

**CULTIVANDO SENTIMENTOS, CATIVANDO AMIGOS: O Pequeno Príncipe no 4º ano do Ensino Fundamental****CULTIVATING FEELINGS, CAPTURING FRIENDS: The Little Prince in the 4th year of Elementary Education**

Camila de Mello Ody<sup>1</sup>  
 Ana Karina Gaelzer<sup>2</sup>  
 Ernani Mügge<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta um relato sobre o desenvolvimento de um projeto com enfoque social executado em forma de docência compartilhada em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental. As atividades propostas, que tiveram, como referência, a obra *O Pequeno Príncipe*, de Antoine Saint-Exupéry, foram elaboradas após um diagnóstico que evidenciou que a organização da turma não favorecia a interação entre os estudantes e que a maioria das tarefas eram executadas individualmente. Diante dessa realidade, elaborou-se uma proposta que, além de mobilizar os conteúdos previstos para essa etapa, promovesse a construção do espírito colaborativo. Os resultados foram extremamente satisfatórios, o que vem a confirmar o posicionamento de que a escola deve promover momentos de interação aos estudantes, de modo que eles possam experimentar relações entre si e com o mundo.

**Palavras-chave:** Docência compartilhada. Projeto. *O Pequeno Príncipe*.

**Abstract:** This article shows a report about a social project developed in form of shared teaching in a 4th grade in Elementary School. The activities that had as reference *The Little Prince*, from Antoine Saint-Exupéry, were elaborated after a diagnosis that the class organization did not favour the student's interaction and most tasks were done individually. Facing this reality, a proposal was elaborated in which besides mobilizing the content for this stage, also promoted the building of the collaborative spirit. The results were very satisfactory, which confirms the positioning that the school should promote moments of interaction for the students, so that they can experience relationships between themselves and the world.

**Keywords:** Shared teaching. Project. *The Little Prince*.

<sup>1</sup> Mestre em Letras (Universidade Feevale) e professora na rede pública municipal de Campo Bom - RS. <http://orcid.org/0000-0002-9830-017X>. E-mail: [milaody@gmail.com](mailto:milaody@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia (Universidade do Vale do Rio dos Sinos) e professora de Educação Infantil em Novo Hamburgo - RS. <http://orcid.org/0000-0002-7824-270X>. E-mail: [anagaelzer@yahoo.com.br](mailto:anagaelzer@yahoo.com.br)

<sup>3</sup> Doutor em Literatura Brasileira, Portuguesa e Luso-Africana (UFRGS), com pós-doutorado (PNPD-CAPES) em Cultura e Literatura (Universidade Feevale). Pesquisador e professor permanente do Programa de Pós-graduação em Processos e Manifestações Culturais e do Mestrado Profissional em Letras (Universidade Feevale). <http://orcid.org/0000-0001-8243-8759>. E-mail: [ernani@feevale.br](mailto:ernani@feevale.br)

## 1 À GUIA DE INTRODUÇÃO

Muito se fala sobre o desenvolvimento de projetos na Educação Infantil e de sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo, afetivo-social e perceptivo-motor da criança. Entretanto o uso dessa metodologia não deve se restringir apenas a esta etapa da educação formal, muito pelo contrário: ela precisa constituir uma linha que permeie todos os níveis de ensino. Isso significa dizer que é imprescindível uma aproximação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental para que esses níveis se complementem e, assim, possam, a partir de um trabalho articulado e sistemático, alcançar resultados satisfatórios em relação à formação do estudante.

Esse é o posicionamento que orienta esse estudo, o qual assinala a importância da continuidade do trabalho com projetos de leitura também no Ensino Fundamental. Entende-se que, só assim, é possível romper com uma prática em que os conhecimentos são trabalhados de forma globalizada somente na Educação Infantil. A opção por abandonar projetos globalizados resulta em uma prática que compartimenta os conhecimentos e, por consequência, faz emergir um processo de ruptura de aprendizagens, afetando o processo de ensino e de aprendizagem.

No intuito de contribuir com a reflexão sobre o desenvolvimento de projetos no ensino fundamental, dando continuidade ao que se efetiva na educação infantil, desenvolveu-se a proposta que, aqui, recebe destaque. Trata-se de um exercício de docência compartilhada, que teve como base a obra *O Pequeno Príncipe*, de Antoine Saint-Exupéry. O objetivo se estruturou em torno do enfoque de valores presentes no enredo a fim de despertar, nos alunos, a reflexão e a importância do respeito para com o outro, assim como a percepção de

que estão incluídos em uma sociedade, na qual devem se sentir sujeitos participativos.

## 2 O TRABALHO COM PROJETOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: A DOCÊNCIA COMPARTILHADA

O trabalho com projetos no Ensino Fundamental, como proposto neste estudo, foge da concepção de disciplina como fim em si mesma, pois possibilita que as “matérias” se complementem e, assim, o aluno possa desenvolver habilidades relacionadas a todas elas.

Frente a isso, Pimenta e Lima (2012, p. 234) apontam que “Se o docente vê o currículo como um somatório de disciplinas colocadas lado a lado, ou como grade, como é habitualmente denominada e toma a disciplina que leciona como fim em si mesma, adotará um método de transmissão e reprodução do conhecimento.”

Entretanto, para mudar a prática que tem, por base, a perspectiva disciplinar para o trabalho com projetos, é preciso que o professor os perceba como instrumentos facilitadores e norteadores do planejamento das atividades e aprendizagens a serem desenvolvidas. Se isso não ocorrer e se o projeto for considerado apenas um conjunto de atividades em um papel que será engavetado, não fará diferença nenhuma para o desenvolvimento do aluno. Nesses termos, é preciso que os professores tenham um olhar atento e diferenciado para as especificidades presentes na turma, identificando as problemáticas relacionadas a ela, sem esquecer que a realidade se modifica com o passar do tempo, o que exige, muitas vezes, revisão do planejamento e sua adaptação frente às reais necessidades dos estudantes.

Com o desenvolvimento deste projeto, teve-se a oportunidade de trabalhar em Docência Compartilhada, o que

possibilitou um olhar diferenciado por cada docente que integrou a proposta, oportunizado um planejamento mais rico e mais bem afinado com as características da turma, de maneira a alcançar resultados mais efetivos. Nessa ordem, estabeleceu-se o que Pimenta e Lima (2012, p. 220) assinalam em seus estudos: “Somente acreditando que as pessoas, juntas, têm a capacidade de transformar a realidade é que o projeto pode deixar de ser um instrumento burocrático para ser um instrumento de ensino e de aprendizagem tanto do aluno como do professor.”

A partir do trabalho em Docência Compartilhada, foi possível estabelecer uma relação de cooperação junto aos alunos. Reconhecida essa estratégia por parte deles, apropriaram-se dela e a transferiram, também, para sua própria realidade, passando a atuar de maneira colaborativa. Além disso, percebeu-se que a proposta possibilitou uma relação de confiança maior entre docentes e discentes, pois, a cada necessidade, estes se identificavam de forma diferenciada com aqueles. Durante o processo, de acordo com as intervenções que se faziam necessárias, sabiam a quem recorrer.

Sabemos que o trabalho em sala de aula não é fácil. Muitas vezes, não se tem tempo para observação das individualidades e identificação das reais necessidades de cada um dos alunos, considerando os diferentes níveis de aprendizagem presentes na turma. A Docência Compartilhada vem a favorecer esse reconhecimento, permitindo o compartilhamento das visões entre as professoras de maneira a auxiliar no planejamento e a fim de atender as especificidades, além de facilitar, também, um atendimento mais individualizado aos alunos.

### **3 COMO SURTIU O TEMA DO PROJETO: “CULTIVANDO SENTIMENTOS, CATIVANDO AMIGOS”**

Durante um semestre, fez-se a observação de algumas aulas. Ao largo desse percurso, percebeu-se que os alunos enfrentavam algumas dificuldades de relacionamento, o que é bastante comum, especialmente, na faixa etária do grupo, dos 10 aos 11 anos de idade. Isso ocorre porque eles passam por um momento em que buscam, a todo instante, atenção e aceitação do próximo. Constatada essa característica da turma, decidiu-se abordar o tema da diversidade por considerá-lo um assunto relevante para estes alunos.

Contudo, a observação das aulas não foi suficiente para a identificação da problemática que envolvia a turma, fazendo-se necessário, também, a análise de todo o contexto. Assim, foram organizados momentos de conversa somente com a professora titular, durante os quais ela nos relatou algumas características da turma e dos alunos, bem como sua forma de trabalho. Ainda foi realizada a leitura do Projeto Político Pedagógico da escola. Essas ações convergem para o posicionamento de Pimenta e Lima (2012, p. 223), teóricos que registra que “O diagnóstico não se limita a uma visão inicial, mas se realiza como processo permanente de identificação de necessidades e possibilidades que permitam rever ou reafirmar as opções, uma vez que a realidade é dinâmica, viva, mutável.”

Sabe-se que muitos autores, entre os quais Pestalozzi e Fröbel, defendem a ideia de que o tema dos projetos a serem desenvolvidos nas turmas devem surgir dos interesses infantis. Contudo, também é sabido que, assim como os processos de aprendizagem nunca serão iguais em todas as turmas e com todos os alunos, a escolha da problemática dos projetos também poderá não surgir da mesma maneira

para todos os professores. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2012, p. 223) utilizam os saberes de Vasconcellos (1995) para destacar que um “diagnóstico bem feito é meio caminho andado para uma boa programação”.

Como a escola é um espaço onde os jovens passam a maior parte do seu tempo, nela circulam saberes que não estão somente na Matemática, nos Estudos Sociais ou no Português, mas também nas vivências diárias. Sendo assim, é preciso partir do posicionamento de que todos esses conhecimentos devem estar, de alguma forma, interligados para que a instituição escolar cumpra seu dever de formar cidadãos críticos e conhecedores do mundo à sua volta. Xavier (2004, p.18) aponta que

a escola precisa ter presente que esse processo não se dá naturalmente, precisam ser criadas condições para que ocorra, precisa ser ensinado. [...] É o mundo atual, os fatos da semana, a vida e a cultura da comunidade propostos como conteúdo escolar, retomando a escola a pluralidade de suas funções – espaço de vivência, produção e manifestação de cultura.

Frente a isso e ao que se observou em sala de aula, percebeu-se que seria de grande importância, para o desenvolvimento social desta turma de quarto ano, abordar as diferenças, resignificando a visão de sala de aula dos alunos para que a percebessem como um espaço de aprendizagem a partir da convivência com o outro. Para Zluhan e Raitz, esse objetivo, previsto no Plano Nacional de Educação 2011-2020, só é alcançado se

a educação básica deve incorporar o incentivo a estudos e pesquisas sobre as violações de direitos humanos (conflitos, violências, discriminações, entre outros temas) no sistema de ensino, desenvolvendo ações fundamentadas e procedimentos para a resolução de conflitos. É na escola que se formam valores, atitudes e práticas

de respeito aos direitos humanos e, nesse contexto, a educação para a diversidade é fundamental. (ZLUHAN; RAITZ, 2014, p. 37)

Nessa ordem, acredita-se que a escola precisa ser muito mais do que um lugar em que se transfere conhecimentos: ela precisa se constituir em um espaço em que se aprende a conviver, se aprende a ser e se aprende a aprender. A filosofia estabelecida no Projeto Político Pedagógico dessa escola considera esse aspecto quando aponta o seguinte:

A Escola como instituição educacional tem o compromisso de articular e organizar os conhecimentos a fim de reconhecer e conhecer o mundo. Este propósito deve estar baseado no diálogo, e em princípios éticos de valorização de todos os seres humanos em suas diversidades, contribuindo para a construção de uma sociedade pensante e respeitosa. (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL FRANZ LOUIS WEINMAN, 2015).

Percebendo a importância desses saberes, optou-se por desenvolver um projeto baseado na obra *O Pequeno Príncipe*, de Antoine Saint-Exupéry, enfocando os valores presentes no enredo desse clássico literário a fim de despertar nos alunos a reflexão, apontando para a importância do respeito ao próximo, assim como a percepção de que todos estão inseridos em um meio social, o qual requer sujeitos participativos.

## 4 DESENVOLVENDO O PROJETO

### 4.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA: “POR QUE UM CHAPÉU ME DARIA MEDO?”

No primeiro dia, a turma tinha aula de Educação Física. Durante esse período, foi realizada a dinâmica “A caixinha entrou na roda”. A tarefa consistia no seguinte: cada aluno deveria tirar uma pergunta da caixinha e respondê-la oralmente, em voz alta, para que os colegas ouvissem a resposta. As perguntas eram

as mais variadas: “O que você gosta de fazer?”; “Com quem você mora?”; “Como você vem para a escola?”; “O que deixa você triste?”; etc. No início, os alunos se demonstraram tímidos e inseguros, mas, com o tempo, foram se soltando.

Como eles estavam acostumados a ter um tempo de atividades livres em um espaço em que diversos materiais, como corda, peteca e bola estavam dispostos, manteve-se esse momento. Nessa etapa, foi possível observar, novamente, a dificuldade de relacionamento entre eles. Quando precisavam se organizar sozinhos para as brincadeiras, surgiam os conflitos. Em face disso, propôs-se uma conversa, o que agravou a situação, pois eles não aceitavam dialogar ou ceder às propostas ofertadas. Individualmente, até era possível conversar, mas, ainda assim, mantinham suas próprias opiniões sobre os colegas, classificando-os como “chatos”, “burros”, “gordos”, “sujos”.

Em sala, quando desafiados a realizar uma produção textual na qual deveriam responder às mesmas perguntas da dinâmica inicial, mais uma vez se instaurou um momento tenso: uma das alunas amassou a atividade, relatando que não a realizaria, pois não queria falar sobre sua vida. Somente após um longo tempo de conversa, ela realizou a atividade, respondendo apenas às questões, sem redigir um texto. Pôde-se perceber, assim, que alguns alunos enfrentavam problemas particulares os quais estavam prejudicando também seu relacionamento com os colegas.

Após a atividade de produção textual, apresentou-se a imagem inicial da narrativa *O Pequeno Príncipe* aos alunos, questionando-os a respeito do que ela podia representar.

Propôs-se, então, que definissem cores para as opiniões dadas sobre a imagem, o que também exigiu um certo tempo de mediação, pois, quando precisavam tomar decisões em grande grupo, sempre

surgiam discórdias, exigindo a interferência do professor.

Decididas as cores, construiu-se um gráfico com as opiniões da turma sobre o desenho: alguns disseram tratar-se de um chapéu; para outros, era uma montanha ou, ainda, uma jiboia engolindo um elefante.

A etapa seguinte consistiu em reproduzir a imagem no caderno. Como tarefa de casa, foram orientados a questionar adultos com os quais mantinham contato sobre o que poderia ser aquele desenho. As respostas deveriam ser registradas no caderno e compartilhadas com os colegas no dia seguinte.

Ao retornarem à escola no outro dia, todos expuseram à turma as respostas dadas pelos adultos, as quais foram comparadas com as levantadas anteriormente pela turma, registradas no gráfico. Ao fim da atividade, dividiu-se a turma em grupos. Para cada grupo, foram distribuídas tiras de papel com trechos do primeiro capítulo do livro. O desafio era montar a sequência da história. Feito isso, as professoras leram a versão original do texto e motivaram os alunos a expor suas percepções sobre ele. Nesse momento, informaram que, durante o período, seria lido o livro na íntegra e que, com a leitura, muitas coisas interessantes podiam ser descobertas em conjunto.

#### 4.2 PRIMEIROS TRABALHOS EM GRUPO: “NÃO PASSO A TEUS OLHOS DE UMA RAPOSA IGUAL A CEM MIL OUTRAS RAPOSAS”

Durante o processo de observação, realizado antes do início do desenvolvimento do projeto, percebeu-se que a organização da turma não favorecia a interação entre os alunos. Além disso, as atividades eram desenvolvidas de forma individual e se utilizava, em demasia, o quadro. Sendo assim, não havia muito tempo para que os alunos se relacionassem

entre si, a não ser no recreio ou antes de iniciar a aula, antes de a professora propor as atividades. Esses momentos, contudo, não eram mediados por ela e, dessa forma, não havia uma problematização sobre os momentos em grupo.

Constatado isso, buscou-se, também, por meio desse projeto, proporcionar situações de atividades em grupos a fim de desenvolver o espírito colaborativo, oportunizando aos alunos experienciarem novas formas de trabalho. Acredita-se que a escola, sendo o espaço em que as crianças passam a maior parte de seu dia, precisa possibilitar, além dos conteúdos pré-definidos, que esses indivíduos tenham vivências que propiciem seu desenvolvimento social.

Essa foi uma experiência que demandou muito tempo e muitas conversas para que começasse a produzir resultados. Como os alunos apresentavam grandes dificuldades de interpretação, foram desenvolvidas atividades relacionadas a essa competência. Assim, propuseram-se atividades matemáticas, as quais visavam a desenvolver a compreensão do que estava sendo lido e a interpretação do que se solicitava.

A primeira atividade a ser resolvida em trio estava relacionada ao primeiro capítulo da obra. Foi proposto um desafio matemático em que eles precisavam resolver alguns cálculos para, então, a partir dos resultados encontrados, buscar peças de um quebra-cabeça que formava o avião do aviador da história.

Para dar conta desse desafio, precisavam obedecer a algumas regras: só podiam buscar uma peça por vez e somente quando todos os integrantes do grupo tivessem resolvido o cálculo. Como havia diferentes níveis de desenvolvimento na turma, uns, às vezes, terminavam a atividade bem antes dos outros. Assim, o maior desafio era ter paciência para aguardar o outro também concluir a tarefa. Com o tempo, compreenderam que

estavam em grupo para auxiliar uns aos outros nas dificuldades. No início, ocorreram alguns conflitos que necessitaram da mediação das professoras. Porém, quando conseguiam montar o quebra-cabeça, era uma festa, e a atenção se voltava para o lugar em que o produto final seria pendurado para que ficasse “voando” pela sala.

Deu-se seguimento ao trabalho em diferentes formações em grupo: ora os grupos eram formados pelos professores, ora os próprios alunos podiam escolher com quem iriam trabalhar. Sempre ocorriam conflitos que precisavam ser mediados. Contudo, isso também foi importante para que eles aprendessem a resolver os problemas e compreendessem também que, muitas vezes, é preciso ceder à opinião do outro, que, mesmo não concordando com ela, é preciso aceitá-la e respeitá-la.

Em alguns momentos, foram propostas dinâmicas que visavam à interação com o próximo. Nesses momentos, os alunos se demonstravam “tocados” e, a partir de então, as atividades em grupo passaram a ocorrer mais tranquilamente, pois eles começaram a se aceitar e a se respeitar mais. Diante disso, cabe lembrar o que diz Larrosa (2002, p. 21) sobre a experiência:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece [...] Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência.

Percebemos logo que não bastava apenas conversar com a turma sobre o respeito entre as pessoas, era preciso tensionar as relações para que, a partir da resolução dos conflitos, os alunos

aprendessem sobre a convivência em grupo. Aí, sim, as aprendizagens poderiam se desenvolver mais significativamente.

#### 4.3 QUANDO OS SABERES SE ENGLOBAM: “PARA NÓS, QUE COMPREENDEMOS O SIGNIFICADO DA VIDA, OS NÚMEROS NÃO TÊM TANTA IMPORTÂNCIA”

O trabalho em grupo foi uma estratégia permanente. Em alguns momentos, era preciso ainda mediar os conflitos; em outros, percebia-se que os estudantes buscavam por conta própria soluções para resolver o impasse que estava acontecendo.

Como já explicitado anteriormente, o desenvolvimento de projetos possibilita que os conhecimentos se englobem e se complementem. Como os alunos não estavam habituados a essa prática, demonstraram, no início, grandes dificuldades de interpretação relacionadas a todas as áreas de conhecimento que estavam sendo trabalhadas, mas, principalmente, nos conhecimentos matemáticos.

Foi perceptível também que, em decorrência dessas dificuldades, os alunos demonstravam pouco interesse e envolvimento com a disciplina. Assim, optou-se por trabalhar com jogos e desafios para que eles se sentissem motivados a se envolver com a atividade que estava sendo desenvolvida.

Assim, foi escolhido um dia da semana para o desenvolvimento de jogos e a proposição de desafios matemáticos. Essas atividades eram realizadas sempre em grupos e sem o enfoque da competitividade, mas sim com o desenvolvimento da atitude colaborativa. Nessas atividades, sempre eram incluídas informações as quais precisavam ser compreendidas pelos alunos para que, então, pudessem resolver o desafio. Algumas vezes, colocavam-se informações com datas nas

histórias matemáticas que, não necessariamente, fariam parte do cálculo, mas seriam importantes para a compreensão de como e porque resolvê-los.

Foram propostos, ainda, desafios com uso de calculadora. Nestes, os alunos precisavam, a partir de uma atitude colaborativa, descobrir métodos para resolver os cálculos sem utilizar determinados números da calculadora (com a informação de que tais números estariam “esragados”), o que se caracterizava como parte do desafio.

Assim, as habilidades de interpretação foram se misturando aos saberes matemáticos e os alunos puderam perceber que não bastava apenas juntar os algarismos que apareciam nos problemas matemáticos, mas era preciso que compreendessem como e por que resolver tal cálculo.

A dinâmica dos grupos foi essencial para o desenvolvimento dessas aprendizagens, pois, por mais que ainda ocorressem desentendimentos entre eles, perceberam que, quando estavam juntos, podiam se ajudar e, assim, resolver as questões com maior facilidade. Além disso, perceberam logo que sua resolução a partir de jogos/desafios era mais divertida e prazerosa.

Como forma de relacionar essas propostas com a temática do projeto, todos os problemas matemáticos contidos nos jogos tinham relação com história, personagens e ambientes do livro. Algumas vezes, foram utilizados trechos da história para criar um problema matemático, como nos seguintes exemplos:

Baobá é a árvore com o tronco mais grosso do mundo, chegando a medir 20 metros de diâmetro. Sabendo que são necessárias 138 crianças de mãos dadas para abraçar um baobá, quantas crianças serão necessárias para abraçar 9 baobás?

Em uma de suas viagens, o aviador foi até o Senegal, na África, e trouxe quatro pacotes com 28 frutos de

baobá em cada um. Ele queria presentear seus oito amigos com esses baobás. Quantos frutos cada amigo irá receber?

A estratégia de fazer referência ao texto fez com que os alunos permanecessem conectados à história que tanto os cativou e percebessem que, olhando juntos na mesma direção, seriam capazes de ir mais longe na resolução dos problemas.

#### 4.4 “CARTIVANDO”: “FOI O TEMPO QUE DEDICASTE A TUA ROSA QUE A FEZ TÃO IMPORTANTE”

Uma vez por semana, os alunos tinham aula de Produção Textual, na qual a professora titular utilizava diversas dinâmicas, como disponibilizar figuras para que os alunos fizessem suas produções a partir delas, expor o início de uma história para que os alunos a continuassem ou, ainda, disponibilizar o final dela para que eles inventassem o início.

Durante o estágio, seguiu-se desenvolvendo as habilidades textuais dos alunos, contudo a dinâmica foi modificada. Em cada aula de produção textual, enfocava-se algum assunto e, às vezes, conversava-se com os alunos sobre um determinado tema. Então, eles produziam textos com base nessas conversas, expressando suas opiniões. Outras vezes, instigava-se os alunos a imaginar, após a leitura de um capítulo de *O Pequeno Príncipe*, o que poderia acontecer no seguinte. Esta atividade era possível porque, em cada aula, era realizada a leitura de um capítulo. Assim, a produção textual era baseada no que aconteceria dali para frente. Ainda, por vezes, eram destacadas palavras como “preconceito”, “estranho” e “diferente”, sendo solicitado aos alunos escrevessem o que pensavam sobre elas.

Considerando que, no 4º ano do Ensino Fundamental, é preciso desenvolver o conteúdo sobre imigração alemã, foram propostas, também, atividades sobre

essa temática. As atividades promoviam discussões sobre, por exemplo, o preconceito em relação a culturas diferentes.

Dessa forma, contemplaram-se diferentes gêneros textuais, sempre priorizando a relação dessas produções com o que vinha sendo trabalhado em termos de conteúdo. Essa foi uma falha constatada na fase da observação: não havia conexão entre os conhecimentos e os alunos redigiam textos apenas com a finalidade de mostrá-los à professora, sem realmente significarem a atividade.

Na etapa de correção, priorizava-se que os próprios alunos percebessem seus erros. Assim, foi utilizado um código previamente elaborado: círculo na palavra com a ortografia errada, frase sublinhada quando ela estava confusa e quadrado onde faltava pontuação. A tarefa exigia que os alunos relessem suas produções várias vezes antes de passar o texto a limpo.

Após a constatação de que os alunos já haviam desenvolvido habilidades de tolerância entre si, respeitando-se mutuamente, e que conseguiam trabalhar juntos, foi proposta uma dinâmica em que precisaram ficar de olhos vendados, dar a mão a um colega, sem saber quem era, tocá-lo e abraçá-lo. Este, visivelmente, foi um dos momentos mais significativos para eles, que se mostraram emocionados.

A atividade foi relacionada ao capítulo da obra *O Pequeno Príncipe* que trata de como é possível cativar amigos. Assim como expresso na história, é preciso tempo e paciência.

A seguir, apresentou-se aos alunos a caixa “Cartivando”. Ela seria um depósito de cartas destinadas ao amigo com o qual formaram dupla na dinâmica anterior. A finalidade era que cativassem uns aos outros. Timidamente, eles iniciaram a escrita das cartas. Aos poucos, elas começaram a vir de casa, a ser escritas nos recreios e em momentos disponibilizados em aula.



No dia em que lemos o último capítulo do livro para a turma com acompanhamento de violão, os alunos também se emocionaram bastante. Na ocasião, foi aberta a caixa “Cartivando” e as cartas foram entregues aos destinatários, que as leram. A comoção foi grande em função das coisas bonitas que os amigos haviam escrito. Constatou-se, nesse momento, a evolução que os alunos tiveram na produção textual. Isso mostra que, quando eles destinam o que escrevem a alguém que não seja somente a professora, se dedicam e dão importância ao que fazem, ou seja, a atividade passa a ter um sentido mais significativo.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: “O ESSENCIAL É INVISÍVEL AOS OLHOS, SÓ SE VÊ BEM COM O CORAÇÃO”**

O desenvolvimento desse projeto contribuiu significativamente para o desenvolvimento social dos alunos. No início, tudo parecia caminhar a passos lentos, mas, aos poucos, percebeu-se que, a cada dia, novas construções iam sendo realizadas.

Essa experiência possibilitou confirmar a importância de se trabalhar com a dinâmica de projetos nos níveis de Ensino Fundamental, pois, dessa forma, as atividades deixam de ser mecanizadas e passam a adquirir ligações entre elas, o que favorece a estimulação do raciocínio dos alunos, fazendo que eles atribuam significado a elas, o que promove um avanço significativo em seus processos de aprendizagem.

Além disso, evidenciou que o trabalho com projetos possibilita, às crianças, contato com conhecimentos de forma compartilhada, desafiando-os a refletir e a significar o que estão estudando. Ao fazê-lo, além de construir conhecimentos importantes para sua formação, desenvolvem o senso crítico, um dos pilares para o exercício da cidadania. O projeto é, pois,

Um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano [...] só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica, científica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os envolvidos. (VASCONCELLOS apud PIMENTA; LIMA, 2012, p. 220)

A partir da leitura de *O Pequeno Príncipe*, os alunos foram dando cada vez mais significado à frase “O essencial é invisível aos olhos, só se vê bem com o coração”. Ela acabou virando um lema da turma.

Durante o desenvolvimento do projeto, também se percebeu envolvimento e apego dos alunos à obra. Com o passar do tempo, eles começaram a trazer um exemplar de casa para acompanhar a leitura diária.

Ao final, realizou-se uma produção textual avaliativa com eles sobre o período de realização do projeto. Todos consideraram muito positivas as dinâmicas realizadas e relataram que gostaram das formações em duplas e em grupos maiores. Isso evidencia a importância do trabalho por projetos como forma de modificar a realidade existente, fazendo com que os alunos participem ativamente do processo e se tornem autores de seu desenvolvimento.

Além disso, é possível concluir, a partir da experiência com projetos, que a escola e os professores precisam proporcionar, também, momentos nos quais os alunos possam interagir, pois é assim que eles começam a experienciar relações com o outro, com o mundo. Assim, é importante que a escola saiba unir os conhecimentos que precisam ser desenvolvidos com as habilidades sociais para que os alunos possam se perceber como sujeitos importantes para a sociedade na qual estão inseridos.

## REFERÊNCIAS

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL FRANZ LOUIS WEINMAN. **Projeto Político Pedagógico**. São Leopoldo, 2015.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. São Paulo: Cortez, 2012.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

XAVIER, Maria Luisa M. Escola e o mundo contemporâneo: novos tempos, novas exigências, novas possibilidades. *In: ÁVILA, Ivani Souza (org.). **Escola e sala de aula: mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004.*

ZLUHAN, Mara Regina; RAITZ, Tânia Regina. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. **Rev. Bras. Estud. Pedagog. (online)**, Brasília, v. 95, n. 239, p.31-54, jan./abr. 2014.

**Recebido em: 26/06/2021**

**Aceito em: 10/04/2021**