do projeto, bem como, planejando uma seqüência para a avaliação do mesmo. Após a pesquisa inicial, os estudantes irão analisar e aprofundar as novas informações, de acordo com a realidade social, com o levantamento de hipóteses, opiniões, teorias e ponto de vista para que consigam chegar à conclusões e novos conhecimentos, junto aos conteúdos propostos e às questões levantadas anteriormente.

A próxima etapa caracteriza-se pela busca das fontes de informações, ficando a cargo tanto do docente, como dos discentes. Este tipo de envolvimento faz os alunos assumirem suas responsabilidades para com a aprendizagem, sem esperar respostas prontas vindas do professor, e aprenderem a situar as informações no tema. Os alunos podem obter informações de qualquer fonte escrita ou visual dos diversos contextos sociais. Hernández; Ventura destacam a importância desta busca de informações, e sua contribuição ao desenvolvimento do aluno; “...a função destes como facilitadores se faz aqui evidente, de forma especial a partir de sua capacidade para transforma as referências informativas

A vivência de valores através da literatura infanto-juvenil: a pedagogia de projetos como estratégia de ensino

em materiais de aprendizagem com uma intenção crítica e reflexiva”.

A partir dessa busca de informações, o aluno poderá organizá-las e, assim, incorporar novas estratégias de aprendizagem que serão inseridas no processo de construção de projetos, sendo compreendidas e utilizadas em diversas situações. Durante o processo de aplicação do projeto, surgirão novas dúvidas e perguntas acerca do assunto, que serão discutidas e relacionadas a novos problemas para a ampliação de novos conhecimentos, tornando-se um movimento contínuo e evolutivo.

A seguir realizamos a avaliação do projeto, através de uma recapitulação interna e externa das situações e informações trabalhadas, bem como dos conhecimentos adquiridos, para que possam ser trabalhadas as novas perspectivas de continuidade para outro projeto. Segundo Hernández; Ventura (1998, p. 89): “a função principal do projeto é possibilitar aos alunos o desenvolvimento de estratégias globalizadoras de organização dos conhecimentos escolares, mediante o tratamento da informação”.

Então, procuramos avaliar a aprendizagem dos alunos em relação ao que se tentou ensinar com observações feitas, tanto pelos professores, quanto pelos próprios alunos, visando reconhecer as falhas e o real conhecimento antes do início do projeto, até sua finalização. A avaliação ocorre de forma reflexiva por parte dos professores, durante a sua prática, na qual estes têm a oportunidade de visualizar os seus “erros” e “acertos, junto a sua ação pedagógica.

A partir da auto-avaliação feita pelo professor da sua ação pedagógica é que este poderá avaliar os seus alunos da melhor forma, utilizando relatórios, atividade relevantes, cartazes e reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem e a aquisição de novos conceitos globalizados, junto a variadas situações, durante os projetos de trabalho. Também é levado em consideração a possibilidade do aluno transferir o que foi aprendido para situações novas e futuros projetos.

O processo de reflexão sobre o fazer do professor, para Perrenoud (2002), distingue-se sob duas concepções que se inter-relacionam: a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. Refletir na ação significa interagir vigorosamente com dificuldades e limitações da prática profissional, confrontando-a, de forma empírica, com esquemas teóricos e idéias já concebidas, mas implícitas, na prática diária, frente às situações problemas, que deverão ser contornadas da melhor forma possível. Implica, não apenas em aprender e construir novos conceitos e esquemas, mas principalmente, aprender sobre o processo didático da aprendizagem. Para Perrenoud (2002, p. 30):

Não há ação complexa sem reflexão sobre o processo; a prática reflexiva pode ser entendida, no sentido mais comum da palavra, como a reflexão acerca da situação,

dos objetivos, dos meios, do lugar, das operações envolvidas, dos resultados provisórios, da evolução previsível do sistema de ação. Refletir durante a ação consiste em se perguntar o que está acontecendo, o que podemos fazer, o que devemos fazer.

O processo de auto-avaliação, por parte do professor, torna-se significativo na medida que ele consegue refletir durante sua ação pedagógica, e isso ocorre, muitas vezes, pela observação atenta de sua turma, das reações imediatas a suas propostas, e pela forma como consegue solucionar problemas ou questionamentos provenientes dos alunos.

Os projetos de trabalho visam responder às questões levantadas pelos alunos, buscando uma constante atualização dos temas para que novas questões possam surgir, e, assim, ampliar o universo de conhecimentos das crianças. Construímos, com isso, um ambiente favorável e criativo, onde passam a ocorrer análises de informações e reflexões sobre a realidade social na qual estas estão inseridas. As informações são 'exploradas', buscadas de qualquer fonte escrita ou visual, nos mais diversos contextos, sendo que os alunos devem aprender a não esperar por nada pronto, devem ver o conhecimento como um processo contínuo, no qual nada é 'verdade' incontestável, oferecida pelo professor.

A riqueza de situações produzidas por esta forma metodológica só é equiparada à riqueza de situações em que tanto o aluno, quanto o professor são desafiados em seu dia-a-dia. Dessa maneira, temos uma "rotina" diferente, onde nada vem pronto do professor, mas tudo é problematizado de forma a estimular os alunos a pensar, e ter coragem de expressar seus pensamentos, sem o medo de errar, pois o erro, neste processo, é de suma importância para o desenvolvimento do raciocínio e da reflexão.

As conclusões a respeito do que desenvolvemos como proposta de trabalho educativo sugerem o gradativo crescimento da auto-estima entre os alunos, porque suas histórias de vida foram valorizadas, bem como suas manifestações socioculturais. As atividades propostas promoveram o contato desse grupo com autores que ofereceram oportunidades de reflexão sobre seus próprios valores, sendo capazes de transformar, mesmo que parcialmente, suas realidades, de forma a acreditarem mais em si mesmos, passando a dar importância a cada uma de suas experiências, como formas de crescimento humano. As obras que, juntos, lemos, observamos, manuseamos, variaram desde poemas, contos de fada, novelas, peças teatrais, imagens, expressões musicais, artísticas, textos científicos e matemáticos. Tais situações propiciaram a estimulação para a produção de novos textos ou expressões orais relacionadas aos mais diversos contextos vividos, em sala de aula, retratando também o dia a dia dos alunos.

Cada experiência valorizada pelo grupo ou pelos alunos,

A vivência de valores através da literatura infanto-juvenil: a pedagogia de projetos como estratégia de ensino

individualmente, pôde ser expressa aos outros nas mais diversas formas, desde painéis, cartazes, máscaras, desfiles, campanhas, peças de teatro, desenhos, pinturas, sendo essas manifestações capazes de produzir alegria nas atividades, um prazer de vencer dificuldades, que evidenciou a auto-estima, o senso de responsabilidade, a noção de “fazer parte” de algo muito maior, a criatividade e a vontade de continuar mantendo contato com os livros que lhes foram apresentados como valiosos “amigos”.

Referências

- ALMEIDA, F. L. de. **A fada que tinha idéias**. Porto Alegre: L&PM, 2003.
- ANDRADE, C. D. de. **Simplesmente Drummond**. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- CADERMATORI, L. **O que é literatura infantil**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- COLE, B. **Mamãe botou um ovo**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- LEMOS, H. D. D. et al. O significado do jogo e do brinquedo no processo inclusivo: conhecendo novas metodologias no cotidiano escolar. **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria, n. 20, p. 75-88, 2002.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na Educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- MACHADO, A. M. Poemas do mar. In: ROCHA, R. et al. **Poemas do mar**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.
- OLIVEIRA, P. S. **O que é brinquedo?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- ORTHOFF, S. **O cavalo transparente** 1. ed., São Paulo: Quinteto, 2003.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.
- ROCHA, R.; ROTH, O. **O livro da escrita**. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2002.
- _____. **A história do livro**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2002.
- STRAUZ, R. A. **Vólce e João Vitor**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.
- YGOSTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Helen D. D. Lemos - Andréia Morés

Notas

¹ Ver KOSHIYAMA, Alice M. **Monteiro Lobato, intelectual, empresário, editor**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1982.

PENTEADO, J. R. Whitaker. **Os Filhos de Lobato: o imaginário infantil na ideologia do adulto**. Rio de Janeiro: Quality/Dunya, 1997.

AZEVEDO, C. L. de; CAMARGOS, M.; SACCHETTA, V. **Monteiro Lobato: Furacão na Botocúndia**. São Paulo: Senac, 1997.

Correspondência

Helen D. D. Lemos - Rua Boa Ventura, 1319 - Bl. 03, Apt. 203 - Residencial Ametista - Bairro Liberdade - Belo Horizonte - MG.

E-mail: helendaneres@yahoo.com.br

Recebido em 26 de junho de 2005

Aprovado em 05 de abril de 2006