

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Manuela Rangel Xavier

**Indícios de um *contrato didático* no planejamento e no desenvolvimento de um
Projeto de Trabalho**

PORTO ALEGRE

1º semestre

2011

Manuela Rangel Xavier

**Indícios de um *contrato didático* no planejamento e no desenvolvimento de um
Projeto de Trabalho**

Trabalho de conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia-Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora:

**Prof^a. Ms^a Maria Bernadette Castro
Rodrigues**

PORTO ALEGRE

1º semestre

2011

AGRADECIMENTOS

Ao Deus fiel, que tem conduzido cada passo meu e a Jesus Cristo, autor e salvador da minha vida, meu amigo!

Aos meus pais, em especial à minha querida mãe Ana Cristina, grande professora, incentivo e exemplo! Muito obrigada pelo cuidado constante, pelas orientações, por doar-se de uma maneira incrível em favor da educação, investindo sempre na minha formação e crescimento!

Ao meu irmão Carlos Eduardo e à minha cunhada Janaína, por orarem pela minha vida e dedicarem seu tempo nas conversas sobre *contrato*. À minha irmã Bibiana, minha outra professora desde pequena, pelas ideias e ajudas durante minha caminhada no campo da educação. À Gabriela, que sempre me ajudou, dedicando seu tempo e habilidades manuais desde o início do Curso de Pedagogia.

Ao meu amado Eduardo, por ser suporte em Deus para minha vida... Por ter me fortalecido e ajudado sempre que eu precisei, com seu amor incondicional.

Às queridas colegas de Curso, que acompanharam essa trajetória, em especial à Laura Méliga, Cristine Konat, Catharina Silveira, Bruna Giordani e Débora Engelman, por todos os momentos de debates, conversas, *devaneios*. Por estarem comigo nessa caminhada, serem tão diferentes e, ao mesmo tempo, tão parecidas comigo... Com certeza cada uma de vocês contribuiu para a produção desse trabalho.

Ao Samir e à Luciane, pelas orações e respaldo com minha vida, o que foi fundamental nesse processo de escrita.

Às minhas queridas amigas e irmãs em Cristo, Daniela, Gabriela, Alessandra, Natalie, Renata e Débora, companheiras de uma caminhada, que me sustentaram com suas orações e amizade fiel.

À querida orientadora de Estágio Maria Stephanou, por sua dedicação à profissão e carinho por mim! Certamente, nossa caminhada juntas serviu como inspiração para a elaboração deste TCC!

Meus sinceros e profundos agradecimentos à querida orientadora desse trabalho, Maria Bernadette Castro Rodrigues, por dedicar-se de uma maneira tão intensa nessa produção! Obrigada pela compreensão, parceria e, sobretudo, pela amizade!

RESUMO

A abordagem deste estudo originou-se de minha experiência exercida no Estágio de Docência, na 7ª etapa do Curso de Pedagogia/UFRGS, numa turma de 2º ano do Ensino Fundamental. Visou analisar como se constituiu um *contrato didático* e, investigar relações possíveis entre esse *contrato*, planejamento integrado e estratégias promotoras ao prazer de aprender. Para as análises, foram referenciais básicos as ideias dos autores: G. Brousseau, P. Jonnaert, C. Borght, A. Zabala e F. Hernández. Os procedimentos investigativos centralizaram-se na análise do Diário de Classe, documento produzido durante o Estágio de Docência, que contém o registro dos planos semanais e diários e reflexões advindas do exercício docente. O estudo caracteriza *contrato didático* em duas dimensões na relação professora, alunos e conhecimento: uma implícita, de natureza transversal, que permeia toda a ação pedagógica, e outra explícita, que se concretizou com a construção e o desenvolvimento de um projeto de trabalho. Possibilitou detectar o momento da roda e os esforços em organizar o ensino segundo os princípios do enfoque globalizador como elementos constituintes importantes do *contrato didático*. Esse trabalho aponta o *contrato didático* como uma estratégia de atuação docente em uma prática pedagógica afim ao planejamento integrado, que visou promover o prazer dos alunos em estarem em aula, favorecendo o processo de construção do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia.

Palavras-chave: Contrato Didático, Prática Pedagógica e Projetos de Trabalho.

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | APRESENTAÇÃO | 6 |
| 2 | O CAMINHO QUE PERCORRI, ALGUNS TEÓRICOS QUE ME INSPIRAM..... | 10 |
| 3 | SOBRE <i>CONTRATO DIDÁTICO</i> | 13 |
| 4 | DIMENSÃO IMPLÍCITA DO <i>CONTRATO DIDÁTICO</i> | 16 |
| 4.1 | A RODA COMO ESPAÇO DE ESCUTAS, DE TROCAS E DE APRENDIZAGENS..... | 17 |
| 4.2 | AINDA NA RODA: AS COMBINAÇÕES ‘ENTRE NÓS’ | 18 |
| 5 | DIMENSÃO EXPLÍCITA DO <i>CONTRATO DIDÁTICO</i> NA CONSTRUÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE TRABALHO “O MUNDO DOS CASTELOS” | 20 |
| 5.1 | PERSONAGENS PARCEIROS NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO: JOGO DE TRILHA E HISTÓRIA “O CASTELO”..... | 20 |
| 5.2 | DELIMITAÇÃO DO PROJETO DE TRABALHO | 24 |
| 6 | ONDE ESTÃO OS <i>CONTEÚDOS</i> NISSO TUDO?..... | 27 |
| 6.1 | O ESTUDO DO DRAGÃO DE KOMODO: A BUSCA DO ENSINO NUM ENFOQUE GLOBALIZADOR, DANDO (<i>OUTRO</i>) SENTIDO AOS <i>CONTEÚDOS</i> ESCOLARES..... | 31 |
| 6.1.1 | Sobre as atividades com Dragão de Komodo..... | 31 |
| 6.1.2 | Exemplos de atividades visando a transdisciplinaridade..... | 32 |
| 6.2 | O SABER COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL DO TRIÂNGULO QUE CONSTITUI O <i>CONTRATO DIDÁTICO</i> | 35 |
| | CONSIDERAÇÕES..... | 37 |
| | REFERÊNCIAS..... | 39 |

1 APRESENTAÇÃO

Lembro-me que, desde muito pequena, como aluna na Educação Infantil, sentava em “roda” com meus colegas e professores para conversarmos sobre o que gostaríamos de estudar, o que já sabíamos e como faríamos para descobrir e aprender o que queríamos saber... Quando estava na 3ª série do Ensino Fundamental, minha turma fez um teatro sobre abelhas¹. Recordo-me que essa apresentação serviu como um fechamento dos estudos que havíamos realizado. Eu tinha muita alegria e prazer em viver esses momentos com a minha turma... Foram experiências que me marcaram!

Hoje compreendo mais as experiências que vivi! Observo o quanto elas geraram em mim um desejo: de, ao ser professora, organizar a minha prática pedagógica afim aos Projetos de Trabalho e vivenciar outros momentos de alegria e prazer, agora com meus alunos.

Nesse sentido, na 7ª etapa do Curso de Licenciatura em Pedagogia tive a oportunidade de realizar o Estágio de Docência², em uma turma de 2ª ano do Ensino Fundamental³, propondo um planejamento integrado na forma de Projeto de Trabalho (HERNÁNDEZ, 1998). Procurei ter em vista os interesses dos alunos, incentivando-os à pesquisa e ao desejo de aprender, para que nossas manhãs fossem prazerosas e que suas aprendizagens tivessem significados.

Ao final do Estágio de Docência, foi proposto a mim e às minhas colegas de Curso, que organizássemos um relato, a partir de um recorte da nossa experiência como professoras-estagiárias⁴. O título do meu relato foi “Contrato Didático: construindo um Projeto de Trabalho”. Nesse momento, caracterizei *contrato didático* como o início da construção do Projeto de Trabalho organizado por mim e pela minha turma.

¹ Lembro que eu e meus colegas tínhamos muita curiosidade, pois havia muitas abelhas na Escola. Nossa curiosidade iniciou a construção de um projeto de trabalho e, recordo-me que, em aula, realizávamos pesquisas sobre a vida das abelhas.

² Os Estágios de Docência são atividades de ensino curricular, têm caráter obrigatório-alternativo e são oferecidos na 7ª etapa do Curso de Pedagogia da UFRGS. Modalidades oferecidas: Estágio de Docência - 0 a 3 anos; Estágio de Docência – 4 a 7 anos; Estágio de Docência – 6 a 10 anos; Estágio de Docência: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Cada um exige carga horária de 300h/a. Optei pelo Estágio de Docência – 6 a 10 anos, em classe de Anos Iniciais.

³ Em uma Escola da Rede Estadual, localizada na Zona Sul de Porto Alegre/RS.

⁴ Escrevo no feminino, pois a maioria da turma era constituída de mulheres.

Entretanto, essa experiência vivenciada instigou-me, de maneira a pensar que *contrato didático* poderia ser ‘um pouco mais’ do que essa construção. O que me inclinou, fortemente, às seguintes questões: *Em que consiste um contrato didático? Como se constituiu um contrato didático na prática didático-pedagógica realizada em uma classe de 2º ano do Ensino Fundamental? Como delimitar os “indícios” da existência de um contrato didático nas relações de ensino e aprendizagem?* Para dar conta dessas indagações, busquei sistematizar argumentos que fortalecessem a sua relevância, realizando análises de aspectos específicos de uma ação pedagógica afim aos Projetos de Trabalho.

Nesse sentido, realizei uma pesquisa qualitativa de caráter teórico-reflexivo, que recorreu à metodologia de estudo de caso. Estudo que se caracteriza por ter um interesse próprio, singular, com valor em si mesmo. Como afirmam Menga Lüdke e Marli André (1986) “é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico [...] ou complexo e abstrato.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.17). Tal pesquisa iniciou desde a minha busca por temas que instigassem a curiosidade dos alunos e seu desejo de aprender, para propor um planejamento integrado na forma de Projeto de Trabalho, até a construção de um jogo de trilha, a partir de uma história criada por quatro crianças, que desencadeou a produção de um livro elaborado pelo coletivo da turma, os quais foram os personagens desencadeadores do projeto “O Mundo dos Castelos”. Direcionei a investigação para a minha experiência docente com a finalidade de pesquisar quais elementos teceram o *contrato didático* que subsidiou, por vezes intuitivamente, decisões que “deram certo” na organização da ação pedagógica, tendo em vista as aprendizagens dos alunos. Em suma, tive como objetivos: aprofundar o estudo acerca de *contrato didático*, relacionando-o com a intencionalidade da prática pedagógica que exerci e investigar os indícios da constituição de um *contrato didático* nas relações de ensino e aprendizagem.

Para a pesquisa me detive na análise documental, em especial, nos textos narrativos intitulados “Reflexões Semanais” e constantes no meu Diário de Classe, parte integrante do Relatório de Estágio⁵. Escolhi esses textos por entender que detêm elementos constituintes dos processos de ensinar e de aprender que não foram suficientemente tratados por mim na ocasião do Estágio. Pretendi atentar aos “indícios” que prenunciaram e viabilizaram a constituição de um contrato didático.

⁵ Elaborado no Estágio de Docência, 7ª etapa do Curso de Pedagogia da UFRGS.

Recorri, também, à pesquisa bibliográfica, ao buscar autores que subsidiaram argumentos na constituição de conceitos que se fizeram presentes na minha narrativa.

A estruturação dos capítulos apresentados nesse estudo se constituiu conforme os percursos que trilhei e minhas reflexões durante a investigação.

No capítulo “*O caminho que percorri, alguns teóricos que me inspiram*” apresento os referenciais que sustentam meus argumentos na tomada de decisões referente à organização da prática educativa e ao meu papel de educadora. Nele, se tornou necessário trazer à tona minhas concepções sobre infância, protagonismo, brincar, conhecimentos, aprendizagens, prazer nesse processo de aprendizagem e, por fim, sobre a organização da ação pedagógica.

No capítulo “*Sobre contrato didático*” problematizo o *conceito de contrato didático*, explicitando as ideias dos autores Guy Brousseau (2008), Philippe Jonnaert (2002) e Cécile Vander Broght (2002). Inspirei-me em seus estudos para pesquisar evidências de um possível *contrato didático* efetivo na relação com os meus alunos e na nossa relação com o conhecimento. Nessa perspectiva, alguns indícios foram encontrados ao longo dessa pesquisa e evidenciei duas dimensões: uma *implícita* e outra *explícita*.

No capítulo “*Dimensão implícita do contrato didático*” exponho a minha preocupação, como professora, no que se refere ao desenvolvimento da autonomia dos meus alunos e à construção do *pertencimento* de cada um *no grupo*, o que destaco como fundamental para a constituição do *contrato didático*, permeando o trabalho de uma maneira transversal e implícita. Nesse capítulo, a roda se evidencia como espaço de escutas, de trocas e de aprendizagens e, ainda, de combinações ‘entre nós’.

No capítulo “*Dimensão explícita do contrato didático na construção e no desenvolvimento do projeto de trabalho*”, inspiro-me nos estudos de Fernando Hernández (1998) para evidenciar a construção e o desenvolvimento do projeto de trabalho construído por mim e pela turma como uma dimensão explícita do *contrato didático*. Nesse mesmo capítulo, apresento os personagens parceiros na construção do projeto e a sua delimitação.

No capítulo “*Onde estão os conteúdos nisso tudo?*” tenho como base os conceitos abordados por Antoni Zabala, (2002) para dar (*outro*) sentido aos conteúdos escolares. Exponho o estudo do Dragão de Komodo com exemplos de

atividades visando a transdisciplinaridade, na busca do ensino num enfoque globalizador.

No capítulo “*O conhecimento como elemento fundamental do triângulo que constitui o contrato didático*” encaminho algumas marcas encontradas nessa investigação, em que o conhecimento passou a ser elemento fundamental da relação didática em foco, para que um *contrato didático* se efetivasse.

No título “*Considerações*”, sistematizo os achados desse estudo, referentes às reflexões trilhadas acerca dos indícios de um *contrato didático* no planejamento de projetos de trabalho. E, ainda, apresento essa pesquisa como uma possibilidade de buscar alternativas às práticas curriculares que visam promover o prazer dos alunos em estarem em aula, que os incentivam à apropriação de suas aprendizagens e que os reconhecem como protagonistas nos processos de aprendizagens.

Penso que ao eleger minha experiência docente como objeto de pesquisa, tive a oportunidade de qualificar minha formação pessoal e profissional. Convido-o, caro leitor, a mergulhar nesse estudo, a fim de que, juntos, pensemos um pouco mais sobre os indícios de um *contrato didático*...

2 O CAMINHO QUE PERCORRI, ALGUNS TEÓRICOS QUE ME INSPIRAM

Durante a minha caminhada, venho constituindo referenciais que sustentam meus argumentos na tomada de decisões referente à organização da prática educativa e ao meu papel de educadora. Desta forma, antes de exercer o Estágio Docente, já vinha refletindo sobre fundamentos da minha ação pedagógica.

Acredito que ter aportes teóricos que se referem às concepções acerca de conhecimentos, aprendizagens, crianças, infâncias e a organização da ação pedagógica são imprescindíveis para a construção da minha prática como docente e para as análises apresentadas nesse estudo.

Ainda, defendo a ideia de que a criança precisa de oportunidades para viver sua infância, pois se é criança em um momento único da vida, mas viver a infância depende das oportunidades, dos contextos em que cada criança está inserida. Segundo Philippe Aries (1981), a criança, como categoria social, é uma invenção recente da sociedade moderna. Dessa maneira, Euclides Redin (1998), ao analisar a obra de Aries, declara que “[...] o sentimento da infância, ou a representação da infância aparecem lentamente como significativos.” (REDIN, 1998, p.120). Penso que a infância precisa ser compreendida como condição de ser criança.

Acredito que o meio educativo precisa assegurar espaços e tempos para que as crianças imaginem, criem, inventem, brinquem e aprendam num universo do “faz de conta”, de desafios e de prazer. Tanto as brincadeiras espontâneas quanto aquelas que são direcionadas pelo professor, com uma intencionalidade pedagógica, podem fazer parte da rotina escolar, mesmo nas classes do Ensino Fundamental. Ao se depararem com a oportunidade de manifestarem suas ações em um ambiente escolar em que a fantasia, o imaginário e o lúdico são concebidos como importantes, os alunos são valorizados e legitimados a viverem sua infância. Nesse sentido, Cláudia Horn, Jacqueline da Silva e Juliana Pothin (2007) declaram que

se o brincar alcançasse um maior espaço na rotina escolar, ou se a rotina se apoiasse no brincar livremente, não seria necessária uma preocupação tão exaustiva do professor no desenvolvimento da parte intelectual. O brincar seria pano de fundo dessa rotina e isso seria suficiente e satisfatório para o desenvolvimento de qualquer atividade. (HORN; SILVA; POHIN, 2007, p. 15)

Ao pensar as crianças como protagonistas de suas ações, autoras no processo de construção dos seus conhecimentos, podemos considerá-las atores sociais, que produzem culturas da infância, ou seja, elas inventam e ressignificam modos de ser e de transformar as situações através de brincadeiras, tomando consciência de si e de suas histórias de vida. Ao brincar a criança aprende e constrói novos conhecimentos, pois a brincadeira é seu *pensamento em ação* (PIAGET, 1976) e brincando ela desenvolve sua criatividade, além de dar sentido ao mundo vivido.

Nesse sentido, quando me refiro à aprendizagem e ao conhecimento, inspiro-me nos estudos construtivistas. Antoni Zabala (2002) afirma que “a aprendizagem não é simplesmente um acúmulo de saberes, e sim depende das capacidades de quem aprende e de suas experiências prévias.” (p. 63) Acredito que cada pessoa tem um processo único, singular no que diz respeito à construção do conhecimento e à aprendizagem, considerando que conhecer é “modificar, transformar o objeto, e compreender o processo dessa transformação” (PIAGET, 1976, p. 37).

Quando me refiro ao prazer nesse processo de aprendizagem, recorro às palavras de Montserrat Moreno, ao afirmar que

[...] aprender sempre requer um esforço, o mesmo exigido para colocar o sistema muscular em funcionamento a fim de realizar um esporte. Em ambos os casos, esforço não é necessariamente sinônimo de algo que provoca rejeição; pelo contrário, pode ser vivido com muita satisfação se o sujeito se sentir atraído pela ação, percebendo-a como algo prazeroso. (MORENO, 1997, p. 45)

Em relação à atuação docente que pretende favorecer as aprendizagens dos alunos, penso que proporcionar momentos em que seus interesses e necessidades estejam em foco pode permitir que eles ajam (assimilação)⁶ e reflitam sobre suas ações, modificando seus esquemas mentais (acomodação). Dessa forma, ao pensar que o aluno não é um recipiente vazio, uma tábula rasa que precisa ser preenchida, e sim que ele traz um conhecimento prévio, sobre o qual construirá novas aprendizagens, considera-se que “o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é, construirá algum conhecimento novo se ele agir e problematizar sua ação”. (BECKER, 1992, p.9).

Além disso, ao pensar na organização da ação pedagógica propriamente dita, valho-me da opção de fazê-la por meio dos projetos de trabalho. Desse modo,

⁶ Os termos acomodação e assimilação são referidos aqui com base nos estudos de Piaget (1976) sobre os mecanismos da adaptação no processo de construção do conhecimento.

Fernando Hernández (1998) defende que os projetos de trabalho são planejados e organizados de forma participativa na relação professor-aluno, considerando as realidades, contextos e conhecimentos prévios do grupo. Nesse sentido, penso que o professor, ao planejar, seleciona os *conteúdos escolares*⁷, organiza a ação pedagógica pensando em como ensinar os alunos de maneira globalizadora, transdisciplinar⁸. Por consequência, essa organização “dá muito trabalho”, demanda esforço, competências e dedicação, tanto do professor quanto dos alunos.

⁷ Refiro-me, ao longo desse trabalho, aos *conteúdos escolares* ou aos *conhecimentos escolares*, inspirada na definição de Zabala (2002) quando afirma que esses têm origem no *conhecimento científico* “tal conhecimento é constituído pela soma dos saberes que diferentes disciplinas tradicionais proporcionam e que formam um conjunto organizado por matérias de fatos, conceitos, sistemas conceituais, métodos, técnicas, etc.”. (p. 64)

⁸ O conceito de transdisciplinaridade será melhor aprofundado no capítulo deste trabalho: “ONDE ESTÃO OS CONTEÚDOS NISSO TUDO?”.

3 SOBRE CONTRATO DIDÁTICO

Durante o Estágio de Docência, caracterizei *contrato didático* como o início da construção do Projeto de Trabalho organizado por mim e pela minha turma. Eu entendi que esse momento, representou o *firmamento* de um *contrato* entre nós – alunos e professora - que permitiu “dar início”, de forma explícita, às organizações do trabalho pedagógico, visando o planejamento integrado. Antes de iniciar esse estudo, pensava que *contrato didático* se caracterizava por ser, apenas, esse momento... Entretanto, essa experiência vivenciada instigou-me, de maneira a pensar que *ele* poderia ser ‘um pouco mais’ do que essa construção.

Ao iniciar meus estudos em busca de caracterizar *contrato didático*, encontrei nos autores Philippe Jonnaert e Cécile Vander Borght (2002) uma inspiração para prosseguir em minhas investigações. Eles afirmam que “é por meio do contrato didático que descobrimos o dinamismo da relação didática.” (JONNAERT; BORGHT, 2002, p. 15). Então, debruçei-me nessa pequena frase e, percebi a necessidade de descobrir o dinamismo da relação didática presente na minha turma para que os indícios desse *contrato didático* pudessem vir à tona, e, assim, caracterizá-lo.

Nesse sentido, para Guy Brousseau⁹ (2008) *contrato didático* corresponde a uma relação de reciprocidade entre professor e alunos. Há, sobretudo, uma dimensão implícita nessa relação, onde cada parceiro tem de gerir responsabilidades diante do outro. Essa parceria é instituída nas relações com o saber. O autor defende que é o triângulo das relações estabelecidas entre professor, alunos e saber que sustenta o *contrato didático*.

Considerando os estudos de Brousseau (2008), os autores Jonnaert (2002) e Borght (2002) destacam três elementos importantes nessa relação didática: o primeiro é a ideia de que alunos e professor *compartilham responsabilidades*; o segundo é levar em conta o *implícito*, segundo os autores “a relação didática funciona tanto, se não mais, sobre os ‘não ditos’ do que sobre regras formuladas explicitamente” (JONNAERT, BORGHT, 2002, p. 178). Isso atribui um valor tão importante ao *contrato didático* quanto às regras formuladas explicitamente; e, o terceiro é a *relação que cada um dos parceiros mantém com o saber*.

⁹ Pesquisador da área da didática da matemática e teórico de situações didáticas. Problematisa a ênfase do ensino centrado no professor e procura compreender as interações entre o professor, os alunos e o conhecimento.

Os mesmos autores, ao definirem *contrato didático* defendem a ideia de que “pode ser que a palavra ‘contrato’ seja inadequada para denominar um conceito que se parece tão pouco com esse [...] de contrato do qual desejaríamos aproximá-lo: ele tem todas as características de um ‘anticontrato’, ou de um ‘não-contrato’.” (JONNAERT, BROGHT, 2002, p. 163). Concordo com eles, pois, se pensarmos no sentido estrito do termo, percebemos que, no *contrato didático*, não há convenções estabelecidas entre os parceiros, nem negociações acerca das regras para seus procedimentos ou para o seu controle, nem mesmo sanções quando esse ele não é respeitado... Não há, também, um termo escrito, com as suas cláusulas explícitas e, no final, assinado pelas partes.

Entretanto, o *contrato didático* se dá na esfera da sala de aula, permeia as interações do professor com seus alunos, atreladas ao saber... Não depende de cláusulas, assinaturas ou sanções prévias para ocorrer, ele existe, quase que de uma maneira subjetiva, mais implícita do que explícita. Ele se efetiva na medida em que os alunos, não só esperam atitudes do professor, mas sim, compreendem a maneira de trabalho deste, e que o professor, ao sentir os ritmos e os interesses presentes na sala de aula, se relaciona com seus alunos, de modo que o funcionamento do trabalho pedagógico é compreendido por todos, havendo construção de conhecimento e legitimações recíprocas das ações de cada parte.

Assim como Brousseau (2008), entendo que são os conjuntos de regras e de condutas implícitas no cotidiano escolar que constitui o *contrato didático*. Em algumas vezes, pode haver professores que não têm claro para si a sua intencionalidade pedagógica. Entretanto, tais professores também estabelecem uma espécie de *contrato didático* com suas turmas, eles têm modos de funcionar, regras implícitas ou explícitas que são estabelecidas e compreendidas por ambas as partes, mesmo que, no meu entender, essa prática pedagógica não favoreça a construção do conhecimento.

Inspirei-me nos estudos de Jonnaert (2002), Borgth (2002) e Brousseau (2008) para pesquisar evidências de um possível *contrato didático* efetivo na relação com os meus alunos e na nossa relação com o saber. Nessa perspectiva, alguns indícios foram encontrados ao longo dessa pesquisa e evidenciei duas dimensões: uma *implícita* e outra *explícita*. A dimensão implícita, de natureza transversal, permeou toda a ação pedagógica, foi uma espécie de fio condutor para mim, como professora: os meus fundamentos e crenças acerca da educação, do que eu

esperava durante o período do Estágio de Docência e as ações que tive nesse sentido. Enquanto a dimensão explícita se concretizou com a construção e o desenvolvimento do projeto de trabalho delimitado pelo grupo.

4 DIMENSÃO IMPLÍCITA DO CONTRATO DIDÁTICO

Ao aprofundar uma leitura analítica das Reflexões Semanais presentes no Diário de Classe, percebi a minha preocupação como professora acerca da *autonomia* das crianças e da construção do *pertencimento* de cada um *ao grupo*. Tais elementos estavam presentes desde a primeira até a última (15ª) semana do Estágio de Docência, permeando os objetivos em relação às atividades desenvolvidas, as mediações realizadas com as crianças e as reflexões semanais propriamente ditas.

Nesse sentido, quando me refiro à *autonomia*, inspiro-me nos estudos construtivistas. Constance Kamii (2002) defende que “autonomia significa ser governado por si próprio. É o contrário de heteronomia, que significa ser governado por outrem.” (KAMII, 2002, p. 103). Entretanto, esse governo, tem base nas relações de reciprocidade entre os pares, permeando as relações interpessoais presentes em sala de aula. Sobre isso, Zabala (2002) afirma que “o crescimento pessoal dos alunos e das alunas implica como fim último serem autônomos para atuar de maneira competente nos diversos contextos nos quais se desenvolverão.” (p.115).

Valho-me do que Rheta DeVries e Beth Zan (1998) defendem sobre a cooperação mútua das crianças, para fundamentar o que penso quando me refiro ao *pertencimento* de cada um *ao grupo*. As autoras afirmam que “as crianças praticam o respeito e a cooperação mútua enquanto trabalham juntas, escutam umas às outras, trocam opiniões, negociam problemas e votam¹⁰ para tomar decisões que afetam todo o grupo.” (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 116). Concordo com elas e acredito que é nesse contexto de trocas de opiniões, de negociação que cada criança pode se sentir pertencente a um grupo e, ao mesmo tempo, exercer a cooperação e desenvolver sua autonomia.

Acredito que a minha preocupação, como professora, no que se refere ao desenvolvimento da autonomia dos meus alunos e à construção do *pertencimento* de cada um *no grupo* foi fundamental para a constituição do *contrato didático*, permeando o trabalho de uma maneira transversal e implícita. Mesmo que o *momento da roda e as combinações ‘entre nós’* tenham sido situações concretas, o

¹⁰ A prática da votação para realizarmos escolhas coletivas era constante durante o período do Estágio de Docência para as tomadas de decisões coletivas. Entretanto, não detive minhas análises nessa situação escolar.

que as tornaram elementos constituintes de um *contrato didático* foram as dimensões implícitas presentes na nossa relação: meu incentivo ao desenvolvimento da autonomia e do protagonismo dos alunos, além do desejo contínuo de vê-los sentindo-se e fazendo parte de um grupo, experimentando o prazer de aprender de forma compartilhada.

4.1 A RODA COMO ESPAÇO DE ESCUTAS, DE TROCAS E DE APRENDIZAGENS

Antes de eu assumir a turma como professora titular, o momento da roda não fazia parte da rotina daqueles alunos e mais, nem espaço físico adequado havia para propô-la. Tão logo iniciei minha prática introduzi a roda como momento da rotina, o que exigia um tempo para reorganização do espaço da sala de aula. Ao analisar os registros no Diário de Classe observo situações importantes para destaque. Por exemplo, ao final da primeira semana do Estágio escrevi o seguinte: *Eis uma das marcas dessa semana, que acompanhará esse semestre: a roda. Houve um dia que começamos a conversar sobre um dos assuntos que estávamos trabalhando, porém as crianças estavam sentadas em seus grupos e um dos meninos olhou pra mim e disse: “Profe, vamos pra roda, porque é melhor de a gente conversar!”. Perguntei se a turma queria e, unânimes, responderam que sim! Foi uma semana e tanto... Repleta de emoções e desafios!* (Diário de Classe, reflexão semanal: 30/08 a 02/09). Parece-me que os alunos, já naquela primeira semana, compreenderam a organização da roda como um espaço para o diálogo, para compartilhar ideias.

Suponho que a disposição de ‘sentar em roda’, como uma organização física, já era uma prática escolar conhecida pelos alunos. Entretanto, para esses alunos o elemento “novo” foi ocupar esse momento para compartilhar e confrontar ideias. Ao assumir a roda como elemento constituinte do *contrato didático*, percebo que não houve uma combinação explícita sobre a nossa dinâmica nesse espaço de sala de aula. Não propus algo escrito ou assinado por mim e pela turma, combinando que, durante a roda, conversaríamos e discutiríamos as temáticas-assuntos dos trabalhos. Entretanto, houve um investimento cotidiano de problematizar atividades no espaço da roda.

Percebo também que estava sendo efetivado no momento da roda, o *saber como parceiro na interação professora-alunos*. Os alunos eram encorajados a serem autores de seus próprios pensamentos, exercitando o desafio da escuta e, também, experimentando partilhar suas ideias entre os colegas e a professora. Havia reciprocidade nessa relação, atitudes que eram esperadas e legitimadas, entre nós, tornando o momento da roda elemento constituinte do *contrato didático*.

Acredito que a roda, no âmbito da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental, é um momento de exercício de escuta, de manifestações de ideias, de divergências de opiniões, de constituição de criticidade. Desta forma, apresenta-se como um momento afim aos princípios interacionistas construtivistas, na promoção da autonomia. Como incentiva Kamii (2002) é preciso propor situações em sala de aula em que os alunos possam coordenar seus pontos de vista entre si e, nessas interações, se tornem mais autônomos.

Naquela primeira semana de Estágio vivenciei também situações de inquietação, em especial, destaco um registro sobre a resistência de um aluno a minha proposta de trabalho: *Ocorreu uma situação específica com um menino que não queria participar da roda, respeitei o seu tempo, porém fiquei preocupada pensando que ele nunca participaria... Na quarta feira, fomos para roda e ele me pediu para beber água, eu disse que ele poderia ir apenas se ao retornar sentasse na roda com o grupo. Tivemos uma conversa séria, olhos nos olhos, fazendo combinações: deu certo! Ele participou ativamente da roda!* (Diário de Classe, Reflexão Semanal: 30/08 a 02/09). Observo que a maneira como a situação foi conduzida por mim valorizou o momento da “roda” para a turma, colaborando à compreensão dos alunos como sendo esse um espaço importante de aprendizagem.

4.2 AINDA NA RODA: AS COMBINAÇÕES ‘ENTRE NÓS’

Durante os primeiros dias de aula, não tinha certeza de que os alunos iriam participar de todas as atividades que eu propunha, apenas por ser uma “nova” professora em sala; sabia que uma criança poderia não aceitar de imediato as propostas de trabalho. Desta forma, procurei não exercer minha autoridade docente de forma coercitiva, ou seja, se um aluno demonstrava desinteresse, dizia que, quando quisesse ele poderia sentar-se na roda, enquanto isso não acontecia ele

poderia ficar na situação de observador, apenas olhando, de fora. Essa minha atuação encontra afinidade à posição de Kamii (2002), a respeito da construção da autonomia moral ao defender que os professores reduzam seu poder de adulto, abstendo-se das recompensas ou castigos, ou seja, a atuação docente deve encorajar os alunos para que construam por si mesmos seus próprios valores morais.

Nesse sentido, DeVries e Zan (1998) afirmam que “oferecer opções às crianças é um bom meio de mostrar respeito, estabelecendo, ao mesmo tempo, limites claros. Isso dá à criança a responsabilidade pela regulação do seu comportamento possibilitando-lhe ser auto-regulatória.” (p. 123) Percebo que ao oferecer aos alunos escolhas de suas ações, sentar na roda ou observá-la, promovia situações em que os alunos eram convidados a uma tomada de decisão. Na medida em que se deparavam com oportunidades de exercerem sua auto-regulação, geravam problematizações para si, constitutivas de atitudes moralmente autônomas. Ao longo dessa primeira semana de trabalho, investi na construção de um ambiente em que os alunos fossem encorajados a manifestar suas opiniões e vontades, de maneira autônoma, estabelecendo com eles o exercício de combinações.

5 DIMENSÃO EXPLÍCITA DO CONTRATO DIDÁTICO NA CONSTRUÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE TRABALHO “O MUNDO DOS CASTELOS”

Desde o início do Estágio de Docência, eu estava disposta e decidida em organizar a prática pedagógica a partir dos desejos de aprender dos meus alunos, suas curiosidades, de forma a mobilizá-los ao exercício da pesquisa e à exploração de suas capacidades na produção de novos conhecimentos. Sobre isso, fundamento-me em Hernández (1998), quando afirma que

os projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a uma concepção da escolaridade em que se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também o papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem. Significa enfrentar o planejamento e a solução de problemas reais e oferece a possibilidade de investigar um tema partindo de um enfoque relacional que vincula ideias chave e metodologias de diferentes disciplinas. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 89)

Foi inspirada nas ideias desse autor que desenvolvi o presente capítulo. A construção e o desenvolvimento do projeto de trabalho construído por mim e pela turma tornou-se elemento importante nas análises do Diário de Classe, de modo que foi percebido como uma dimensão explícita do *contrato didático*.

5.1 PERSONAGENS PARCEIROS DA CONSTRUÇÃO DO PROJETO: JOGO DE TRILHA E A HISTÓRIA “O CASTELO”

Durante as manhãs de aula, como professora estagiária, a atitude de observar e investigar os interesses dos meus alunos era constante. Num dia de chuva, em que quatro alunos foram à escola, percebi o envolvimento deles com um jogo de trilha de tabuleiro que havia na sala. Ao vê-los jogar eu pensei: “por que não inventarmos um jogo de trilha hoje, ao invés de realizarmos as atividades que planejei, afinal, vieram tão poucos alunos à aula?”. A proposta foi imediatamente aceita! Sentamos em uma das mesas redondas da sala, com quatro folhas de tamanho A3 e alguns quadradinhos de papel. Conversamos sobre a quantidade de casas que teria o nosso jogo de trilha e chegamos à conclusão que 20 seria um número bom, pois os quadradinhos caberiam nas folhas A3. Então, distribuí os 20 quadradinhos entre as crianças, de maneira que cada uma escreveu um número em cada quadrado, sendo responsável por uma sequência numérica: do 1 ao 5, do 5 ao

10, do 10 ao 15 ou do 15 ao 20. Observo que nesse momento, os *conteúdos escolares* estavam presentes na minha intervenção com as crianças, não como um fim neles mesmo, mas sim como um *meio* para que os seus interesses a respeito do jogo de trilha fossem compreendidos (ZABALA, 2002). Voltamos para a mesa redonda e colamos as folhas A3, que passaram a ser uma grande folha retangular. Distribuimos os papéis nessa folha e os colamos.

Eis que o “esqueleto” do jogo de trilha estava pronto! Precisávamos, então, contextualizá-lo. Sugerimos que inventássemos uma história com desafios e obstáculos para inseri-la no nosso tabuleiro. As crianças, então, foram sugerindo o enredo da história, pensando nos obstáculos e desafios enquanto eu fazia o registro escrito¹¹:

O CASTELO

OS REIS E AS RAINHAS SE PERDERAM NA FLORESTA. UM DRAGÃO ESTAVA SEGUINDO ELES E LANÇAVA FOGO PELA BOCA. ELES ENCONTRARAM CERTO MAGO AMIGO QUE SEGURAVA A VASSOURA DA BRUXA.

A BRUXA FICOU BRABA E COLOCOU UMA GRADE ELÉTRICA PARA PRENDER OS REIS, AS RAINHAS E AS PRINCESAS. DE REPENTE, O MAGO JUNTOU OS SEUS PODERES E FEZ A GRADE ENFERRUJAR.

TODOS SAIRAM CORRENDO, PULARAM UM LAGO COM PIRANHAS E, COM UMA CATAPULTA, PULARAM O MURO QUE CRUZAVA A FRONTEIRA DO CASTELO.

ANDARAM TRÊS PASSOS E APARECEU UM HOMEM COM ARCO E FLECHA EM CIMA DE UMA ÁRVORE. O MAGO SEGUROU AS FLECHAS. E OS REIS, AS RAINHAS E AS PRINCESAS ENCONTRARAM O CASTELO.

QUANDO ELES CHEGARAM NO CASTELO, A BRUXA DEU UM SUSTO NELES E COMEÇOU UMA GRANDE LUTA ENTRE A BRUXA E O MAGO. OS REIS, AS RAINHAS E AS PRINCESAS GANHARAM PODERES DO MAGO E FIZERAM UMA BOLA DE FOGO ENORME, DERROTARAM A BRUXA E TODOS VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE.

A manhã de aula estava chegando ao fim... A história havia sido completa, entretanto o nosso tabuleiro precisava ser complementado com as informações dessa história; e, não havia mais tempo! Percebi que essa atividade lúdica, afim aos interesses dos alunos, merecia continuidade, um planejamento de ações para dar prosseguimento em outras aulas.

Na aula do dia seguinte, todos os alunos compareceram. Eu estava com um planejamento elaborado para dar continuidade ao jogo de trilha. Primeiramente, as crianças e eu fizemos um relato sobre o que havia sido feito aula anterior. A seguir, a história foi lida e a partir disto foram definidas as estações de sorte e de azar no

¹¹ Reprodução do texto elaborado com as crianças.

tabuleiro. A história foi dividida em doze partes de forma que todos os alunos pudessem trabalhar no tabuleiro. (Figuras 1 e 2)



FIGURA 1: JOGO DE TRILHA



FIGURA 2: CARTAZ DAS ESTAÇÕES DO JOGO DE TRILHA

Nesse dia, fiz o seguinte registro no meu diário de classe: *“percebi o quanto meus alunos são capazes de produzir coisas que eu nem imagino ou espero... Eles, realmente, podem se engajar em atividades complexas, que têm sentido para cada um”* (Diário de Classe, Reflexão Semanal: 13/09 a 16/09). Como docente, percebo as capacidades dos alunos de produzirem novos conhecimentos e, eu, fui surpreendida com o engajamento deles. Zabala (2002) afirma que *“serão conteúdos de aprendizagem aqueles que tornam possíveis responder aos desafios pessoais e sociais que a vida coloca.”* (p. 67) Ainda, percebo que o jogo de trilha foi um desafio pessoal dos meus alunos, de maneira que eles buscaram respondê-lo, e o fizeram nas suas singularidades, atribuindo sentidos aos conteúdos de suas aprendizagens, que estavam diretamente relacionados com suas curiosidades e interesses.

Ainda, nesta semana, fiz o seguinte registro no meu Diário: *Penso que essa semana foi decisiva no meu Estágio... Penso que o universo imaginário e real dos castelos, dos reis, das rainhas pode guiar nosso trimestre e possibilitar que as crianças aprendam, reflitam, problematizem algumas questões acerca desse tema! Foi muito interessante perceber o engajamento de toda a turma na produção do jogo de trilha, também o interesse deles em jogá-la, em vê-la pronta, em estarem juntos, se ajudando e conseguindo resolver seus conflitos.* (Diário de Classe, Reflexão Semanal: 13/09 a 16/09). Pude perceber minha função docente de organizadora das ações educativas em sala de aula... Iniciei aí uma espécie de explicitação do processo de atuação dos meus estudos em relação ao planejamento integrado, ou seja, o que antes do Estágio de Docência, era apenas parte do meu desejo, como aluna do Curso de Pedagogia da UFRGS, passou a se concretizar ao me tornar professora-estagiária, através da proposta do jogo. Agora, ao refletir sobre o planejamento do professor, na organização da ação educativa por meio dos projetos de trabalho, inspiro-me nos estudos de Hernández (1998), afirmando que tal planejamento precisa ser flexível - (re)organizado, (re)formulado e (re)pensado - constantemente, tendo como finalidade primordial a compreensão dos alunos sobre os estudos propostos, considerando suas vivências e culturas.

Nessa mesma semana, construímos um livro coletivo da história do jogo de trilha, onde cada criança desenhou a parte que estava escrita na sua página. (Figuras 3 e 4)



FIGURAS 3 E 4: LIVRO "O CASTELO"

A construção desse jogo e do livro da sua história foi mobilizadora das aulas, durante uma semana. Decidi deixar “de lado” as atividades do planejamento anterior, relacionadas à música “Ciranda” do grupo Palavra Cantada, com o objetivo de propor situações em que os alunos refletissem sobre o pertencimento de cada um ao grupo. Nesse contexto, eu havia planejado intervenções com respeito à língua materna e às ciências naturais, tendo em vista, principalmente, a integração da turma, vivenciando momentos de aprendizagem no ambiente do pátio, anexo à sala de aula.

Optei, então, por investir nas atividades que “pulsavam” em sala de aula e que colocavam os alunos na condição de: participação-produção-interação-criação. Vale destacar que os objetivos da minha prática docente, previamente estabelecidos, não foram alterados, pois continuei persistindo em minha intenção de: investir na constituição do grupo, independentemente dos *conteúdos escolares* selecionados. Entretanto, não imaginava a proporção que tomaria para todo o grupo esse jogo de trilha e a sua história. Como professora, fiz uma aposta, apostei na criação das crianças!

No decorrer dessa semana, nossas manhãs passaram a ser constituídas pelas indagações, pelas curiosidades e pelos desejos, tanto meus, como professora, quanto dos alunos... Considero que houve um processo de legitimação dos alunos em relação à minha atuação docente e, de mim, como docente em relação às invenções e ações dos alunos. Nesse processo, estabelecíamos relações com o saber, na medida em que nossas atuações eram legitimadas e novos conhecimentos eram construídos por cada um de nós. Entendo que se trata de um exemplo de uma dimensão explícita do *contrato didático* estabelecido. Nesse sentido, os dois materiais que foram produzidos coletivamente se tornaram os personagens desencadeadores do nosso projeto de estudo.

5.2 DELIMITAÇÃO DO PROJETO DE TRABALHO: “O MUNDO DOS CASTELOS”

Quão inventores, no sentido dado por Emília Ferreiro (2001), os alunos se mostraram desde o dia em que iniciamos a criação do jogo de trilha!

Então, a criança é um criador. O que ela inventa? Nada menos do que os instrumentos do seu próprio conhecimento. O poder desses instrumentos garante o surgimento de novidades do ponto de vista dos conteúdos do conhecimento. (FERREIRO, 2001, p. 25)

Os personagens criados pela turma na história “O Castelo” foram desencadeadores do nosso Projeto de Trabalho. Essa atividade, além de proporcionar momentos de integração e de autonomia ao grupo, possibilitou que cada um colocasse em evidência os seus conhecimentos, que carregados de significados, tiveram espaço para serem compartilhados, possibilitando novas aprendizagens. As crianças estiveram engajadas na criação dos materiais coletivos, falavam, constantemente, da nossa história e do jogo. Penso que tal engajamento se deu devido aos próprios instrumentos dos conhecimentos individuais dos alunos que, legitimados pela minha atuação docente, foram transformados em novos conhecimentos. Isso foi fundamental para a constituição da turma como grupo de trabalho, pois nesse processo houve o reconhecimento e a aceitação “do outro” como parceiro nos processos de aprender. Segundo Humberto Maturana (2001), existem duas formas de ampliar nosso domínio cognitivo reflexivo: pelo raciocínio ou “porque alguma circunstância nos leva a ver o outro como um igual [...] e a aceitação do outro junto a nós na convivência social, é o fundamento biológico do fenômeno social” (MATURANA, 2001, p. 268 e 269).

As aprendizagens individuais foram entrelaçadas em uma rede de novidades, em que cada criança expunha seus conhecimentos, seus saberes, suas curiosidades, de maneira que os personagens desencadeadores do nosso projeto foram instrumentos fundamentais para que novos conhecimentos pudessem ser construídos pelas crianças. Nesse contexto, surgiu o nosso projeto de estudo: “O mundo dos castelos”, estabelecendo entre nós uma dimensão explícita do *contrato didático*, no sentido de que os *entrelaçamentos* das relações existentes em aula se legitimavam na medida em que o *conhecimento* se tornava presente nessas relações:

“O MUNDO DOS CASTELOS”

O QUE SABEMOS?

No castelo tem reis e rainhas.

No castelo tem mordomos.

No castelo tem guardas.

O QUE QUEREMOS SABER?

Existe dragão?

Existe piranha?

Como é o castelo por dentro?

Será que existia bruxa?

Quanto custa um castelo?

Hoje em dia existe castelo?

**Será que podiam existir pessoas que moravam perto do castelo?
Existe mago?
Como se faz uma catapulta?
Existe morcego de verdade?
COMO FAREMOS?
Pesquisando em jornais, internet, livros e fazendo entrevistas com pessoas.**

Mesmo que não tenhamos definido cláusulas ou assinado um termo contratual, eu e meus alunos passamos a produzir dinâmicas de trabalho, de modo que elas permearam todo o período do Estágio de Docência. Assim, cada um de nós passou a ter responsabilidades a gerir diante do outro, os alunos passaram a esperar atitudes de mim e eu deles. Desta forma, a dimensão explícita do *contrato didático*, se constituiu, para além da elaboração do projeto de trabalho, na dinâmica dos processos de ensinar e aprender que estabelecemos a partir dela.

7 ONDE ESTÃO OS CONTEÚDOS NISSO TUDO?

Conteúdos escolares e conteúdos de interesse dos alunos: eis os dois enfoques que são problematizados nesse capítulo e que subsidiam minhas análises acerca dos *conteúdos* e da forma que eles surgem no desenvolvimento do planejamento integrado.

Entendo que os ditos *conteúdos escolares* se relacionam ao conhecimento científico, sendo que esse “basicamente tenta explicar o porquê das coisas”. (ZABALA, 2002, p. 64). Os *conteúdos escolares* têm se apresentado, muitas vezes, como universais, verdades absolutas e inquestionáveis, dissociados dos interesses dos alunos. Nessa concepção, sua relação com o conhecimento científico tem sustentação no paradigma da ciência clássica¹², que também não considera as problemáticas da vida cotidiana. No entanto, a ciência contemporânea concebe a provisoriedade do conhecimento, a incerteza, entendendo que as realidades são muito mais ricas e complexas do que qualquer esforço que possamos fazer para buscar interpretá-las.

Quanto aos *conteúdos de interesse dos alunos*, entendo que os mesmos se vinculam aos conhecimentos cotidianos e, ainda mais, procuram dar conta das curiosidades que os alunos têm sobre determinados temas ou assuntos. Esses conteúdos de interesse estão vinculados com o *conhecimento cotidiano* que Zabala (2002) propõe. Ele defende a ideia de que “[...] cada um de nós dispõe de uma variedade de instrumentos de caráter diverso, conceituais, procedimentais e atitudinais [...] em uma tradição pedagógica, podemos denominar simplesmente *conhecimento*.” (ZABALA, 2002, p. 61). É nesse sentido que a organização da ação pedagógica atua, ao valorizar os conhecimentos cotidianos dos alunos como ponto de partida, proporciona-lhes situações para que ampliem e qualifiquem seus conhecimentos, com vistas à melhor compreensão das suas realidades.

E a articulação desses *conteúdos escolares* com os *de interesse dos alunos*, como se efetiva nas propostas curriculares? Ao pensar sobre isso, defendo, assim como Zabala (2002) que “[...] o ensino tradicional de caráter propedêutico promoveu uma desvinculação entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico [...]”. (p. 61). O ensino abordado dessa forma reduz, muitas vezes, as aprendizagens

¹² As relações entre ciência clássica e ciência contemporânea presentes nesse estudo estão calcadas nas concepções defendidas por Montserrat Moreno (1997).

escolares com um fim nelas mesmas, descontextualizadas das realidades dos alunos, não havendo articulações desses *conteúdos* nas propostas curriculares e, muitas vezes, se quer há legitimação dos *conteúdos de interesse dos alunos*, onde, apenas, há espaço para os *conteúdos escolares* nessas propostas. Entretanto, penso que é imprescindível ao professor – e à escola - que pretende favorecer as aprendizagens, considerar as realidades dos alunos como conteúdo de estudo (ZABALA, 2002). Quando as realidades são consideradas objetos de estudo das escolas, os *conteúdos escolares* passam a se converter em meios para que os alunos compreendam, reflitam e transformem suas realidades. Realidades que, quando consideradas e valorizadas pelo educador, ‘fervilham’ subjetivações, características individuais e coletivas, vão além de um professor ‘dono do saber’ e de alunos como ‘tábulas rasas’, vão além de métodos de ensino tradicionais, descontextualizados do cotidiano, dos meios físicos e sociais dos alunos.

Para fins ilustrativos, apresento uma rede temática que eu elaborei durante o Estágio de Docência, dando ênfase aos *conteúdos de interesses* dos alunos. Esses temas de estudo orientaram a seleção das estratégias do trabalho em sala de aula. (Figura 5)¹³



FIGURA 5: REDE DAS POSSIBILIDADES DO PROJETO

¹³ As figuras desse texto foram criadas por mim na ordem em que estão inseridas. A partir da elaboração do projeto de trabalho, mapeei os percursos possíveis do trabalho pedagógico.

Ao analisar as Reflexões Semanais do Diário de Classe, percebo que minha atuação docente foi insistente na ideia de transgressão defendida por Hernández (1998). O autor propõe ao professorado

transgredir a visão da educação escolar baseada nos 'conteúdos', apresentados como 'objetos' estáveis e universais e não como realidades socialmente construídas que, por sua vez, reconstroem-se nos intercâmbios de culturas e biografias que têm lugar na sala de aula. (HERNÁNDEZ, 1998, p.12).

Transgressão necessária e possível é considerar os interesses dos alunos como objetos de estudo da escola, favorecendo a construção compartilhada de novos conhecimentos, em que os conteúdos escolares apenas se transformam em meios para compreender os problemas que mobilizam o desejo dos alunos em aprender. Nesse contexto, pode o educador criar situações didáticas desafiadoras e prazerosas, que gerem possibilidades de aprendizagem, por meio dos Projetos de Trabalho.

Durante o período do Estágio de Docência, procurei *articular* as exigências do currículo da escola, bem como os *conteúdos escolares* propostos por ela, os quais, por vezes, me pareceram descontextualizados, com o que acredito ser realmente importante de estudar na escola: os *conteúdos de interesses* dos alunos, que são gerados pelos problemas que suas realidades lhes colocam. (Figura 6).

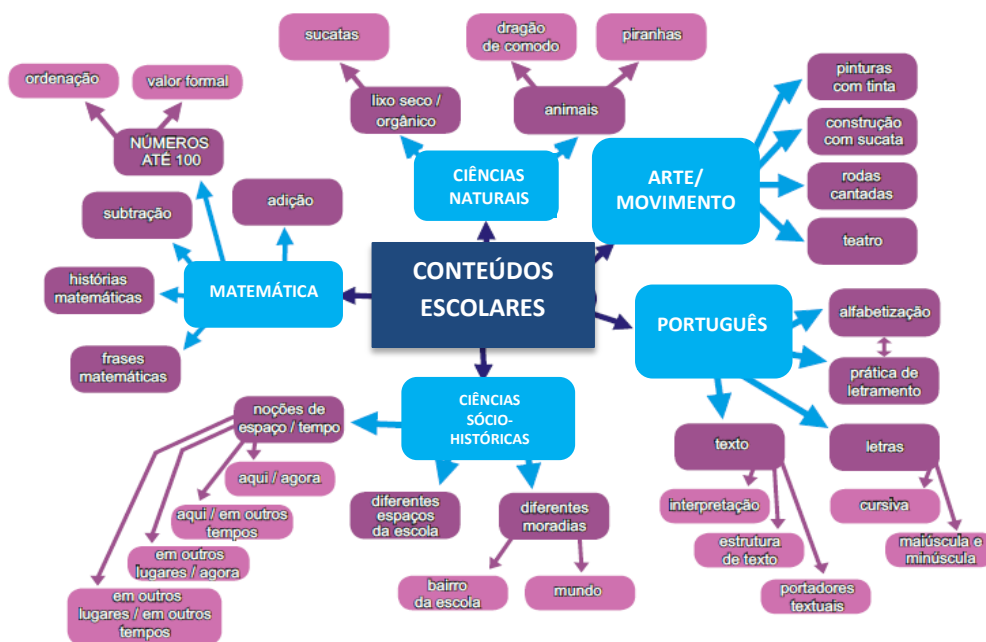


FIGURA 6: REDE DAS POSSIBILIDADES DOS CONTEÚDOS ESCOLARES A SEREM TRABALHADOS NO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE TRABALHO

Ao considerar os *conteúdos de interesses* dos alunos, ou seja, as suas realidades como objetos de estudos, é necessário pensá-los a partir de uma concepção em que os *conteúdos escolares* sejam abordados na escola de maneira transdisciplinar e não com um fim em si mesmos. Zabala (2002), quando defende as realidades dos alunos como objeto de estudo da escola, afirma que é necessário conceber uma ciência de caráter transdisciplinar, ou seja,

que se propusesse ao estudo da realidade em sua totalidade; uma ciência que explicasse a realidade sem divisões, que representasse a integração em um só paradigma dos diferentes conhecimentos proporcionados pelas diferentes disciplinas ou saberes. (ZABALA, 2002, p. 68).

Uma das estratégias que, como professora, utilizei para favorecer as aprendizagens dos meus alunos, foi de organizar o ensino afim ao planejamento integrado, num enfoque globalizador. Busquei responder às curiosidades dos alunos, em que os *conteúdos escolares* propostos pela escola não fossem um fim neles mesmos, pelo contrário, já que eles precisavam existir, se tornassem meio para responder aos problemas, favorecendo a aprendizagem os *conteúdos de interesse dos alunos*.

As análises das Reflexões Semanais presentes no Diário de Classe evidenciaram que, em especial, o “Livro do Projeto”¹⁴ construído por mim e pela turma possibilitou que meus alunos pudessem atribuir (*outro*) sentido aos *conteúdos escolares*, confirmando que se tornavam caminhos para aprender os *de seus interesses*. Compreendo que essa organização e articulação dos *conteúdos* se tornou um elemento constituinte do nosso *contrato didático*, pois essa dinâmica de trabalho possibilitou um novo jeito das crianças se relacionarem entre si e comigo... Atribuindo *outro* sentido para as aprendizagens e produções escolares.

Escolhi o “*Estudo do Dragão de Komodo*”, para ilustrar a concretização de uma proposta de trabalho numa perspectiva transdisciplinar, em que as atividades envolveram diferentes áreas do conhecimento, conforme os princípios do enfoque globalizador. Como propõe Zabala (2002, p. 34) “as disciplinas *não são o ponto de partida* [grifo meu], mas sim o *meio* [grifo meu] de que dispomos para conhecer uma realidade que é global ou holística” (p.34). Entretanto, esse mesmo autor

¹⁴ A partir do projeto de trabalho, propus a criação de um livro individual, que se chamou “Livro do Projeto”. Cada criança produziu o seu, enfeitando a capa, escrevendo as perguntas norteadoras do projeto de trabalho... A cada semana, uma (ou mais) pergunta do projeto era problematizada, de modo que os *conteúdos escolares* eram abordados nas respostas, como um *meio* para compreendê-la.

refere-se à transdisciplinaridade “mais como um desejo do que uma realidade” (2002, p. 34).

6.1 O ESTUDO DO DRAGÃO DE KOMODO: A BUSCA DO ENSINO NUM ENFOQUE GLOBALIZADOR, DANDO (OUTRO) SENTIDO AOS CONTEÚDOS ESCOLARES

Será que existe dragão?

Foi essa a pergunta que norteou as atividades, propostas e intervenções durante essa semana. Eu, como professora, fiquei muito satisfeita em ver as relações que meus alunos estabeleceram acerca do Dragão de Komodo: suas características, sua altura, temperatura, o lugar em que ele mora... E ao pensar, também, sobre o dragão de faz de conta e as suas características, perceberam as diferenças entre os dois...

As crianças gostaram das atividades dessa semana, aprenderam e, sem se dar conta, estabeleceram relações de grandeza, de escala, de temperatura... Agiram concretamente sobre as informações que tinham, transformando-as. Medindo suas temperaturas com o uso do termômetro, dando-se conta que o seu corpo possui uma temperatura fixa enquanto o do dragão de Komodo depende da temperatura ambiental “Se ele ficasse no sol poderia explodir” “Mas a gente não explode” – falas das crianças durante as aulas - e com o barbante para comparar a sua altura com a altura do dragão de Komodo. Desse modo, estabeleceram relações tornando as informações sobre a vida do dragão de Komodo elementos para a construção de novos conhecimentos.

Para mim, foi muito gratificante ver que o esforço que tenho feito para proporcionar a essas crianças momentos de aprendizagem tem sido recompensado em vê-los aprendendo, felizes, e, também, sendo desafiados a ir além do que já sabem! (Diário de classe, Reflexão Semanal: 08/11 a 11/11).

Ao reler essa reflexão semanal, percebo o quanto estive imbricada, como professora, em proporcionar aos alunos momentos em que eles agissem sobre seus conhecimentos prévios, transformando-os, para que pudessem construir novos. Este excerto está fundamentado nos estudos de PIAGET (1976) acerca da construção do conhecimento.

6.1.1 Sobre as atividades com Dragão de Komodo

As atividades¹⁵ referidas nesse estudo foram desenvolvidas na perspectiva transdisciplinar, com o objetivo de explicar “[...] a realidade sem fragmentações” (ZABALA, 2002, p. 34). Penso que é um tanto ousado da minha parte relacionar a

¹⁵ Trechos retirados na íntegra do Relatório de Estágio, inseridos aqui com caráter ilustrativo.

transdisciplinaridade com atividades que desenvolvi durante o Estágio de Docência, entretanto, percebo que eu, constantemente, buscava articular os “[...] conteúdos com pretensões integradoras.” (ZABALA, 2002, p. 34). E, acredito que pode ter sido possível pensá-la e relacioná-la com o trabalho desenvolvido com a turma de 2º ano... Ousando *inspirar* outras práticas pedagógicas e não receitar uma maneira de fazê-las.

6.1.2 Exemplos de atividades visando a transdisciplinaridade

Iniciamos a semana, observando imagens do Dragão de Komodo... “É meio jacaré, meio lagarto, meio cobra.” (Disse uma aluna ao analisar as imagens). Realizei a leitura de um texto informativo sobre as suas características.

VOCÊ SABIA?

O **Dragão de Komodo** é uma espécie de lagarto que vive na Ilha de Komodo, do país Indonésia. Seu corpo é revestido de escamas.

Ele pesa até 120 quilos e pode atingir até 3 metros de comprimento.

Os Dragões de Komodo menores se alimentam de insetos, mas os maiores comem carnes de animais: cavalos, macacos, javalis e veados... Até carne humana eles já comeram! São carnívoros!

Ele tem quatro patas e em cada pata cinco garras. Em sua boca, tem bactérias que são capazes de matar quem ele morder. É assim que faz com algumas vítimas: primeiro morde, depois espera ela morrer e come a sua carne. Também pode derrubar sua vítima com sua cauda e com suas garras afiadas.

O Dragão de Komodo é quase surdo e não sente cheiros pelo nariz. Ele possui uma língua comprida que é usada para detectar sabores e cheiros. Ele enxerga até muito longe, mas não muito bem à noite.

Por ser um réptil, a temperatura do seu corpo depende do ambiente que ele está, pois seu corpo não é aquecido como o nosso. Por isso, ele cava buracos para dormir se aquecendo durante a noite.

Os Dragões de Komodo nascem em ovos, podendo a fêmea enterrar 20 ovos por vez, em buracos profundos. A fêmea deita em cima do buraco cuidando e protegendo seus ovos da chuva. Depois de oito meses os pequenos dragões mordem os ovos e saem de dentro, passando seus primeiros anos em cima de árvores para se proteger dos predadores.

Quando finalizei, “fomos nos movimentar”, para compreender o que era aquilo que eu tinha lido. Levei fita métrica e barbante para medir as crianças e comparar as suas alturas com a altura média do Dragão de Komodo, e termômetro para medir as temperaturas das crianças a fim de que realizássemos uma reflexão acerca da temperatura e do comprimento desse animal, de maneira que a informação, a partir da ação reflexiva, se transformasse em aprendizagem.

Depois, realizamos um exercício de interpretação do texto informativo:

AGORA RESPONDA:

5. Quais outros animais você conhece que são parecidos com o Dragão de Komodo? _____

6. Ligue:

| | |
|--|--|
| <p>Quando pequeno, o Dragão de <u>Komodo</u> come... ●</p> <p>O Dragão de <u>Komodo</u> sente cheiro e sabor pela... ●</p> <p>O Dragão de <u>Komodo</u> nasce de... ●</p> <p>Para se aquecer à noite, o Dragão de <u>Komodo</u> cava um... ●</p> | <p>● Ovos</p> <p>● Insetos</p> <p>● Buraco</p> <p>● Língua</p> |
|--|--|

7. Quando o Dragão de Komodo cresce, como ele faz para se alimentar?

8. O que você achou mais interessante sobre o Dragão de Komodo?

Desde que iniciei o estágio docente, meus alunos demonstravam muito interesse no estudo de mapas, então pensei: “É uma possibilidade de trabalhar com esse tipo de material, tão desejado pelas crianças!”... Então levei um “globo” para observarmos o “lugar em que moramos” e o “lugar em que mora o Dragão de Komodo”. Em roda, conversamos, cada criança olhou bem onde estava o Brasil e a Indonésia, manuseando o “globo”. Meu objetivo principal com essa atividade era que as crianças pensassem sobre as noções de escala, percebendo que o mapa é uma representação do real. Surpreendi-me ao ouvir de um aluno que “se a gente morasse aí seria bem pequenininho, menor que a ponta do brinco.”.

Finalizando esse estudo, fizemos o jogo da canetinha veloz, com o enfoque nos agrupamentos de 10:

Cada grupo ganhou uma folha A3 para desenhar os ovos do dragão de Komodo, mas antes, tiveram que preparar o cenário: desenhar o dragão de Komodo fêmea em cima da terra e deixar um grande espaço para os ovos serem colocados na terra. Depois do cenário pronto, combinei com as crianças o sinal (duas palmas) para iniciar o desenho dos ovos, os grupos terão que trocar o desenhista. Eles sabiam que o objetivo do jogo era descobrir qual dos grupos desenhou mais ovos de dragão. Depois de desenhar, as crianças contaram os ovos realizando agrupamentos de 10, colocando “dez ovos em cada buraco”.

Ao terminarmos o jogo, completamos coletivamente uma tabela no quadro:

| NOME DO GRUPO | QUANTOS BURACOS COM 10 OVOS? | QUANTOS OVOS SOBRARAM? | QUANTOS OVOS AO TODO |
|---------------|------------------------------|------------------------|----------------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Depois, cada grupo ganhou uma folha de sistematização para completar coletivamente.



6.2 O SABER COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL DO TRIÂNGULO QUE CONSTITUI O CONTRATO DIDÁTICO

Na minha concepção, o saber, como elemento fundamental deste triângulo que constitui o *contrato didático*, se refere aos conteúdos escolares concebidos como meios para responder às curiosidades advindas dos conteúdos de interesse dos alunos, visando ampliar e qualificar seus conhecimentos.

Quando me refiro ao conhecimento, inspiro-me ainda nas ideias de Kamii (2002), pois ela defende que ele está diretamente vinculado com o processo de transformação, em que “[...] as crianças aprendem modificando velhas ideias, e não acumulando informações novas de novos pedacinhos.”. (p. 118).

Já nas últimas semanas do Estágio de Docência, escrevi no meu Diário de Classe: *“A vontade que eu tenho, nesse momento, é de descrever o que pensei sobre cada atividade dessa semana... Eu gostei muito das propostas que fiz aos meus alunos. Percebi aprendizagens sobre “as palavras dentro de palavra” “os agrupamentos de 10”, “o caça palavras com as relações matemáticas permeando as aprendizagens sobre língua materna”, “a produção textual cheia de sentido para eles”... Que sensação de prazer, alegria, satisfação eu tenho ao ver essas crianças inseridas num contexto em que a aprendizagem tem sentido e não ocorre descolada do que elas sabem, gostam, ou querem aprender!”* (Diário de Classe, Reflexão Semanal: 15/11 a 18/11).

Recordo-me¹⁶ que, na penúltima semana do Estágio, houve um dia em que um aluno me disse: *“professora, acho que tu não dorme para preparar isso tudo pra gente!”*. Tal fala está diretamente relacionada com o excerto da Reflexão Semanal anterior, pois, para mim, era uma grande alegria ver os alunos envolvidos ativamente nas propostas que eu trazia, realizando novas aprendizagens. Talvez por isso, eu me envolvia intensamente e, confirmando a frase desse aluno, até ficava sem dormir para preparar materiais, atividades e intervenções que proporcionassem aos alunos prazer em aprender novos conhecimentos.

Nessa mesma semana, a professora que orientava o meu Estágio de Docência fez a seguinte anotação no Diário de Classe: *“As proposições funcionam, são acolhidas pelo grupo. O “contrato didático” funcionando!”*. Nessa perspectiva,

¹⁶ Essa fala não foi anotada no Diário de Classe, entretanto está presente em minhas memórias como professora dessa turma.

faço referência, também, ao excerto a seguir: “*Penso que, agora, as crianças têm compreendido o meu jeito de trabalhar, as minhas propostas e intervenções... Antes era tudo muito diferente do que eles estavam acostumados, era um pouco confuso, exigia muito mais de mim: mais explicação das propostas, mais paciência para responder as muitas dúvidas dos alunos, mais cuidado para não fugir do já conhecido por eles e conseguir ir além, propondo situações de novos conhecimentos e aprendizagens. Não foi fácil, para mim, para as crianças, é notório o quanto eles ampliaram seus conhecimentos... Pena que, agora, faltam duas semanas para terminar o estágio! [...] Ver uma criança aprendendo, superando suas limitações, indo além daquilo que já sabia e conhecia é muito compensador!*” (Diário de Classe, Reflexão Semanal: 22/11 a 25/11).

Nessa investigação dos indícios de um *contrato didático*, acredito que esses excertos são elementos fundamentais para análise, considerando que, no final do Estágio de Docência, eu já conhecia muito mais os meus alunos e eles a mim, estava implicado, nesse conhecer, tanto a compreensão dos nossos modos de trabalho, quanto as nossas subjetividades. Para mim, parecia que estava “mais fácil” o desenvolvimento das propostas e intervenções. Percebo que alguns modos de funcionamento já haviam constituído nossas relações, em que atitudes acerca do outro eram esperadas e, ainda, legitimadas. Apostas minhas eram constantes... Acreditava na construção de novas aprendizagens dos alunos, procurando proporcionar situações em que eles agissem e transformassem seus conhecimentos, para a construção de novos. Nesse contexto e com os desdobramentos e desenvolvimentos que o Projeto de Trabalho possibilitou explorar, o conhecimento passou a ser elemento fundamental da nossa relação, para que um *contrato didático* se efetivasse nessa relação didática.

CONSIDERAÇÕES

Foi calcado no construtivismo que esse estudo trilhou indícios de um *contrato didático*... Foi analisando as evidências traçadas como implícitas e explícitas desse *contrato* que ele se constituiu... Foi debruçando-me nos estudos de Hernández (1998) que percebi o quanto o *construtivismo* inspirou por completo minhas concepções referentes às questões relacionadas ao *desenvolvimento da autonomia* dos alunos e à *construção do conhecimento* e do sentimento de *pertencimento ao grupo*. Ao longo desse estudo, percebi o quanto os *intercâmbios simbólicos*, presentes nas relações estabelecidas entre nós – alunos e eu - foram elementos constituintes do *contrato didático*. Nesse sentido é que discuto a afirmação de Hernández (1998), ao defender que

O construtivismo pouco ou nada diz sobre os intercâmbios simbólicos que se representam na sala de aula, sobre as construções sociais que o ensino intermedia, sobre os valores que o professor promove ou exclui, sobre a construção de identidades que favorece, sobre as relações de poder que a organização escolar veicula [...] (Hernández, 1998, p. 12)

Acredito que o *construtivismo pouco diz sobre os intercâmbios simbólicos que se representam na sala de aula*, pois o objeto de estudo dessa teoria se direcionou aos aspectos objetivantes do conhecimento. A dimensão implícita dos *intercâmbios simbólicos* permeou o trabalho pedagógico de uma maneira transversal, presente nos diferentes momentos da roda e em meus esforços em organizar a ação pedagógica segundo os princípios do enfoque globalizador. Ela foi basilar para que a dimensão explícita se caracterizasse com a construção e desenvolvimento do projeto de trabalho.

Ao considerar que as questões norteadoras do estudo foram: *Em que consiste um contrato didático? Como se constituiu um contrato didático na prática didático-pedagógica realizada em uma classe de 2º ano do Ensino Fundamental? Como delimitar os “indícios” da existência de um contrato didático nas relações de ensino e aprendizagem?* percebo que os elementos destacados por Philippe Jonnaert e Cécile Vander Broght (2002), quais sejam: o aluno e professor *compartilhando responsabilidades*; a relação que cada um deles mantém com o *saber*; o *implícito* na sala de aula; permearam constantemente as minhas análises referentes às Reflexões Semanais do Diário de Classe. Caracterizei um *contrato didático*, a partir dos referenciais escolhidos, a fim de argumentar em defesa de um

ensino com ênfase nos interesses e nas necessidades dos alunos. Nesse sentido, investiguei relações possíveis entre *contrato didático* e planejamento integrado apontando-o como uma estratégia de atuação docente em uma prática pedagógica afim ao planejamento integrado, que visou promover o prazer dos alunos em estarem em aula, favorecendo o processo de construção do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia. O *contrato didático* que estabeleci com os meus alunos, deu vida às propostas de planejamento integrado.

Prazo de validade?

Quanto à possibilidade de haver ou não *prazo de validade* em um *contrato didático*, penso ser ela inexistente. Ao me debruçar sobre os estudos de Jonnaert e Borghet (2002), para realizar as análises documentais em busca dos indícios de um *contrato didático*, só tenho a afirmar o quanto percebo que esse *contrato* foi construído e renovado constantemente na medida em que as evidências implícitas ou/e explícitas passaram a se constituir, e serem (re)pensadas, (re)formuladas, (re)feitas. Pude, ao longo desse estudo, refletir e aprofundar minha compreensão sobre meu papel como educadora, sobre a intencionalidade da minha prática pedagógica, sobre minha opção em organizar a ação educativa afim ao planejamento integrado, qualificando minha formação pessoal e profissional.

Chegando ao fim dessa produção, tendo, pela frente, um percurso profissional...

Finalizo esse intenso estudo com uma citação de Montserrat Moreno (1997), que traduz, quase que por completo, meu sentimento:

A aprendizagem também é um caminho. Podemos abreviá-lo nas páginas de um livro, transformá-lo em uma aventura ou em uma viagem organizada. Os resultados serão muito diferentes, conforme o método escolhido, assim como o nível de prazer ou de tédio que experimentaremos através dele. A aprendizagem construtivista é a que mais se parece com uma aventura intelectual [...] (MORENO, 1997, p. 40 e 41)

Como docente em formação, como futura professora, como contínua aprendiz, percorri um caminho durante a elaboração dessa produção escrita, um caminho (des) contínuo, uma complexa aventura que me encheu de prazer e que me impulsiona a continuar aprendendo.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BECKER, Fernando. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos**. In: *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 1992.
- BROUSSEAU, Guy. **Introdução ao estudo das teorias das situações didáticas: conteúdos e métodos de ensino**. Traduzido por: BOGÉA, Camila. São Paulo: Ática, 2008.
- DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. **A ética na Educação Infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. Traduzido por: BATISTA, Dayse. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FERNANDEZ, Alicia. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FERREIRO, Emília. **Atualidade de Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- HORN, Cláudia Inês; SILVA, Jacqueline Silva da; POTHIN, Juliana. **Brincar e Jogar: Atividades com materiais de baixo custo**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- JONNAERT, Philippe; BORGHT, Cécile V. **Criar condições para aprender: o modelo socioconstrutivista na formação de professores**. Traduzido por: MURARD, Fátima. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- KAMII, Constance. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. Traduzido por: ASSIS, Regina de. Campinas: Papirus, 2002.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. Traduzido por: DISKIN, Humberto. São Paulo: Palas Athenas, 2001.
- MORENO, Montserrat. **Temas transversais: um ensino voltado para o futuro**. In: *BUSQUETS, Maria Dolores et al. Temas transversais na educação: bases para uma formação integral*. São Paulo: Ática, 1997.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forence-Universitária, 1976.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

XAVIER, Manuela Rangel. **Diário de Classe**: UFRGS, 2010.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.