



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA – MPEB

PATRÍCIA VALÉRIA BEMVINDO DA SILVA

POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS DIDÁTICOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

**RECIFE
2024**

Patrícia Valéria Bemvindo da Silva

**POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS
DIDÁTICOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA
DO LETRAMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Linguagem e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Telma Ferraz Leal.

RECIFE
2024

Patrícia Valéria Bemvindo da Silva

**POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS
DIDÁTICOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA
DO LETRAMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação –
Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade
Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do
título de mestre em Educação. Área de concentração: Linguagem
e Educação.

Aprovada em: 30/04/2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Telma Ferraz Leal (orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Magna do Carmo Silva (examinador interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Júlia Teixeira (examinador externo)

Catálogo na fonte
Bibliotecário Danilo Leão, CRB-4/2213

S586p Silva, Patrícia Valéria Bemvindo da
Possibilidades e desafios do desenvolvimento de projetos didáticos no
processo de alfabetização na perspectiva do letramento. / Jéssica do
Nascimento Silva. – Recife, 2024.
153 f.: il.

Orientadora: Telma Ferraz Leal.
Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de
Pernambuco, CE.

Programa de Pós-graduação em Educação, 2024.
Inclui Referências e Apêndices.

1. Educação. 2. Projetos didáticos. 3. Letramento. I. Leal, Telma Ferraz.
(Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2024-091)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus primeiramente, por poder concluir essa Dissertação de Mestrado, que parecia impossível de ser finalizada. Às vezes, a vida nos leva por caminhos diferentes daqueles que gostaríamos de transitar e acaba por desviar-nos dos nossos objetivos. Porém, quando passamos a acreditar firmemente em nós mesmos e no Deus a quem servimos, percebemos que somos fortes e seguimos adiante.

Ao meu esposo e filhas, pelo apoio e estímulos permanentes. Agradeço pela compreensão e por sofreram comigo todos os momentos de ansiedade.

Gratidão!

Ao meu pai Joel Bemvindo e à minha irmã, os meus verdadeiros pilares vivos, sem os quais eu não seria quem sou hoje; agradeço-lhes também pelo carinho, amor e o respeito que sempre demonstraram a mim.

Muito obrigada, pelo amor incondicional.

À minha amiga Cris, pela força que me ofereceu durante todo o percurso. Muito obrigada.

Agradeço aos professores do curso, em especial, à minha orientadora Professora Dr^a Telma Ferraz Leal, pela paciência e pelos sábios ensinamentos, pelas palavras de incentivo e pelas preciosas orientações.

Aos colegas do curso, pelo convívio amigável.

Às professoras alfabetizadoras participantes dessa pesquisa e às gestoras da escola investigada.

Gratidão por tudo!

Ao meu esposo e filhas, pelo apoio e estímulos permanentes.
Ao meu pai Joel Bemvindo, o meu verdadeiro pilar vivo.

Muito obrigada!

A pedagogia por projetos não é um simples “modismo” pedagógico. Ela corresponde, historicamente, a uma verdadeira mutação da representação das crianças e de suas potencialidades que se produziu no campo das ciências humanas nas últimas décadas. É igualmente uma atualização da visão otimista e generosa dos grandes educadores dos séculos precedentes [...] que pensavam que todas as crianças desejam e são capazes de aprender, desde que disponham de meios para isso (Jolibert, 2009, p. 18).

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo identificar as possibilidades e os desafios para o desenvolvimento de projetos didáticos na alfabetização de crianças. O trabalho de investigação seguiu os contornos metodológicos da pesquisa de campo à luz das contribuições teóricas de autores que tratam especificamente de projetos didáticos. Foi adotada a abordagem qualitativa, por meio da observação de 30 aulas e 30 minientrevistas. Foi feito um estudo exploratório, participativo e propositivo, envolvendo três professoras alfabetizadoras que atuavam nos anos 1, 2 e 3 do Ensino Fundamental. Os dados foram analisados sob o paradigma da análise de conteúdo. Concluiu-se que o desenvolvimento de projetos didáticos com turmas de alfabetização requer uma atenção especial, para que os objetivos do projeto sejam cumpridos, sem desconsiderar a heterogeneidade dos alunos, sobretudo quanto ao domínio do Sistema de Escrita Alfabética. Dentre outras características dessa modalidade organizativa do trabalho pedagógico, foi identificada que a mediação docente para garantir a participação dos estudantes no planejamento, execução e avaliação das atividades foi a principal dificuldade enfrentada, assim como a criação de estratégias que contribuíssem para que as crianças realizassem as atividades e, ao mesmo tempo, avançassem nos conhecimentos sobre o sistema notacional. Para contribuir com a melhoria das práticas de alfabetização e por se tratar de um Mestrado Profissional foi elaborado um Guia Didático que traz orientações e exemplos de projetos didáticos vivenciados na alfabetização de crianças.

Palavras-chave: alfabetização; desafios e possibilidades; projetos didáticos.

ABSTRACT

The present research aimed to identify the possibilities and challenges for the development of didactic projects in children's literacy. The research work followed the methodological contours of field research in light of the theoretical contributions of authors who specifically deal with didactic projects. A qualitative approach was adopted, through the observation of 30 classes and 30 mini-interviews. An exploratory, participatory and purposeful study was carried out, involving three literacy teachers who worked in years 1, 2 and 3 of Elementary School. The data were analyzed using the content analysis paradigm. It was concluded that the development of didactic projects with literacy classes requires special attention, so that the project objectives are met, without disregarding the heterogeneity of the students, especially regarding mastery of the Alphabetic Writing System. Among other characteristics of this organizational modality of pedagogical work, it was identified that teaching mediation to ensure student participation in the planning, execution and evaluation of activities was the main difficulty faced, as well as the creation of strategies that would help children carry out tasks. Activities and, at the same time, advance their knowledge of the notational system. To contribute to the improvement of literacy practices and because it is a Professional Master's Degree, a Didactic Guide was created that provides guidance and examples of didactic projects experienced in children's literacy.

Keywords: literacy; challenges and possibilities; didactic projects.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento de teses e dissertações sobre os conceitos fundantes da pesquisa (2017 a 2021)	20
Quadro 2 - Dados das professoras participantes da pesquisa	24
Quadro 3 - Entrevista 1 - Perfil das docentes	26
Quadro 4 - Entrevista 3 - Pedagogia de Projetos	26
Quadro 5 - Roteiro Observação de aulas	27
Quadro 6 - Síntese comparativa de abordagens sobre projeto didático elaborado por Vidal (2018).....	43
Quadro 7 - Descrição e síntese das aulas observadas 1º ano C	67
Quadro 8 - Formas de organização do trabalho pedagógico.....	70
Quadro 9 - Planejamento 1º Ano/ C.....	73
Quadro 10 - Descrição e síntese das aulas observadas 2º ano A	76
Quadro 11 - Formas de organização do trabalho pedagógico	79
Quadro 12 - Descrição e síntese das aulas observadas 3º ano A	84
Quadro 13 - Formas de organização do trabalho pedagógico.....	87
Quadro 14 - Caracterização de projetos didáticos segundo as professoras entrevistadas	101
Quadro 15 - Síntese das características de projetos identificados nas práticas das professoras	106
Quadro 16 - Síntese do Guia Didático	108

LISTA DE IMAGENS

Foto 1 - Disposição da sala e forma do 1º ano C	66
Foto 2 - Disposição da sala e forma do 2º ano A	75
Foto 3 - Disposição da sala e forma do 3º ano A	83

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CE – Campanha Educativa

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Especializado

CNPQ – Conselho Nacional de Pesquisa

CTDs – Contratos por Tempo Determinado

FAFIRE – Faculdade Frassinetti Recife

FALC – Faculdade de Aldeia de Carapicuíba

FATIN – Faculdade de Teologia Integrada

FUNESO – Fundação de Ensino Superior de Olinda

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROLER – Projeto de Leitura do Recife

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

LDB 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PERCURSO METODOLÓGICO	22
2.1 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	23
2.2 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DOS DADOS	24
2.2.1 Análise dos dados	28
2.2.2 Produção do guia de orientações para elaboração de projeto didático	28
2.2.2.1 Aspectos éticos da pesquisa	29
3 ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO	30
3.1 PROJETOS DIDÁTICOS PARA ALFABETIZAR CRIANÇAS: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	36
4 RESULTADOS	52
4.1 PERFIL E CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS	52
4.2 PRÁTICAS DAS DOCENTES EVIDENCIADAS NAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS	65
4.2.1 Observação de aula no Primeiro Ano	66
4.2.2 Observações de aula no Segundo Ano	74
4.2.3 Observações de aula no Terceiro Ano	83
4.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS MODALIDADES ORGANIZATIVAS OBSERVADAS NAS AULAS OBSERVADAS	90
5 DESAFIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS NA ALFABETIZAÇÃO	95
5.1 TEMPO, FALTA DE INTERESSE E MOTIVAÇÃO	95
5.2 ORGANIZAÇÃO, ESTRUTURA DOS PROJETOS E COOPERAÇÃO	96
5.2.1 Interdisciplinaridade	98
5.2.1.1 Aprofundamento dos conteúdos, autonomia e avaliação	99
5.2.1.2 Heterogeneidade	100
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIA	110

1 INTRODUÇÃO

Sou Patrícia Valéria Bemvindo da Silva e tenho 54 anos de idade. Concluí a graduação em Pedagogia, com ênfase em Administração escolar, na Fundação de Ensino Superior de Olinda – FUNESO, em 2008. Sou pós-graduada em Docência no Ensino Superior, na Faculdade de Aldeia de Carapicuíba (FALC); em Ciências da Educação, na Faculdade de Teologia Integrada (FATIN); em Coordenação pedagógica, na Faculdade Frassinetti do Brasil (FAFIRE); e em Ciências da Educação Básica, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Este trabalho marca a conclusão do Mestrado Profissional em Educação Básica (UFPE). Sou professora concursada da Rede Municipal da Cidade do Recife, desde 2011, atuando na função de Coordenadora Pedagógica, desde 2015.

Antes de fazer parte da Rede Municipal do Recife passei por outras redes de ensino e, em uma delas, tive o privilégio de participar de um curso com duração de cinco anos, sobre Alfabetização e Letramento baseado em projetos didáticos. A partir daí, percebi que me apaixonei, não só por ser professora, mas pelo modo como aprendi a alfabetizar as crianças.

Os ensinamentos foram baseados nos projetos didáticos idealizados juntamente com os alunos. Esses projetos didáticos tinham que fazer sentido, primeiramente, para os alunos. A partir dos interesses dos estudantes construímos uma relação de troca de experiências, nas quais a pesquisa fez parte do planejamento das aulas. Tudo era combinado com os alunos. Todas as atividades eram preparadas de maneira interdisciplinar, com foco na alfabetização na perspectiva do letramento. Foram anos que me trouxeram grandes alegrias e, enquanto coordenadora pedagógica, quis repassar essa experiência para outras professoras.

Entendi, com essa experiência, que os projetos tornam os alunos autônomos e mais participativos, pois tudo o que é vivenciado em sala de aula culmina em um produto final, idealizado e confeccionado a partir da escrita deles.

Com essa experiência, compreendi que a escola faz parte de um contexto social onde contracenam os mais diversos atores, como: pais, estudantes, professores, coordenadores, gestores e funcionários administrativos. Todos esses, formam uma comunidade escolar diversificada, cujo principal foco deve ser o estudante, que muitas vezes está pronto a ouvir, a interagir, a prestar atenção,

mas, em outros momentos, a se dispersar e a reagir às proposições que não estiverem motivando participação nas situações propostas.

A autora Mizukami (1986) faz uma referência sobre a ação educativa da escola. Ela sugere que:

Toda ação educativa, para que seja validada, deve, necessariamente, ser precedida de uma reflexão sobre o homem como de uma análise do meio de vida desse homem concreto, a quem se quer ajudar para que se eduque. O homem se torna, nessa abordagem, o sujeito da educação (Mizukami, 1986, p. 94).

Para a autora “a ausência de uma reflexão sobre o homem implica o risco de adoção de métodos educativos e diretrizes de trabalho que o reduzem à condição de objeto” (Mizukami, 1986, p. 94). Ou seja, o indivíduo deve ser visto em sua totalidade e não apenas em um molde pré-determinado. Se assim for, ele “não participará ativamente da história, da sociedade” (Mizukami, 1986, p. 94) e nem terá condições de transformá-la.

Essa realidade exige que educadores estabeleçam metas e estratégias de ensino que considerem as características individuais e identidades sociais dos educandos, de maneira a favorecer o pensamento crítico e a capacidade de produzir e interagir em diferentes espaços sociais nos quais estejam inseridos. Nesse sentido, Freire (1974) afirma que:

É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história... (Freire, 1974, p. 42).

Para o autor, é preciso tornar esse homem ativo na história da sociedade, participante e consciente da sua realidade e de sua própria capacidade de transformá-la. É preciso garantir uma educação que provoque e crie no homem uma atitude reflexiva e comprometida com a ação.

Levando em consideração as orientações de Freire (1974) e Mizukami (1986), concebemos que é necessário promover um ensino contextualizado e crítico. Dessa forma, adotamos a abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento, e, a partir dela, concebemos que os docentes passem a formular estratégias didáticas com base em reflexões sobre os vários conteúdos, de forma interdisciplinar para favorecer a construção dos conhecimentos pelos estudantes.

Assim, entende-se a importância em se promover uma educação de

qualidade com garantia de uma aprendizagem significativa para todos. Para isso, a escola deve ser o lócus onde a aprendizagem deve florescer e onde o estudante se sinta bem, sendo valorizado pelos seus avanços e saberes. Nesse caso, a escola passa a ter uma função bem mais complexa e que exige mais que um envolvimento do estudante e do professor, exige um comprometimento de ambos, pois os que fazem a escola devem ser coparticipantes desse processo.

Esse comprometimento coletivo, que engloba o ensino da escrita e da leitura, possibilita ao aluno uma maior facilidade de inclusão em diferentes espaços sociais. Partimos do pressuposto de que a participação nas práticas sociais no mundo letrado, em que a leitura e a escrita fazem parte do dia a dia dos estudantes antes que as crianças ingressem na escola, é favorecida pela ação que ocorre no espaço escolar. É nesse lugar que há ampliação dos conhecimentos e desenvolvimento de habilidades que possibilitam a inserção em diferentes espaços sociais e práticas de letramento, de modo autônomo e crítico. Essa ampliação deve começar aos poucos, com progressão do ensino e das aprendizagens.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, quanto ao ensino de cunho interdisciplinar, é dito que,

A tendência atual, em todos os níveis de ensino, é analisar a realidade segmentada, sem desenvolver a compreensão dos múltiplos conhecimentos que se interpenetram e conformam determinados fenômenos. Para essa visão fragmentada contribui o enfoque meramente disciplinar que, na nova proposta de reforma curricular, pretendemos ter superado pela perspectiva interdisciplinar e pela contextualização dos conhecimentos (Brasil, 1999, p. 34).

Para tornar-se um usuário crítico, no entanto, é preciso apropriar-se de uma gama ampliada de saberes e conhecer diferentes modos de interação pela leitura, escrita e oralidade, que não ocorrem apenas nas escolas. No entanto, as condições de apropriação não são as mesmas para os diferentes grupos sociais que compõem nossa sociedade. Saviani (2019, p. 42) afirma que é papel da escola contribuir para a garantia da escolarização dos grupos sociais excluídos.

Para tal, defende que “para a organização e o funcionamento do sistema escolar, o papel da escola, que na sociedade atual se constituiu como a forma principal e dominante de educação, consiste na socialização do saber sistematizado”. Soares (2004) contribui com essa discussão, defendendo que é necessário reconhecer a necessidade de sistematizar o ensino dos conhecimentos sobre o sistema notacional, sem minimizar o papel do trabalho com textos (leitura, escrita,

oralidade). Para isso é necessário pensar na organização do trabalho na turma, fazendo uso de diversos recursos e procedimentos metodológicos. O projeto didático é um deles.

Diante dessas discussões sobre o ensino no Brasil compreendemos que o ensino da leitura, da escrita e da oralidade precisa ser realizado a partir de uma concepção de língua como processo de interação determinada historicamente, heterogênea e variável. Nesse sentido, Soares (2008, p.74) diz que “a escola transformadora não aceita a rejeição dos dialetos dos alunos pertencentes às camadas populares [...] por eles serem tão expressivos e lógicos quanto o dialeto de prestígio”. É preciso, portanto, desenvolver um ensino inclusivo, que valorize diferentes saberes, culturas e identidades sociais.

Assim, a escola teria esse importante papel, segundo Saviani (2019), de socializar saberes sistematizados pelo mundo da ciência, mesmo sabendo que a escola desde sempre se apresentou como reprodutiva das desigualdades sociais. Em uma busca de transformação dessa escola, defendemos, apesar dessas desigualdades, assim como Saviani (2019), que o papel da escola seja o de propiciar a apropriação do saber sistemático, possibilitando a todos o acesso à cultura letrada.

Em relação aos processos de ensino, na abordagem aqui defendida, buscase que os estudantes articulem conhecimentos relativos a diferentes componentes curriculares, formando seres críticos, por meio da leitura, da escrita, da fala e de outras linguagens.

A Rede Municipal de Educação da cidade do Recife, tem lançado inúmeros projetos que estão sendo implantados em todas as escolas. Dentre eles, Robótica; Acesso à tecnologia; PROLER; Programa Mente Inovadora; Letramento Científico, entre outros. No nosso trabalho em particular, buscamos refletir sobre as experiências com projetos desenvolvidos no interior da sala de aula.

Partimos do pressuposto de que é importante criar uma rotina de ensino na qual a criança seja conduzida ao mundo letrado de maneira que compreenda as práticas sociais recorrentes na sociedade. Seguimos, portanto, o que é proposto por Tfouni (2010), em seu livro Letramento e Alfabetização, quando ela comenta que o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. A autora considera que um indivíduo está alfabetizado quando há aprendizagem de

habilidades para leitura e escrita nas chamadas práticas de linguagem, pois a escrita é um produto cultural por excelência. Afirma ainda que a escrita está associada desde sua origem ao jogo de dominação, poder, participação e de exclusão, caracterizando, assim, as relações sociais.

A autora discute que a escrita causou mudanças profundas nas sociedades e que também modificou as interações entre os indivíduos. Nesse sentido, descrever a *práxis* pedagógica dos professores, seu papel mediador diante das situações vivenciadas com os alunos em relação à aprendizagem da leitura e escrita de qualidade, é de extrema relevância e nos remete à discussão sobre alfabetização, letramento e práticas sociais diversas quanto às finalidades e expectativas. Como diz Telma Weisz (2007):

[...] o que move as crianças é o esforço para acreditar que atrás das coisas que elas têm de aprender existe uma lógica. De certa maneira, aprender é, para elas, ter de construir suas ideias lógicas a partir do confronto com a realidade. E é exatamente porque nem tudo o que elas têm de aprender é lógico, ou tem uma lógica que esteja ao seu alcance imediato [...] (Weisz, 2007, p. 42).

Portanto, a partir da concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, tendo como norte o pressuposto da equidade, de onde emergem estratégias para garantia de aprendizagem a todos, tais como as de diversificação de situações didáticas e dos tipos de agrupamento em sala de aula. Na contramão dessa concepção, há os que propõem práticas pedagógicas repetitivas, individualizantes, padronizadas, as quais têm sido denominadas métodos tradicionais de alfabetização. A esse respeito, Mortatti (2000) lembra que a guerra entre métodos de ensino ocupou parte do debate e das pesquisas no campo da alfabetização durante muito tempo.

No artigo publicado por Moraes (2006), intitulado *Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”?* o autor afirma que os métodos tradicionais de ensino têm contribuído pouco para a alfabetização das crianças no contexto escolar, sobretudo das que são oriundas das camadas populares. O autor aponta dificuldades na forma como pesquisadores e estudiosos têm concebido o ensino da escrita alfabética e propõe a urgência em discutir metodologias em vez de métodos de alfabetização.

Concebe-se então que, ao serem propostas situações em que os estudantes interajam com os colegas que têm conhecimentos próximos, embora diferentes, pode-

se favorecer a ampliação de conhecimentos, pois os estudantes podem refletir sobre o que está escrito ou vai escrever, utilizando estratégias de leitura de modo compartilhado, testando suas hipóteses sobre o Sistema de Escrita Alfabética e sobre os sentidos dos textos.

Desse modo, entende-se neste estudo que é preciso garantir um trabalho focado na melhoria das condições de participação em variadas práticas de letramento, que, segundo Soares (1998),

[...] é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita com as diferentes funções que a leitura e escrita desempenham na nossa vida. Enfim, Letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita (Soares, 1998, p. 107).

Tendo isso em mente, considera-se que o ensino da escrita e da leitura favorece a ampliação de horizontes e possibilita que os alunos compreendam os diferentes modos de ser, assim como novas formas de lidar com o mundo imaginário, além de favorecer a construção de conhecimentos ampliados a partir das oportunidades das trocas de experiências, independentemente do nível de conhecimento dos interlocutores, através dos trabalhos em grupo, das leituras compartilhadas, das escritas próprias das mesmas, tal como ocorre na vivência de projetos didáticos.

Assim, para contribuir com a melhoria na aprendizagem dos alunos, o uso de projetos didáticos em sala de aula, bem planejados, conduzidos em consonância com as intencionalidades do professor, poderá ampliar e facilitar o seu trabalho no momento de alfabetizar seus alunos na perspectiva do letramento. No entanto, é preciso investigar suas reais potencialidades como modo de organização do trabalho pedagógico no cotidiano da escola, assim como as dificuldades para vivenciar práticas com projetos em turmas de crianças em início de escolarização, pois,

[...] é preciso que sejam considerados também os conteúdos da realidade concreta desse aluno, ou seja, seu saber imediato. Dessa forma, há de se discutir e analisar o próprio caráter de produção dos conhecimentos, seus paradigmas básicos, sua articulação (entre as áreas do conhecimento e entre os conhecimentos científicos e culturais dos alunos) e, simultaneamente, os métodos adotados para garantir a sua aquisição e construção por todos (Kramer, 2001, p. 87).

A opção pelo projeto didático decorre do pressuposto de que é interessante que o professor traga sempre algo novo para os seus alunos e que os alfabetize de forma prazerosa, apresentando atividades que despertem a curiosidade dos

mesmos e surpreenda-os, surpreendendo-se também, para que os dois juntos possam aprender. Em vista disto, o tema proposto nessa dissertação surgiu a partir do interesse em investigar como os projetos didáticos podem auxiliar as aprendizagens dos estudantes, em relação ao processo de alfabetização na perspectiva do letramento e de compreender quais elementos devem constar nos projetos didáticos para alfabetizar os estudantes nessa perspectiva. Assim como, quais as dificuldades para a vivência dessa modalidade organizativa do trabalho pedagógico com crianças?

A esse respeito, torna-se importante ressaltar que todo o procedimento adotado pelo professor, a fim de contribuir para uma alfabetização de qualidade, deve ser colocado em prática, alinhado aos objetivos e metas que se deseja alcançar, pois,

O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. O domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, os princípios da explicação científica, as condições de fruição da arte e das mensagens estéticas, domínios de saber tradicionalmente presentes nas diferentes concepções do papel da educação no mundo democrático, até outras tantas exigências que se impõem no mundo contemporâneo (Brasil, 1997, p. 240).

Partimos, assim, do pressuposto de que, quando o professor resolve investir em metodologias que ultrapassam a condição de apenas vivenciar atividades propostas em livros didáticos ou copiadas diretamente do quadro, favorece na turma, a emergência da curiosidade pelo novo, sobretudo quando as crianças assumem o papel de autoria das suas aprendizagens.

Sendo assim, o tema escolhido é relevante por contribuir com o debate sobre práticas de ensino de leitura e escrita na alfabetização, por meio de projetos didáticos. Temos, desse modo, dois temas fundantes principais – alfabetização e projetos didáticos que, nessa pesquisa, serão investigados de modo articulado.

Esse tema está inserido em um grupo de pesquisa mais amplo: Ensino da Língua Portuguesa nos anos 3 a 5 do Ensino Fundamental: currículo e prática docente no contexto da heterogeneidade das escolas brasileiras e das relações com outros componentes curriculares, coordenado por Telma Ferraz Leal, Ana Cláudia Rodrigues Pessoa e Maria Lúcia Figueiredo Barbosa, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Na pesquisa maior, o foco central é entender a prática pedagógica de ensino

da leitura e escrita nos anos 3 a 5 do Ensino Fundamental, buscando compreender como os docentes lidam com o ensino dos diferentes componentes curriculares no cotidiano escolar e com a heterogeneidade dos estudantes. Nessa pesquisa de Mestrado, alguns dados produzidos no âmbito da pesquisa maior serão analisados, sobretudo as observações de sala de aula.

Para melhor conduzir a discussão teórica e compreender o objeto aqui investigado, foi realizado levantamento bibliográfico no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2017 a 2021 (cinco últimos anos). Foi identificado o seguinte quantitativo de trabalhos defendidos sobre esses temas:

Quadro 1 - Levantamento de teses e dissertações sobre os conceitos fundantes da pesquisa (2017 a 2021)

Ano	Alfabetização	Projeto didático	Projetos didáticos
2017	365	03	01
2018	428	05	03
2019	475	06	--
2020	458	03	01
2021	435	04	03
Total	2.161	21	08

Após o levantamento das pesquisas no Catálogo de teses e dissertações da CAPES, a etapa seguinte foi mapear, dentre os trabalhos que abordaram o tema projeto didático (no singular e no plural), os quais relacionavam essa modalidade organizativa do trabalho pedagógico ao processo de alfabetização. Essa seleção foi feita a partir da leitura dos títulos e resumos dos trabalhos.

Dos 29 trabalhos identificados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES voltados ao estudo com projetos didáticos, apenas dois, relatam pesquisas com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, quais serão retomados nos capítulos de Fundamentação Teórica:

BARTIKOSKI, Fernanda Vanessa Machado. **Projeto Didático de Gênero: retomando práticas e avaliando'** 09/01/2017 122 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Biblioteca Unisinos.

CARNEIRO, Flavia Helena Pontes. **A Linguagem em Uso na Sala de Aula:**

oportunidades para Ler e Escrever no Contexto do Projeto Didático Autoral Docente' 27/02/2019 276 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária da UFMG.

Diante da escassez de estudos articulando os dois temas, foi realizada nova busca em anos anteriores e foi possível localizar mais um trabalho:

VIDAL, Elaine Cristina Rodrigues Gomes. **Projetos didáticos em salas de alfabetização: desafios da transposição didática'** 07/04/2016 312 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Essa pesquisa foi desenvolvida a partir de uma investigação qualitativa, dividida em três etapas vivenciadas por meio de um estudo exploratório, participativo e propositivo, envolvendo três professoras alfabetizadoras. Para socialização dos conhecimentos produzidos, foram elaborados dois produtos: Dissertação de Mestrado e Manual de orientações sobre Projeto Didático.

Minayo (2009, p. 14) entende pesquisa como “[...] a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”. Portanto, a pesquisa vincula pensamento e ação. Essa ação pressupõe uma metodologia que é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente o método, as técnicas, sua experiência, sua capacidade e sua sensibilidade.

Seguindo esse pensamento, fundamentalmente, a pesquisa é baseada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas. Minayo (2009) descreve as fases que compreendem uma pesquisa, quais sejam: (1) fase exploratória, que consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada no campo; (2) seleção, mediante critérios bem definidos, e descrição dos instrumentos de operacionalização do trabalho; (3) elaboração do cronograma de ação e, (4) desenvolvimento da pesquisa. Neste caso, tratando-se de um Mestrado Profissional, acrescenta-se outra fase, que foi (5) elaboração de um produto para contribuir com o campo de atuação focado na investigação, neste caso, o manual.

A investigação seguiu uma abordagem qualitativa. Para Richardson (2008, p. 71) essa opção “[...] significa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenômenos”. A abordagem qualitativa se justifica, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social. No entanto, nesta pesquisa foram utilizadas também informações quantitativas, pois, como Richardson (2008) comenta, a modalidade de transformar dados qualitativos em elementos quantificáveis consiste em identificar com que intensidade, ou grau, um conceito, uma atitude ou uma opinião se manifesta.

A esse respeito, Minayo (2009, p. 22) esclarece que a diferença entre a abordagem quantitativa e qualitativa da realidade social é de natureza e não de escala hierárquica. Assim, é possível reconhecer que as informações colhidas por estas duas vertentes são conciliáveis, complementáveis, possibilitando maior riqueza e aprofundamento das informações e maior fidedignidade na interpretação dos dados coletados.

Portanto, esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, mediante a observação e entrevistas. As etapas foram vivenciadas por meio de um estudo exploratório, participativo e propositivo. A socialização dos conhecimentos produzidos resultou na própria Dissertação de Mestrado e em um Guia didático com orientações e exemplos de projetos didáticos. As etapas da investigação estão descritas a seguir.

2.1 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Em Pernambuco, o ensino fundamental I, compreendido do 1º ao 5º, etapa da educação básica, é prioritariamente responsabilidade das instâncias municipais (Constituição Federal, art. 30, inciso VI e artigo 211, § 2). Para melhor compreensão, citamos a LDB nº 9.393/96, que diz, no seu artigo 1º, que a organização do ensino deve seguir a seguinte estrutura:

I - pré-escola; ensino fundamental; ensino médio; II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria (Brasil, 1998b, p. 14).

O Ensino Fundamental de 9 anos foi um direito garantido e, mais tarde, ofertado e expandido para as Rede Municipais de todo país.

Consoante já afirmado, a pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino do Recife, PE, na qual a gestão escolar é do tipo participativa. Para assumir o cargo de gestor(a) de uma unidade escolar, o candidato(a) deve fazer parte do quadro de professores efetivos da Rede e ser eleito(a) mediante votação de toda comunidade escolar. As professoras, em sua maioria, eram concursadas, mas como a

escola estava com 4 (quatro) turmas sem professores, a Secretaria de Educação enviou professoras (CTDs)¹ que garantiram o direito dos alunos ao ensino-aprendizagem durante todo o ano letivo.

A estrutura física da escola assenta-se em prédio de primeiro andar, com uma biblioteca, uma sala de coordenação, uma sala de professores, uma sala de direção, uma secretaria, uma cozinha, dois banheiros para as crianças, um banheiro para os funcionários, um banheiro para professores e um refeitório coberto. Todas as dependências da unidade escolar são climatizadas. A escola está composta por seis salas de aulas que funcionam nos períodos manhã e tarde.

A equipe profissional é formada por uma gestora; uma vice gestora; uma coordenadora pedagógica; uma professora de Atendimento Educacional Especializado - AEE; duas professoras readaptadas que mudaram de função, por motivo de doença (uma ocupa a função de assistente de direção e a outra, apoio pedagógico), e nove professoras.

Três docentes atuam nos anos 1, 2 e 3 Ano do Ensino Fundamental, foco dessa investigação. Nessas turmas, havia 56 discentes, como está descrito no Quadro 2.

Quadro 2: Dados das professoras participantes da pesquisa²

Turma	Ano/série	Turno	Quant. de alunos	Professoras (nomes fictícios)	Idade	Formação	Tempo de trabalho
1	3º Ano/ A	manhã	20	B3	45	Pedagogia	15 anos
2	2º Ano/ A	manhã	20	B2	53	Pedagogia	34 anos
3	1º Ano/ C	Tarde	16	B1	50	Pedagogia	31 anos

Fonte: Dados fornecidos pela autora

2.2 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DOS DADOS

Na primeira, foram realizadas nove (9) entrevistas semiestruturadas, gravadas,

¹ A pesquisa constou de três fase A Rede do Recife tem em seu quadro de funcionários, professores contratados por tempo determinado (CTDs). Esses profissionais, ocupam as cadeiras vagas existentes nas escolas.

² Este quadro apresenta os dados das professoras participantes da pesquisa: professoras alfabetizadoras, nomeadamente do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I.

sendo três (3) com cada professora participante. No entanto, para fins desta investigação, foram considerados os dados constantes em dois blocos. O terceiro bloco, com foco em heterogeneidade, consta de questões que foram analisadas no âmbito do Projeto geral. As entrevistas foram agendadas e gravadas com autorização das professoras, mediante a assinatura do TCLE. Foram iniciadas no mês de março de 2023, tendo sido concluídas no mês de setembro.

Também foram realizadas trinta (30) observações de aula para traçar o perfil pedagógico das três professoras e trinta (30) minientrevistas. As aulas foram filmadas e nos momentos de observação foram realizados registros em um caderno de campo. A filmagem das observações constitui um registro completo, pois capta as imagens e o que é dito durante das aulas. O instrumento utilizado foi um aparelho celular.

Segundo Laville (1999, p. 189) a entrevista “[...] favorece a exploração em profundidade dos saberes, bem como as representações, crenças e valores do entrevistado, devido a sua flexibilidade”. Para Bogdan e Biklen (2010) “uma entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver, intuitivamente, uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Bardin (2006) conceitua a entrevista como um método de investigação específico e a classifica como fechadas e abertas, quando enfatiza que a análise do conteúdo em entrevista é muito complexa e, muitas vezes, determinados programas de computadores não dão conta. Mesmo percebendo a importância desse tipo de análise, a autora salienta que continuará sendo uma investigação com base qualitativa, pois os dados quantificáveis servem apenas para referenciar, quando se fizer necessário.

Nesse sentido, a entrevista semiestruturada, foi escolhida por ser flexível, por possuir um roteiro prévio, e por favorecer tanto ao entrevistador quanto ao entrevistado o diálogo natural e dinâmico, possibilitando, ainda, o acréscimo de perguntas que não estão no roteiro pré-determinado pelo entrevistador.

Apesar de terem sido realizadas a partir de um roteiro pré-definido (ver quadros a seguir) não necessariamente foram realizadas na sequência de perguntas indicadas, pois, por serem entrevistas semiestruturadas, permitiram indagações novas e uma maior profundidade. Cada bloco de perguntas teve duração de tempo entre 02 e 15

minutos. Após cada entrevista, já era realizada sua transcrição e arquivamento com as perguntas separadas para possível categorização e relação com os objetivos propostos.

Quadro 3 – Entrevista 1: Perfil das Docentes

<p>1) Dados Pessoais:</p> <p>2) Nome:</p> <p>3) Idade:</p> <p>4) Etnia: () branca () parda () indígena</p> <p>5) Gênero: () masculino () feminino () outro - informar:</p> <p>6) Graduação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A graduação foi concluída? • Tem mais de uma graduação? Qual? • Onde se formou? • Em que ano se formou? • Possui especialização, ou Mestrado ou Doutorado? Qual? <p>7) Tem participado de formação continuada? Quais você lembra?</p> <ul style="list-style-type: none"> • PNAIC Ed. Infantil – Crianças de 3 a 5 ano () • PNAIC Alfabetização - 1º ao 3º ano () • Pró- Letramento () • Outros programas – informar <p>8) Atualmente, qual nível de ensino atua?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Infantil – 3 a 5 anos () Turno: • Ensino Fundamental – 1º ao 3º ano () Turno: • Ensino Fundamental – 4º ao 5º ano () Turno: <p>9) Quanto tempo trabalha como professora?</p> <p>10) Quanto tempo trabalha como alfabetizadora?</p> <p>11) Qual (quais) são os seus vínculos empregatícios?</p> <p>12) Você trabalha em outra instituição? Qual?</p>
--

Fonte: Elaboração própria da autora

Quadro 4 – Entrevista 3: Pedagogia de Projetos

<p>1) Você já ouviu a expressão “Alfabetização na perspectiva do Letramento”? O que que você acha que caracteriza essa abordagem?</p> <p>2) Que recomendações você daria, para uma professora iniciante, sobre o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no ano que você está atuando?</p> <p>3) Você desenvolve projetos didáticos em suas aulas? Você lembra qual foi o último projeto didático que você desenvolveu? Pode relatar como foi?</p> <p>4) Lembra qual foi o projeto que você mais gostou de desenvolver? Pode relatar como foi?</p>

- 5) Quais são as diferenças entre os Projetos didáticos e as outras formas de organização das atividades que você utiliza?
- 6) Quais são as vantagens de realizar projetos didáticos?
- 7) Quais são as dificuldades de realizar projetos didáticos?
- 8) Quando você realiza projeto didático, como o tema é escolhido?
- 9) Quando você realiza projetos didáticos, tem alguma culminância? Poderia dar um exemplo?
- 10) Quando você realiza projetos didáticos, você elabora algum tipo de cronograma ou lista do que será vivenciado junto aos estudantes? Pode exemplificar como isso é feito?
- 11) Quando você realiza projetos didáticos, tem alguma atividade com os estudantes de avaliação? Pode exemplificar?
- 12) Você acredita que os projetos didáticos facilitam o trabalho do professor? De que forma?
- 13) O que você leva em consideração antes de desenvolver um projeto didático com os seus alunos?
- 14) Quando você pensa em desenvolver um projeto didático, as atividades propostas para a turma são, em sua maioria, de natureza individual, dupla ou coletiva? Por que?
- 15) Quando você realiza projetos didáticos, há uma retomada de conhecimentos trabalhados em aulas anteriores? Como?
- 16) Como é organizado o tempo da aula durante os projetos didáticos? Quais são, geralmente, os períodos de duração? Qual é a frequência semanal de momentos dedicados aos projetos?
- 17) Existe clima de cooperação entre os alunos durante a vivência dos projetos didáticos?
- 18) Há atividades de leitura e escrita e escrita de textos durante a realização dos projetos? Se sim, como os estudantes que não dominam o Sistema de Escrita Alfabética participam das atividades?
- 19) Nas atividades em dupla ou grupo, há uma troca produtiva de conhecimentos entre os alunos durante os projetos?
- 20) Qual é o critério para organizar a sala, seja em grupos ou duplas durante os projetos?

Fonte: Elaboração própria da autora

Por fim, os registros das observações foram realizados a partir do roteiro indicado a seguir:

Quadro 5 - Roteiro de Observação de Aulas

Filmar e gravar em áudio todas as aulas

- Fazer anotações no caderno de campo:
- Data;
- Número da observação;
- Escola; turma;
- Descrição da sala de aula, incluindo paredes;
- Quantidade de crianças presentes;

- Indicação de se alguma atividade faz parte de algum projeto, sequência didática ou atividade permanente e descrever qual é o projeto, SD ou atividade permanente (perguntar à professora)
- Títulos dos textos, livros, outros suportes textuais utilizados
- Comentários acerca de estratégias para lidar com a heterogeneidade da turma

Fotografar:

- A sala de aula, incluindo as paredes e cantinhos de leitura, se houver.
- As anotações do quadro, sempre que mudar.
- Os recursos utilizados, como fichas de atividade, caderno dos estudantes, cartazes afixados na parede, tais como: alfabeto maiúsculo e minúsculo, números, livros pregados em um varal, produção das crianças, textos colados na parede como um porta texto, cartaz explicando o uso da letra maiúscula e a listagem das crianças para o empréstimo de livros, dentre outros.

Fonte: Elaboração própria da autora

2.2.1 Análise dos dados

Para as análises dos dados, foram utilizados os pressupostos sobre projeto didático defendidos por Lerner (2002). As entrevistas e os relatórios de aula foram analisados a partir da busca de compreender as concepções das professoras acerca do que compreendem como “projetos didáticos”, assim como os motivos que as levaram a adotar os projetos didáticos como uma estratégia didática; a maneira como elaboraram o planejamento de seus projetos e o modo como registraram seu desenvolvimento.

A exploração dos dados foi realizada a partir da proposta de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), compreendida como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

2.2.2 Produção do guia de orientações para elaboração de Projeto Didático

Alfabetizar letrando no século XXI impõe desafiar os professores, nas suas aulas, a ensinar os alunos a ler, escrever e discutir textos multissemióticos. Assim, nesta perspectiva, ao final desse estudo, optamos por elaborar um guia de orientação aos professores sobre o trabalho com projetos didáticos na alfabetização que contemplem

diferentes gêneros de textos. Este manual busca orientar o professor sobre o tipo de organização e planejamento do tempo e uso de práticas inovadoras a fim de avançar com as aprendizagens, partindo de situações-problema.

A produção do guia deu-se a partir dos depoimentos das professoras nas entrevistas e nas observações feitas, assim como dos encontros coletivos de planejamento e acompanhamento dos projetos vivenciados em sala de aula. Nele, estão contidos tópicos relativos a como articular os propósitos didáticos (o que os alunos devem aprender), os propósitos sociais, objetivando dar sentido mais amplo às práticas escolares, evitar a fragmentação dos conteúdos e ser mais inclusivo com o aluno, possibilitando a autonomia, tornando-o corresponsável pela própria aprendizagem. Tratar-se-á de um recurso, que objetiva explicar de forma leve e dinâmica o conteúdo – como trabalhar com projetos didáticos -, enfatizando os desafios e possibilidades nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

2.2.2.1 Aspectos éticos da pesquisa

Esta pesquisa está amparada na resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e todos os preceitos éticos para avaliação pela Comissão de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A mesma não apresenta riscos aos sujeitos participantes, apenas trará benefícios, haja visto que contribuirá para reflexão na relação dos sujeitos com o meio ambiente e dos sujeitos entre eles, o que poderá promover melhoria na qualidade de vida do ambiente e dos seres vivos habitantes destas comunidades.

Os sujeitos que participaram da pesquisa, assinaram um termo de autorização denominado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e foram informados sobre todo o processo da pesquisa, bem como da possibilidade de os mesmos optarem por desistir de participar do estudo a qualquer momento.

3 A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Esse capítulo discute a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, a partir do aprofundamento de estudos de diferentes pesquisadores da área, assim como reflete sobre a organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos. Esses dois temas centrais permeiam toda investigação.

No primeiro tópico de fundamentação, trataremos a discussão sobre Alfabetização na perspectiva do letramento, problematizando tal abordagem. O segundo tópico consiste em discussão sobre projetos didáticos, contemplando os pressupostos teóricos e estudos sobre essa modalidade organizativa do trabalho pedagógico, no qual buscaremos entender as práticas em que os projetos didáticos são utilizados para alfabetizar crianças, sobretudo na alfabetização na perspectiva do letramento

As discussões sobre a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento serão realizadas tendo como base a concepção de aprendiz como sujeito ativo no processo de aprendizagem e que, portanto, concebe que:

Partir daquilo que o aluno possui, potencializá-lo e colocá-lo positivamente é sinal de respeito por sua contribuição, o que, sem dúvida, favorece a sua autoestima. Colocar desafios ao seu alcance, observar uma distância ótima do que traz e o que lhe é colocado incentivam seu interesse e lhe permitem confiar em suas próprias possibilidades; proporcionar-lhe as ajudas necessárias possibilita forjar uma imagem positiva e ajustada (Solé, 1990, p. 53).

Desse modo, temos como pressuposto nessa abordagem a necessidade de interpretar os contextos em que os estudantes vivem. Esse é o primeiro passo para que ele se sinta acolhido. É necessário, ainda, como é considerado pelos adeptos desse modo de conceber a alfabetização, garantir que o aluno se expresse e revele os seus entendimentos e visão de mundo. Tal conhecimento facilita o planejamento do professor, a partir de objetivos que valorizam a progressão autônoma com responsabilidade, utilizando-se, para isso, a motivação e a autoestima para aprender.

De acordo com Solé (1990, p. 61) “uma aprendizagem é tanto mais significativa quanto mais relações com sentido o aluno for capaz de estabelecer entre o que já conhece, seus conhecimentos prévios e o novo conteúdo que lhe é apresentado como objeto de aprendizagem”. Defende-se, ainda, nessa concepção de alfabetização, que, considerando o trabalho ativo e o papel central do conhecimentos prévios do

aluno, mesmo apresentando dificuldades no percurso, a validade da experiência pessoal deve ser considerada. Maciel e Lúcio (2009) corroboram com essa concepção quando afirmam que a sala de aula é um espaço importante para promover o domínio de capacidades específicas da alfabetização, quando se fala em conhecimentos e atitudes fundamentais envolvidos nos diversos usos sociais da leitura e escrita.

Segundo os autores “é preciso que haja equilíbrio entre ambos, e estabelecer esse equilíbrio tem sido um grande desafio” (Maciel e Lúcio, 2009, p. 17). Portanto, muitos são os dilemas a serem enfrentados, não somente pelos alunos, como também pelos professores que têm de dar conta de uma alfabetização na perspectiva do letramento, sem que, muitas vezes, encontrem uma condição efetiva para tal. É importante a conscientização desse professor quanto às didáticas e metodologias que favorecem as aprendizagens, ao tempo em que promovem momentos de partilha entre os pares.

Kleiman (2005, p. 35-36) esclarece que “tentar aprender uma língua estrangeira repetindo horas a fio os sons dessa língua, sem nunca poder usá-la para falar com alguém, fazer uma piada, contar um caso é uma forma pouco produtiva, que afasta o aprendiz da língua”. Do mesmo modo, ensinar a ler e escrever dessa forma não oportuniza as vivências significativas que aproximem os estudantes da leitura e da escrita do modo como essas atividades são realizadas na sociedade. Para essas vivências significativas, que ampliem o universo cultural dos estudantes, é preciso incluir diferentes gêneros textuais, tais como listas, receitas, bilhetes e textos do ambiente como avisos, letreiros, placas de rua e outros.

Na alfabetização na perspectiva do letramento também se parte do princípio de que é necessário reconhecer as características individuais e coletivas dos estudantes, pois isso favorece muito o trabalho diário do professor, já que lhe garante um momento de reflexão, sobretudo no seu modo de atuar, principalmente com os alunos que possuem dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.

Levando em conta que o ensino na escola deve ser articulado com as experiências de mundo que as crianças já trazem consigo, a alfabetização na perspectiva do letramento tem como postulado que é importante “oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão

acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético” (Santos e Albuquerque, 2007, p. 98).

Partindo dessa concepção, propomos que o ensino seja lúdico e realizado a partir de um planejamento sistematizado incluindo o trabalho organizado em projetos didáticos, que colaborem com a construção do conhecimento autônomo e significativo do educando. Todos esses princípios aqui discutidos caracterizam a abordagem defendida nessa dissertação. No entanto, é relevante reconhecer que o modo de conceber o processo de alfabetização sofreu diversas mudanças ao longo da história, partindo-se de abordagens que consideravam que alfabetizar era ensinar os estudantes um suposto código alfabético, culminando, na atualidade, em uma concepção de que é um processo que deve ir além do apenas decodificar, mas sim, ensinar a ler, interpretar e saber se expressar. Conforme Soares (2004, p. 86) isso significa “alfabetizar letrando”.

Neste contexto, compreender a alfabetização na perspectiva de letramento requer o exame de suas complexidades e singularidades conceituais, pois, conforme se sabe, ambos os conceitos, especificamente, se relacionam. Assim, ao se definir as especificidades dos referidos termos, concebe-se, a partir de leituras em Soares (2004); Albuquerque (2005); e Leal (2006, 2007), que a alfabetização envolve, ao menos, duas dimensões: a aprendizagem da base alfabética da língua (seu princípio de representação) e o desenvolvimento de habilidades de produção e leitura de textos de diversos gêneros; e assim, pode ser definido como um processo de apropriação do sistema de escrita, leitura e produção de textos que ocorrem em práticas sociais de uso da linguagem escrita em interface com a oralidade.

Leal (2022) ao realizar uma síntese do que constitui essa abordagem, afirma que:

Em estudos anteriores, temos participado deste debate (Leal, 2015; Leal et al., 2020), defendendo que a alfabetização na perspectiva do letramento é uma abordagem que considera diferentes dimensões do processo de alfabetização: 1) apropriação de um sistema de escrita alfabética; 2) desenvolvimento das capacidades de ler e escrever em situações sociais diversas; (3) Conhecimentos sobre as práticas sociais de uso da escrita e oralidade e dos gêneros; (4) Conhecimentos sobre a língua, e (5) Aprendizagem de diferentes conhecimentos por meio da leitura, da fala e da escrita, significativos e importantes para a participação das crianças nas diferentes esferas sociais e fortalecimento de suas identidades sociais. Neste sentido, a alfabetização inclui o ensino explícito do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, mas não se restringe a ele. Temos defendido que as próprias práticas de ensino da escrita são práticas de

letramento, de modo que, segundo tal compreensão, o ensino da leitura e da escrita ocorre por meio de eventos de letramento situados historicamente e, assim, a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) ocorre por meio de eventos que são situações de ensino marcadas pelas especificidades de dado contexto social em um dado momento histórico (Leal, 2022, p. 165-166).

Concebe-se portanto, que os conceitos se diferenciam, pois encontrarmos pessoas não alfabetizadas, mas que, em decorrência das interações em uma sociedade letrada, lidam com diferentes textos escritos, geralmente por meio da mediação de pessoas alfabetizadas, como ocorre, por exemplo, no acesso a notícias por meio de jornais televisivos em que os jornalistas leem o texto em voz alta.

Por outro lado, compreendemos que a alfabetização ocorre em eventos de letramento, de modo que os dois conceitos são indissociáveis nos debates sobre alfabetização. Nesse sentido, a escola, a partir dos pressupostos da abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento, cujo papel é possibilitar a socialização, a apropriação do conhecimento científico e a formação de sujeitos inseridos em um determinado contexto sociocultural, passa a ter uma função bem mais complexa e exigente em relação ao envolvimento do estudante e do professor.

Com efeito, a escola enquanto local de tratamento dado ao aprendizado da leitura e da escrita, deve promover situações de leitura e escrita similares às que ocorrem em outros espaços sociais. Leal, Silva e Rocha (2020, p. 42-45) chamam atenção para “a necessidade de se pensar a escola como um todo, concebendo-a como espaço de múltiplas aprendizagens e construções identitárias, por meio das interações que neste local são estabelecidas”. Portanto, urge alterar as estratégias de trabalho, partindo da ideia freiriana de que, “o aluno alfabetizado, ou não, chega à escola levando uma cultura que não é melhor ou pior do que a do professor; em sala de aula eles aprendem juntos” (Freire, 2006, p. 39).

Segundo Soares (1998) a proposta de alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a escrever, levando-a a conviver com práticas diversificadas de leitura e de escrita. Em relação aos processos de ensino da leitura e da escrita, na abordagem aqui defendida, busca-se que os estudantes aprendam no próprio processo de produção, articulando conhecimentos relativos a diferentes componentes curriculares de maneira estruturada. Assim, é importante formar seres críticos, por meio da leitura, da escrita, da fala e outras linguagens.

Desse modo, percebe-se que, segundo os autores que defendem essa abordagem, é importante criar uma rotina de ensino na qual a criança seja conduzida ao mundo letrado de maneira que compreenda as práticas sociais recorrentes na sociedade. A este respeito, adiciona Tfouni (2010) que o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aprendizagem da escrita.

Portanto, a alfabetização precisa ser um processo significativo de aprendizagem, as informações recebidas devem ser assimiladas e utilizadas pelos indivíduos nas práticas sociais. Mas, essa abordagem é mais recente na história da educação.

A história da educação brasileira tem mostrado que o ensino da leitura e da escrita visando à alfabetização de todos é um tema presente ao longo dos anos, ainda que, diferentes políticas e metodologias tenham sido adotadas (Brasil, 2007; 2009). Os métodos convencionais ou ditos tradicionais de alfabetização apresentavam os caminhos que os alunos deviam percorrer. Nesse processo, a leitura e a escrita iam sendo ensinados a partir da decodificação.

Estudos atuais da área de educação tem evidenciado que é necessário realizar reflexões sobre como ocorre o aprendizado da criança. Antes de tudo, é preciso que o professor realize uma diagnose, observando as hipóteses de escrita das crianças, para assim, fazer intervenções com atividades sugeridas a partir da análise dos níveis de leitura e escrita. Para tanto, é preciso que os educadores compreendam os processos cognitivos e linguísticos do processo de alfabetização.

Soares (2018) nos lembra que:

a palavra método segundo sua etimologia – meta- + hodós = caminho em direção a um fim, considera-se que o fim é a criança alfabetizada, o caminho é o ensino e a aprendizagem das várias subfacetas da faceta linguística, por meio de procedimentos adequados a cada uma delas, segundo as diferentes teorias que as esclarecem –, os procedimentos desenvolvidos de forma integrada e simultânea constituem o alfabetizar com método (Soares, 2018, p. 333, grifos da autora).

Hoje, a preocupação com a temática da alfabetização na perspectiva do letramento, no âmbito das práticas de educadores, exige que estes estabeleçam metas e estratégias de ensino que considerem as características individuais e identidades sociais dos educandos, de maneira a favorecer o pensamento crítico e a capacidade de

produzir e interagir em diferentes espaços sociais nos quais estejam inseridos. Sendo assim, concebemos que o sujeito alfabetizado é aquele que aprendeu a ler e escrever e faz uso desta condição nas práticas sociais.

A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento; ao contrário, a criança aprende a ler envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2020, p.27).

Para Tfouni (2010) o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Segundo Soares (2004) a etimologia da palavra letramento vem de literacy, do latim littera (letra), que, sendo acrescentado o sufixo cy, que significa qualidade, condição, estado ou fato de ser, assume o significado de condição daquele que aprendeu a ler e escrever. Assim, originado da palavra *literacy*, letramento significa o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever, assim como evidencia o estado do grupo social ou indivíduo que se apropria da escrita.

No conceito de letramento, Soares (2020) diz que a escrita traz implicações sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade em que vive. Entende-se, portanto, que o ensino da leitura e da escrita não deve mais partir somente na decomposição de palavras em vogais, consoante, sílabas, ou da formação de palavras e frases. Deve ocorrer a partir de uma conjugação de estratégias que promovam a reflexão sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética e as outras aprendizagens necessárias para a produção e compreensão de textos. Para Frade,

O contato com a leitura e a escrita de textos é possível quando a escola constrói situações e relações em que a linguagem escrita se faz presente de maneira significativa para os alunos. Assim, é fundamental aproveitar todos os momentos possíveis para que as crianças tenham contato com textos e se utilizem deles. (Frade, 1997, p. 48).

Por isso, o educador não pode esperar os estudantes dominarem o sistema notacional para inseri-los em práticas similares às que ocorrem em outros espaços sociais. Pode-se, por exemplo, como é ilustrado por Leal (2005, p. 197) realizar “a produção em dupla, em pequenos grupos, em grande grupo”, favorecendo “aprendizagens diversificadas, sobre as práticas de linguagem”.

Nessa abordagem, o ensino da leitura e da escrita deve ocorrer inserido em

diferentes práticas sociais, sendo a alfabetização um processo que deve ser construído a partir da imersão da criança na cultura escrita, contemplando eventos sistemáticos de reflexão sobre o funcionamento do sistema notacional e das práticas sociais de uso da escrita, sobretudo, para encontrarmos um bom ponto de partida para pensarmos a pedagogia de projetos.

De fato, trabalhar com projetos implica ser capaz de articular os conteúdos programáticos pré-selecionados, adaptando-os às possibilidades e ao interesse dos alunos envolvidos, e integrar as áreas do conhecimento na realização das atividades organizadas segundo diferentes modalidades organizativas, conforme discutido por Lerner (2002). De acordo com a educadora, o trabalho em classe se organiza em diferentes modalidades: atividades permanentes, atividades independentes, sequências didáticas e projetos didáticos.

3.1 PROJETOS DIDÁTICOS PARA ALFABETIZAR CRIANÇAS: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96 a partir da década de 1990 e anos 2000 representou intensas mudanças na educação brasileira, sobretudo, na alfabetização, visto que na época, a criança ao entrar na escola, aos sete anos de idade, já na primeira série, era submetida a atividades com foco na aquisição da leitura e da escrita por meio, geralmente, de soletração.

Hoje, não convém que a criança seja alfabetizada da mesma forma que outrora, em um processo de alfabetização passivo, que somente a conduzia a codificar e a decodificar, através de práticas de aprendizagem baseadas na junção de sílabas, na memorização de sons, desarticuladas das funções sociais da leitura e escrita. Concebemos que essa perspectiva reducionista pode ser superada por meio de modalidades de organização do trabalho pedagógico mais diversificadas, reflexivas, que abranjam um conjunto de aprendizagens, como ocorre no contexto de projetos didáticos.

Foi a partir do pensamento de John Dewey (1859 -1952) e Willian Kilpatrick (1919), dentre outros representantes da chamada Pedagogia Ativa, que surgiram as

primeiras ideias de projetos como meio pedagógico. Kilpatrick e John Dewey se encontraram pela primeira vez em 1898 e foram precursores das discussões atuais sobre essa modalidade de organização do trabalho pedagógico.

Dewey (1916) e Kilpatrick (1918) compreendiam os projetos como instrumentos capazes de desenvolver a autonomia dos estudantes e a articulação dos saberes escolares com a realidade. Sob tais ideários, surgiram as primeiras discussões referentes à necessidade de proporcionar, por meio da educação, as condições para que um estudante se tornasse protagonista do seu processo de aprendizagem. A elaboração feita por Kilpatrick é a primeira definição de projeto como um método específico de ensino. Na época, segundo Boutinet (2002),

[...] os projetos não obtiveram a mesma repercussão para os Pedagogos da Escola Nova como o foi para seus idealizadores – Dewey e Kilpatrick. Ainda segundo o autor, “a não ocorrência destes, durante quase meio século, explicita a renúncia a esta proposição” (Boutinet, 2002, p. 47).

Como característica básica dos projetos podemos citar a importância da experiência do aluno, as suas reações ao processo (interesse) e a formação de condutas. Na busca por entender a origem da pedagogia de projetos, Fonsêca (2012), afirma que os projetos didáticos surgiram na literatura educacional no ano de 1904, em um trabalho realizado pelo educador Richards, o qual orientava futuros professores quanto a trabalhos manuais, considerando útil que desenvolvessem projetos suscitados por problemas e tarefas práticas. Desse modo, ressalta-se outra característica fundamental da pedagogia de projetos, que é a de partir de problemas a serem resolvidos a partir de estudo e pesquisa, sendo abordados por meio de ações dos discentes, que devem chegar a um determinado produto a ser socializado.

Do ponto de vista da psicologia cognitiva, o desenvolvimento da pedagogia de projetos encontra respaldo em discussões realizadas por Vygotsky (1989), que defendeu a perspectiva de aprendizagem que coloca a criança\aprendiz no centro do processo de ensino-aprendizagem e que destaca que a aprendizagem se realiza nas interações e nos processos de mediação na e pela linguagem. Decorre daí, outra característica da Pedagogia de Projetos, que é o predomínio de atividades coletivas.

Partindo desses postulados centrais, sugere-se, na Pedagogia de Projetos, o desenvolvimento de propostas que permitam que os objetos de ensino sejam

relacionados à aprendizagem de conhecimentos relevantes para a vida dos estudantes. Tais conhecimentos precisam constituir verdadeiramente o cerne de um programa de alfabetização na perspectiva do letramento.

Em suma, diferentes autores contribuíram para a construção de princípios sobre o trabalho com projetos. No entanto, é importante ressaltar que foi através do pensamento de John Dewey (1859- 1952) e William Kilpatrick (1919), dentre outros representantes da chamada Pedagogia Ativa, que se difundiu a defesa de que o professor não pode ser considerado um transmissor de conhecimentos; ele, nessa abordagem, passa a ser um orientador do ensino-aprendizagem.

Como foi dito anteriormente, segundo Boutinet (2002), os projetos não obtiveram a mesma repercussão para os Pedagogos da Escola Nova como o foi para seus idealizadores – Dewey e Kilpatrick. Ainda segundo o autor, “a não ocorrência destes, durante quase meio século, explicita a renúncia a esta proposição” (Boutinet, 2002, p. 47). Segundo esse mesmo autor,

A partir do séc. XXI, a Pedagogia Ativa se fortalece, valorizando a cooperação e as múltiplas aprendizagens da criança. As orientações para o trabalho que antes era predominantemente individualizado, passa a ser compartilhado entre os estudantes (Boutinet, 2002, p. 47).

Meio século depois, Hernández e Montserrat (1998) relatam a experiência da aprendizagem por projetos desenvolvida na Escola Pompeu Fabra Espanha. Nessa experiência, embora os fundamentos essenciais da proposta de Dewey tenham permanecido, o destaque dos projetos ficou por conta da dinamização e atualização de múltiplos fatores presentes no cotidiano (Hernández; Montserrat, 1998).

No Brasil, o trabalho com projetos didáticos, por sua vez, começou a ter reconhecimento pedagógico a partir de diferentes períodos do século XX e sua divulgação foi dada, sobretudo, pelo movimento da Escola Nova, que se colocava contra os princípios e métodos da escola tradicional. Entre os principais expoentes da Escola Nova no Brasil destacam-se Anísio Teixeira e Lourenço Filho. A Escola Nova buscou estabelecer o princípio da aprendizagem através de descobertas, em que o professor, no processo de ensino e aprendizagem, atua como facilitador do processo de conhecimento que deve partir do interesse do aluno.

Nessa perspectiva, o projeto didático representa a possibilidade do novo, a

vivência de ações a partir de proposições e planejamento coletivo. Conforme Nogueira (2003, p. 76), o projeto é aquilo que ainda está por vir, pois, ainda não é atual, não está presente, já que é ainda uma antecipação do futuro. Um projeto é, a princípio, ainda de acordo com Nogueira, uma irrealidade que vai se tornando real, conforme começa a ganhar corpo a partir da realização de ações e, conseqüentemente, as articulações destas. Um projeto temático, de acordo com Nogueira, é antecedido de um sonho, uma necessidade, um interesse em projetar, uma vontade de conhecer mais e, portanto, investigar sobre um tema ou assunto.

De acordo com Jolibert (1994) um projeto forma-se a partir de um trabalho na perspectiva de resolução de um problema. A criança deve ser conduzida a “explorar uma ideia ou construir um produto que se tenha planejado ou imaginado”. O resultado de um projeto deverá ter um significado para quem o executa. Para a autora, o projeto didático deve ser vivenciado a partir de sentimentos, posicionamentos diante dos fatos, escolha de procedimentos, a fim de atender aos objetivos (Jolibert, 1994). Portanto, um projeto é aquilo que ainda está por acontecer, que ainda não é atual, não está colocado no presente, uma vez que é ainda uma antecipação do futuro.

Em vista disto, um projeto diz respeito a vontades, desejos, ilusões, necessidades, entre outros fatores que servirão como impulsionadores para o ato de projetar. Em vista disto, apesar do reconhecimento no contexto atual da potencialidade do trabalho com projetos, como dito anteriormente, há ainda poucos estudos analisando o desenvolvimento dessa modalidade organizativa do trabalho pedagógico no processo de alfabetização. Portanto, é um tema necessário, pois, como foi discutido anteriormente, a alfabetização na perspectiva do letramento implica no trabalho pautado na inserção dos estudantes em diferentes práticas de letramento e abordagem interdisciplinar, como é afirmado por Andrade (2011):

Evidencia-se a necessidade da prática pedagógica ser norteadas pelas demandas sociais para que incorpore uma nova postura no contexto educativo em que a alfabetização e letramento andem lado a lado, pois apesar de serem ações distintas, devem, num processo articulado, se integrar. Trabalhar o sistema ortográfico (alfabetizar), apresenta-se como atividade eficaz, pois a apropriação do sistema de codificação e decodificação e do sistema alfabético e ortográfico da língua são necessários e não podem deixar de acontecer, porém não se pode limitar-se a essa ação, é preciso ir além disso, contemplar o letramento de forma significativa, propiciando a vivência das práticas sociais da lectoescrita (Andrade, 2011, p. 63).

Configura-se na abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento, a necessidade de desenvolver situações didáticas problematizadoras e alinhadas com as necessidades dos estudantes. No entanto, nem sempre é simples para o professor planejar o ensino dando conta dessa complexidade.

Atualmente, muitas escolas e docentes afirmam que trabalham com projetos, no entanto, nem sempre parecem contemplar nessas vivências os postulados ou princípios desse modo de organização da prática pedagógica. Neste sentido, Nogueira (2003) adverte que a falta de conhecimento sobre essa prática pode estar levando o professor a conduzir atividades totalmente insipientes como se fossem projetos. Assim, observa Nogueira, “qualquer cartaz pendurado na parede com desenho de três patinhos já é denominado: Projeto Animais- reduzindo desta forma um projeto à mera elaboração de cartazes” (Nogueira, 2003, p. 76).

Para Hernández (1998),

Os projetos não podem ser considerados como um modelo pronto e acabado ou como metodologia didática, ou separados de sua dimensão política. Trabalhar com projetos significa dar novo sentido ao processo do aprender e do ensinar. Eles devem estar voltados para uma ação concreta, partindo da necessidade dos alunos de resolver problemas da sua realidade, para uma prática social que pode ser adaptada ao contexto escolar através de exposições, maquetes, músicas, dança, trabalhos artísticos, artesanatos, passeios, dentre outros. O trabalho com projetos também se caracteriza pela possibilidade de propiciar uma frequente execução de tarefas por todos os alunos como sujeitos ativos dentro do processo de construção, execução e avaliação do projeto (Hernández, 1998, p.79).

Segundo Oliveira,

A metodologia de projeto, *Project Based Learning* (PBL), valoriza o protagonismo e a cooperação dos estudantes, valoriza o bairro, a cidade, como espaços de aprender e explorar; as lojas de materiais de construção, os bazares e papelarias, os supermercados, as vidraçarias, as quitandas, as ruas dos bairros, o transporte público coletivo. Portanto, essa metodologia de ensino, pode ser pensada como uma mudança de paradigma na escola pública estadual, uma educação para além das salas de aula, uma educação para além dos muros da escola (Oliveira, 2018; 2022, p. 3).

Nessa perspectiva, o professor é desafiado a assumir o compromisso com a formação do aluno enquanto sujeito crítico/consciente; desafiado, sobretudo, a uma prática que leva em consideração o funcionamento da língua, as normas e princípios que a organiza, além de uma prática que considere os usos e aplicabilidade da língua em âmbito social.

Sendo assim, a metodologia mais apropriada parece ser a permanente construção do fazer, para a aprendizagem mediada por projetos. Desse modo, a partir dessa postura da aprendizagem por projetos, conforme Almeida (1999), evidencia-se as necessidades da sociedade e as expectativas e potencialidades dos estudantes, com perspectivas de cooperação e autonomia para professor e alunos no processo de aprendizagem. Segundo Freire:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; [...] que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. [...] (Freire, 2003 [1996], p. 59-60).

Para Nogueira (2003, p.90) "um projeto na verdade é, a princípio, uma irrealdade que vai se tornando real, conforme começa a ganhar corpo a partir da realização de ações e conseqüentemente, as articulações desta". Assim, o projeto desafia o professor a assumir o compromisso com a formação do aluno enquanto sujeito crítico/consciente é, sobretudo, uma metodologia que precisa ser a permanente construção do fazer para a aprendizagem (Bartikoski, 2017).

A partir dessas discussões, entendemos que no projeto didático não cabe optar por alfabetizar ou letrar, um em detrimento do outro. Reforçando essa ideia, Leal (2007) concorda com Soares em relação à indissociabilidade entre a alfabetização e o letramento. Segundo Leal (2007):

[...] precisamos conciliar a aprendizagem do sistema alfabético de escrita e o desenvolvimento de estratégias de compreensão e produção de textos orais e escritos, sem negligenciarmos nenhuma dessas duas dimensões da escolarização inicial. Realizando uma ação planejada, temos mais condições de dar conta dessa complexa tarefa que é alfabetizar letrando (Leal, 2007, p. 92).

Sendo assim, concordamos que é “[...] utilizando-se de textos reais [...] que os alunos podem aprender muito sobre a escrita” (Galvão, Leal, 2005, p. 15). As autoras também defendem que é por meio de situações reflexivas e problematizadoras, como foi afirmado anteriormente, que a aprendizagem significativa ocorre. Zabala (1998, p. 17) também entende que “esta prática deve ser entendida como reflexiva e não pode se reduzir ao momento em que se produzem os processos educacionais na aula”. A intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constituem as peças substanciais

(Zabala, 1998).

Hernández (1998) propõe que os projetos sejam desenvolvidos em etapas, nas quais deverão ocorrer as aprendizagens, levando em consideração a intenção do professor de promover uma aprendizagem contextualizada e significativa junto ao aluno, com um planejamento coletivo das ações, que serão desenvolvidas tanto pelos professores quanto pelos alunos, com princípio da coletividade e com objetivo comum para todos, mantendo uma visão do aluno como protagonista de sua própria aprendizagem. Ou seja, o modelo de projeto didático para alfabetizar na perspectiva do letramento deve trazer a ideia da intencionalidade, o que, na concepção freiriana (Freire, 2005, p. 87), “jamais é neutra”.

O desafio que aqui se coloca é refletir sobre a potencialidade do trabalho com projetos didáticos no processo de alfabetização, durante o qual as crianças estão em diferentes fases de apropriação do sistema notacional, e, portanto, não dominam a leitura e a escrita, não têm autonomia para agir por meio da escrita.

Conforme vimos discutindo, diferentes autores contribuíram para a compreensão dessa modalidade organizativa do trabalho pedagógico. Dentre eles, destacamos, no contexto atual, Fernando Hernández; Josette Jolibert e Delia Lerner, os quais guardam sincronia com a concepção de ensino por resolução de problemas. O referido grupo de teóricos e estudiosos citados convergem nos propósitos didáticos e comunicativos que se materializam nos projetos, que, nas palavras de Vidal (2018), são os postulados de que:

o professor, a partir das necessidades de aprendizagem que identifica em sua turma, define seus propósitos didáticos, ou seja, aquilo que deseja ensinar. Com base neles, planeja um projeto didático que propicie aos alunos boas situações de aprendizagem, isto é, que lhes permitam avançar na direção dos objetivos propostos. Ao propor o projeto à turma, o docente apresenta, desde o início, uma tarefa que possua um claro propósito comunicativo (por exemplo, a escrita de um conto para ser compartilhado com outra turma; a preparação de uma exposição oral para a comunidade escolar; a realização de um sarau poético para os pais etc.). Assim, o projeto didático, geralmente, constitui-se na elaboração de uma tarefa coletiva composta de variadas subtarefas (Vidal, 2018, p. 90).

Vale ressaltar que os modelos de projetos propostos pelos referidos teóricos possuem um maior enfoque na aprendizagem da linguagem oral e escrita, além de se caracterizarem por: a) promoção de uma aprendizagem significativa. b) tempo de

duração flexível. c) possibilidade de integração de várias áreas do conhecimento. d) existência de um produto final.

Vidal (2018) faz uma síntese comparativa de alguns autores, buscando caracterizar suas principais semelhanças e diferenças e ressaltar quais aspectos são comuns a essas diferentes abordagens.

O Quadro elaborado pela autora que elege os parâmetros de comparação, segue abaixo.

Quadro 6: Síntese comparativa de abordagens sobre projeto didático elaborado por Vidal (2018)

	Hernández	Jolibert	Schneuwly	Lerner
Nomenclatura	Projetos de trabalho	Pedagogia de Projetos	Sequências didáticas	Projetos didáticos
Concepção de aprendizagem	Construtivista	Construtivista	Construtivista	Construtivista
Temas trabalhados	Qualquer um, dependendo da escolha dos alunos.	Qualquer um, de acordo com a classificação do projeto, mas reconhecendo-se seu potencial para os conteúdos linguísticos.	Conteúdos linguísticos, ligados às competências leitora e/ou escritora dos alunos.	Conteúdos linguísticos, ligados às competências leitora e/ou escritora dos alunos.
Globalização	Imprescindível	Facultativa	Inexistente	Inexistente
Duração	Flexível, pautada no planejamento do grupo.	Anual, semestral, mensal ou diária, de acordo com o tipo de projeto.	Flexível, pautada na evolução da aprendizagem dos alunos.	Flexível, pautada no tempo necessário à concretização do propósito comunicativo dos alunos.
Decisão sobre os temas	Do grupo.	Do grupo.	Do professor, com envolvimento dos alunos.	Do professor, com envolvimento dos alunos.
Papel do aluno	Autônomo	Autônomo	Autônomo	Autônomo
Papel do Professor	Estudante, intérprete	Mediador	Mediador	Mediador

Produto final	Pode, ou não, estar presente, de acordo com a decisão do grupo.	Pode, ou não, estar presente, de acordo com o tipo de projeto.	Sempre presente, pois a produção final encerra a sequência didática.	Sempre presente, pois representa os propósitos comunicativos dos alunos.
---------------	---	--	--	--

Fonte: Vidal, 2016, p. 131-132.

Analisando o quadro elaborado por Vidal (2016), destacamos dois aspectos em que divergimos. O primeiro diz respeito a incluir a proposta de Schneuwly e Dolz no conjunto de autores que propõe o trabalho por projetos didáticos, pois esses autores propõem o ensino de Língua Portuguesa por Sequências Didáticas.

Tal como exposto pela autora, há de fato, muitas aproximações entre essa modalidade organizativa de trabalho pedagógico e a modalidade projetos. No entanto, tais autores denominam suas proposições como sequências didáticas e delimitam tal proposta para o ensino de leitura e escrita na perspectiva dos gêneros.

O trabalho por projetos, tal como concebemos e como anunciado por Dewey (1916) e Kilpatrick (1918), tem como eixos fundantes o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Aí reside o foco de tensões e fluidez desse conceito. Na mesma direção desse debate, situamos as proposições expostas por Albuquerque (2019), que diferencia a proposta de Sequência Didática de Dolz e Schneuwly (2004) e a proposta de Projeto Didático de Gênero baseado em Guimarães e Kersch (2012):

No que tange à diferenciação entre a SD e o PDG, Guimarães e Kersch (2012b) esclarecem que aquela tem o intuito de fazer com que o aluno domine o gênero trabalhado, enquanto que o PDG procura ter um produto final que vá além das paredes da sala de aula e, tal como a anterior, visa que o aluno domine os gêneros trabalhados na prática sequenciada. Como achavam que as SD “pareciam estar recortadas da realidade, e o trabalho com gêneros demonstrava-se artificializado” (Guimarães e Kersch, 2012b, p. 28), notaram que os estudos sobre letramento poderiam transformar o caráter delas ao associá-las a projetos de gêneros que partissem da realidade da sala de aula (Albuquerque, 2019, p. 38).

Diante desta exposição, é possível concluir que o PDG se configura como um dispositivo didático que vai além do que a SD propõe e traz etapas diferenciadas e tem o potencial de ampliar a capacidade de compreensão e de produção do gênero(s) selecionado(s) para trabalho. Assim, as etapas de síntese e grade avaliativa, aplicação da grade avaliativa, reescrita e situação final são as contribuições mais evidentes que o PDG tem em relação à proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004; Albuquerque, 2019, p. 43).

Como é possível identificar nas comparações feitas, o foco da diferenciação reside na inserção de produtos que se caracterizam por uma abordagem mais

enunciativa em que os estudantes estabeleçam interações para além do contexto da sala de aula. Não há destaque para os tipos de participação dos estudantes, ou seja, no protagonismo deles. Esse modo de diferenciar as abordagens reaparece em outros trechos dessa publicação:

A ideia foi a de alargar o conceito da SD, pois, “diferentemente do proposto pelo grupo de Genebra, nossa preocupação foi atribuir a mesma importância tanto ao processo de leitura quanto ao de produção textual” (Guimarães e Kersch, 2012b, p. 23). Também relatam que a proposta sofreu influência do Projeto de Letramento (Kleiman, 2001), em que nesse “não há foco em um ou dois gêneros, e, sim, em tantos quantos forem necessários para se dar conta da demanda surgida na vida de alunos e professores” (Guimarães e Kersch, 2012b, p. 23). No caso do PDG, “seu foco será, no máximo, em dois gêneros, numa relação clara com as práticas sociais da comunidade a que se destina” (Guimarães e Kersch 2012b, p. 36, Albuquerque, 2019, p. 23).

Ressaltamos, portanto, que, para muitos o desenvolvimento da autonomia dos docentes estaria contemplado nas ações em que se incentiva a participação ativa durante nas atividades propostas. No entanto, tal como a concebemos, implica na participação ativa em todas as fases do trabalho, desde a delimitação do problema a ser investigado, do produto final e das etapas a serem vivenciadas, à proposição do cronograma de trabalho, realização das atividades e avaliação durante todo o percurso.

Nesse sentido, o segundo aspecto que destacamos é que essa diferença entre as propostas não consta no quadro elaborado, ou seja, a atividade do estudante no planejamento das ações a serem vivenciadas não se configura como característica central dos projetos na comparação feita.

Para ilustrar esse outro modo de conceber Projeto Didático, podemos dialogar com o estudo de Ferreira (2020) que, partindo do tema “Campanha educativa: a construção de um gênero como ação social”, investigou a eficácia pedagógica do desenvolvimento do gênero Campanha Educativa (CE) como ferramenta de ensino de Língua Portuguesa. Os alunos, mediados pela professora, criaram a Campanha Educativa, cujas estratégias linguísticas se realizaram com recursos das esferas literária e jornalístico-mediático (Ferreira, 2017, p. 154).

A pesquisa foi sendo construída por meio da mediação docente, da troca de experiências e da colaboração entre pares, o que possibilitou que a aprendizagem acontecesse com, e através do outro. Para a autora, a proposta busca promover a

formação integral do aluno como um cidadão crítico e ético, cujo aprimoramento dos recursos linguísticos presta-se não somente à ampliação dos conhecimentos discentes, mas também a um benefício social.

O aprimoramento da escrita, da oralidade, da leitura, bem como o respeito às variações linguísticas foi o foco da pesquisa, mas, o que mais especificamente queremos ressaltar aqui é o pressuposto da participação dos estudantes, expresso no trecho a seguir:

[...] esta prática pedagógica, voltada para a realidade do educando é necessária, pois quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. [...] Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-los, mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com os outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (Freire, 1997, p.70).

Mais adiante, Freire (1997) dialoga com Gandin (2012), para explicitar o pressuposto da participação efetiva dos estudantes no planejamento dos projetos:

Há ainda que se reafirmar que todo esse pensar no planejamento deve ser permeado pela participação efetiva das partes envolvidas, no caso, alunos e professor(es). Somente a partir do envolvimento dos alunos em cada etapa do PD, pode-se despertar o verdadeiro interesse pelo tema ou desafio que será tratado, conforme Gandin fundamenta: A construção em conjunto acontece quando o poder está com as pessoas, independentemente dessas diferenças menores e fundamentadas na igualdade real das pessoas. Aí se pode construir um processo de planejamento em que todos, com seu saber próprio, com sua consciência, com sua adesão específica, organizam seus problemas, suas ideias, seus ideais, seu conhecimento da realidade, suas propostas e suas ações. Todos crescem juntos, transformam a realidade, criam o novo, em proveito de todos e com o trabalho coordenado (Gandin, 2012, p. 57).

Feitas essas reflexões sobre o que caracterizaria um projeto didático, optamos por assumir a concepção de Projeto Didático como uma modalidade organizativa do trabalho pedagógico, que se diferencia da Sequência Didática, sobretudo, porque a construção do projeto é coletiva, envolvendo professor e estudantes, tanto na delimitação dos problemas e produtos, quanto no planejamento, cronograma, realização das atividades e avaliação. Também consideramos que é uma modalidade que enfatiza problemas autênticos, que demandam abordagem aprofundada (considerando a faixa etária e etapa de escolaridade) e contempla a fase de socialização dos resultados obtidos em forma de produtos. É com esse olhar que

dialogamos com diferentes autores e experiências para refletir sobre como favorecer a alfabetização na perspectiva do letramento.

No entanto, como já foi exposto, poucas pesquisas foram encontradas quanto ao desenvolvimento de projetos didáticos no processo de alfabetização. Para melhor contextualização do tema, descrevemos, a seguir, as teses e dissertações encontradas. A primeira delas, conforme citação na Introdução deste projeto, foi desenvolvida por Fernanda Bartikoski (2017).

Na pesquisa “O projeto didático de gênero: retomando práticas e avaliando”, com foco no 1.º ano do Ensino Fundamental, foi evidenciado que foram priorizados alguns elementos fundantes da prática de alfabetização na perspectiva do letramento, pois foram criadas situações de interação dos alunos com a professora mostrando “a importância da participação ativa de professores em cursos de formação continuada, de forma que os docentes possam ressignificar suas práticas, como foi o caso da formação continuada cooperativa analisada”. Um dos destaques, portanto, do trabalho com projetos na alfabetização foi a potencialização das interações em sala de aula e a importância da formação cooperativa de docentes para melhor mediação do processo pedagógico.

O segundo estudo identificado no levantamento feito no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foi desenvolvido por Flávia Carneiro (2019). O estudo descreve o uso de projeto didático a partir do conhecimento digital - “A Linguagem em Uso na Sala de Aula: oportunidades para Ler e Escrever no Contexto do Projeto Didático Autoral Docente”. Carneiro (2019) examinou a criação de oportunidades para ler e escrever em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública da rede municipal de Belo Horizonte. Esse trabalho inscreve-se no campo dos estudos do letramento como prática social.

Os dados evidenciam que as vivências foram sendo construídas a partir da interação e da análise dos momentos partilhados através da leitura e da escrita de textos, no discurso dos participantes, oportunizando aos estudantes aprender utilizando a pesquisa como ferramenta de conhecimento que ultrapassou os muros da escola. Um momento de letramento digital utilizando memes foi inovador, pois deu significados na esfera escolar a um trabalho envolvendo “desafios, possibilitando a

construção de conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais necessários para ler e escrever em ambientes digitais” (Carneiro, 2019). Vários destaques foram feitos na experiência analisada, tais como a interação em sala de aula e, sobretudo, a imersão em eventos de letramento como prática de pesquisa significativa para os estudantes.

O último estudo identificado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foi desenvolvido por Elaine Vidal (2016). Na pesquisa intitulada “Projetos didáticos em salas de alfabetização: desafios da transposição didática”, a pesquisadora objetivou “compreender como o trânsito entre conceber, planejar e executar subsidia os professores na construção de sua prática pedagógica de projetos didáticos” (Vidal, 2016). Foram entrevistadas e observadas as aulas de três professoras (1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental) e foi realizada análise documental dos planejamentos cedidos pelas docentes. Dentre outros resultados, a autora evidenciou que as concepções docentes são híbridas, influenciadas por diferentes abordagens teóricas. Também concluiu que a prática docente oscila em função de fatores internos e externos.

Em relação ao desenvolvimento de projetos didáticos, evidenciou algumas oscilações. Por exemplo, uma das professoras, no planejamento, considerava a importância do protagonismo das crianças, no entanto, na vivência das situações didáticas, o que prevalecia era o estilo diretivo na condução do trabalho.

Segundo a pesquisadora, foi possível perceber que a proposta do trabalho com projetos didáticos está fundamentada no modelo descrito por Lerner (2002) e traz uma concepção interacionista, na qual foi demonstrado o processo da construção didática do professor, aquisição de novos elementos a sua prática e reflexão sobre o próprio trabalho, sobre as práticas de alfabetização e o uso dos projetos didáticos.

Como já foi sinalizado, as pesquisas analisadas assumem diferentes concepções de projeto didático, alguns dos quais aproximam a concepção de projeto didático ao de sequência didática. Conforme discutimos, dentre os autores que apresentam essa segunda concepção pode-se citar Guimarães e Kersch (2015, p. 15), que defendem que em projetos busca-se, “a partir de uma temática, trabalhar um ou mais gêneros no semestre, relacionando-os a uma prática social”. Ou seja, propõem a vivência de projetos de gêneros, sugerindo que a temática que trabalha o gênero deve se relacionar

com a prática social, ou ainda, com a língua, que é o instrumento de interação social.

Dentre outras características que os projetos didáticos assumem, “também se abrem para a perspectiva interdisciplinar” (Guimarães e Kersch 2012, p.37). Defendem que o modelo de projeto deve estimular a criatividade e autonomia, como também, promover situações desafiadoras que possibilitem aprendizagens significativas nos distintos campos do conhecimento.

Nesse modo de conceber os projetos didáticos, defende-se o princípio da problematização e da escolha de temas relacionados às práticas sociais vivenciadas pelos estudantes fora da escola. No entanto, não há o pressuposto de que os estudantes precisam ser os protagonistas na definição das questões a serem investigadas, na metodologia, no cronograma e na avaliação do projeto. Ainda assim, defendem a vivência de situações significativas em que conhecimentos sejam articulados para a compreensão dos temas propostos.

Ferreiro e Siro (2010) corroboram com esse último princípio, afirmando:

Optar por um projeto didático como forma de organização das situações de ensino pressupõe um tempo de leitura e escrita que se configure como uma alternativa à usual fragmentação dos saberes a serem ensinados. A sustentação de um projeto durante certo tempo é garantida não só pelo que o professor precisa ensinar aos alunos (propósitos didáticos), mas também por uma tarefa que constitui um desafio a ser resolvido no curto prazo para os pequenos (propósitos comunicativos) (Ferreiro e Siro, 2010, p.125).

Apesar de algumas diferenças, os autores partem da ideia defendida por Weisz (2002, p. 71) de que “o conhecimento avança quando o aprendiz enfrenta questões sobre as quais ainda não havia parado para pensar”. Segundo a autora, o ato de pensar faz com que sejam retomados os conhecimentos apreendidos anteriormente. Em decorrência disso, vemos o trabalho com projetos didáticos como um momento de retomada das aprendizagens, pois ele se configura em um trabalho organizado por etapas e que exigirá dos participantes um ir e voltar, sempre com atividades em que o educando seja levado a repensar as estratégias e os caminhos percorridos.

Lerner (2002, p. 19-20) ao propor o modelo de projetos didáticos, afirma serem os projetos, “uma das quatro modalidades organizativas do tempo didático”. Para a autora, “os projetos didáticos têm importância porque conciliam os propósitos didáticos aos comunicativos, constituindo-se no caminho que ameniza os paradoxos escolares

existentes”. Assim, os projetos didáticos ocorrem em situação de coexistência com as outras modalidades organizativas.

Apoiada nas intenções de alfabetizar os alunos na perspectiva do letramento, percebemos uma busca incessante dos professores em desenvolver estratégias, com as quais os alunos possam experimentar novas oportunidades de aprender a partir das manifestações dos processos de vida. Para que o aluno desenvolva competências ou habilidades individuais, a partir de um projeto didático, Kleiman (2007) afirma que: “uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir outro fim, que vai além da mera aprendizagem formal da leitura e da escrita,” os objetivos curriculares devem ultrapassar o “escrever para aprender a escrever” ou “ler para aprender a ler” (Kleiman, 2001, p. 238).

A aprendizagem deve se efetivar a partir de situações que contribuam para a construção de experiências educativas válidas. Para a autora, as crianças aprendem quando são inseridas em práticas sociais, motivadas e envolvidas em uma prática educacional, onde o professor deixa de ser o “mediador” para se tornar “agente do letramento”. O professor é aquele que insere os alunos nas práticas do letramento, favorecendo o desenvolvimento pleno das aprendizagens a partir do social.

Neste sentido, promover e desenvolver o ensino-aprendizagem por meio de projetos faz parte das orientações metodológicas da educação, inclusive a educação infantil. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil destacam a necessidade do trabalho com projetos, estes que devem ser entendidos como uma proposta de organização e desenvolvimento dos conteúdos e participação dos alunos na construção do conhecimento.

Assim, os atores educacionais, professores e alunos, passam a ter papel mais complexo na construção do ensino e aprendizagem. O professor propõe problemas e orienta os alunos na busca da solução. O aluno participa pesquisando para a construção do conhecimento (Vidal, 2018). Tal proposta configura um olhar diferenciado para as diversas situações sociais, mobilizadas pelo professor, a fim de inserir os estudantes em práticas que favorecem a formação humana crítica de todo o grupo envolvido.

Desta forma, podemos dizer que o trabalho com a metodologia de projetos, quando se tem como foco o trabalho de alfabetizar na perspectiva do letramento,

deve promover múltiplas aprendizagens, incluindo o Sistema de Escrita Alfabética, leitura, produção de textos, linguagem oral e conhecimentos sobre a natureza e a sociedade.

A partir da perspectiva do uso de projetos didáticos, Lerner (2007) afirma que não basta que o produto final exista: ele precisa estar claro para os alunos desde o início, pois a sua construção é que representará os propósitos comunicativos. Lerner (2007, p. 47) ao falar sobre a escolha dos projetos didáticos, afirma que,

Os projetos propostos aos professores estão relacionados com um propósito essencial: o de incorporar todos os alunos às práticas sociais de leitura e escrita. Além disso, cada projeto orienta-se para metas específicas: elaborar uma produção – uma antologia de contos, fábulas ou lendas, uma compilação de poesias, uma enciclopédia temática, um caderno de receitas, um folheto turístico... – por meio da qual os participantes se comunicarão com outros professores, crianças e integrantes da comunidade. Escolher o projeto a ser desenvolvido pressupõe tomar uma decisão a partir da reflexão sobre os propósitos ou metas que se deseja colocar em primeiro plano.

Seguindo as orientações de Lerner (2007) os alunos precisam deliberar acerca de qual será o produto final no momento da construção das etapas do projeto, desse modo, praticamente todas as escolas afirmam que trabalham, ou pelo menos dizem trabalhar com projetos. Entretanto, a falta de conhecimento sobre essa prática poderá levar o professor a condução de atividades insipientes.

Um projeto didático se constitui em uma atividade planejada e organizada, com prazos determinados e finalidades definidas em função de uma situação problema, para a qual se definem objetivos e metas. Deve estar articulado aos conteúdos de ensino e objetivos de aprendizagem dos alunos. Sua abrangência, duração e alcance estão relacionados à relevância, complexidade e dificuldades envolvidas na situação-problema que lhe deu origem (Nogueira, 2003, p. 77).

Nem sempre, “qualquer cartaz pendurado na parede com desenho de três patinhos já é um ‘Projeto Animais’. Um projeto não se reduz - desta forma, à mera elaboração de cartazes” (Nogueira, 2003, p. 76). É por esta razão que os projetos didáticos não são e não serão os salvadores dos problemas educacionais e de tudo que se realiza a partir dele.

4 RESULTADOS

4.1 PERFIL E CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

Compreender o perfil do alfabetizador é compreender a trajetória profissional de um indivíduo: a diversidade na formação acadêmica, idade, experiência docente, entre outros elementos. Através da entrevista, foi possível compilar informações sobre o grupo de docentes envolvidos.

Conforme foi informado, as três docentes são do sexo feminino, trabalham na mesma escola como professoras e apenas uma realiza atividades de coordenação. As três docentes atuam no 1º, 2º e 3º Ano do Ensino Fundamental, foco dessa investigação. Nessas turmas, havia um total de 56 discentes.

Todas as professoras são do gênero feminino, possuem graduação e especialização. A faixa etária é entre 45 e 55 anos de idade. Uma das professoras tem menos de 20 anos de experiência como alfabetizadora e as outras duas possuem 31 e 34 anos de experiência.

Quando perguntadas sobre a participação em programas de formação continuada, todas responderam terem participado do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e Pró-letramento. O “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (PNAIC) foi um programa do governo federal voltado à formação continuada dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As entrevistadas aderiram 100% ao programa, segundo confirmação em suas entrevistas. Os orientadores da formação eram professores da própria rede municipal do Recife (PE), que foram selecionados pela Secretaria de Educação. Além dessa formação específica das professoras do ciclo de alfabetização, elas também afirmaram ter participado, através do Centro de Apoio Pedagógico, fora de seu horário de serviço, do programa de formação Pró-Letramento.

Segundo Gatti (2011, p. 219) a formação continuada trata-se de “uma contínua formação vinculada às necessidades que se integram ao seu exercício profissional”. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

Além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação

precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho (Brasil, 1997, p. 25).

Verifica-se, portanto, a imprescindibilidade da formação continuada das professoras e esta questão foi explicitada pelas entrevistadas ao detalharem os programas direcionados à formação continuada que participaram relativamente dos programas citados, onde o foco principal foi, principalmente, a formação continuada das professoras alfabetizadoras.

Quanto às reflexões sobre o ensino da leitura e escrita foi perguntado às professoras se conheciam a expressão alfabetização na perspectiva do letramento e as três responderam afirmativamente. De acordo com a professora P3: “[...] “isso consiste em ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita”. As três entrevistadas concebem o processo de alfabetização na perspectiva do letramento como uma proposta construída a partir da compreensão do aluno como sujeito histórico cultural, portanto, um sujeito ativo que cria e recria suas produções, conforme se pode perceber nas falas de P2: “Tem a leitura deleite, tem a socialização e escrevo sempre a rotina no quadro que vai ocorrer durante o dia. Entre as disciplinas diária, né?”

Ouvir o que as professoras têm a dizer sobre a alfabetização é importante porque, como é dito por Zacharias (2005, p. 92) “as mudanças de rumo no pensamento sobre a alfabetização alteram os modos de alfabetizar”. Esta afirmação corrobora com a ideia de Soares (1998) que aponta muitas mudanças na alfabetização, já a partir de 1990, sobretudo ao se associar à alfabetização, o letramento.

Letramento, termo proveniente da língua inglesa (Literacy), de acordo com Soares (1998), significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever, marcado pelos diferentes usos da linguagem. Na ideia de ambos os autores, e, claramente, nas palavras de Soares (1998), o letramento, que chegou ao Brasil por volta dos anos 1990, lança luzes a outra dimensão da alfabetização, - a dimensão social, sobretudo ao explicar que o letramento é,

[...] exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita [...] implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler e escrever para atingir diferentes objetivos; [...] interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; [...] orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou lançar mão desses

protocolos ao escrever [...] atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita (Soares, 1998, p. 28).

Com isso, este outro olhar concebe a aprendizagem da escrita sob duas dimensões inseparáveis: por um lado, a alfabetização propriamente dita, que se vincularia à aquisição do sistema alfabético de escrita e suas regras; por outro, o letramento, representando a possibilidade de efetivo uso desse conhecimento no contexto social.

Portanto, nas palavras de Soares (1998, p. 28), a alfabetização se refere à “faceta linguística do processo” – a representação visual da cadeia sonora da fala, já o letramento, a “língua escrita como veículo de interações entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens” e a sociocultural – os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais. Nesta perspectiva, compreende-se que a alfabetização e o letramento, são processos distintos, porém interdependentes, e por tal, alargam-se as possibilidades de atuação e da responsabilidade docente.

Da mesma forma, Leal (2022) concorda com Soares (2001), acerca da ideia de que a alfabetização não pode ser dissociada do letramento, haja vista que é em “eventos de letramento” que os docentes ensinam as crianças a ler e escrever. Para tanto, a autora (2001, p. 49), aponta caminhos possíveis de serem seguidos pelos educadores, a fim de proporcionar uma aprendizagem significativa, levando em conta o uso social da língua a partir do uso de recursos didáticos tais como: “literaturas, livros didáticos, obras técnicas, dicionários, listas, enciclopédias, quadros de horário, catálogos, jornais, revistas, anúncios, cartas formais e informais, rótulos, cardápios, sinais de trânsito, sinalização urbana, receitas [...]”. Segundo a Soares (2001) um aluno alfabetizado pode ser considerado letrado, quando surge o interesse pela leitura e escrita, até mesmo pelo ouvir e falar de outra pessoa.

No contexto das entrevistas, as professoras enfatizaram a necessidade de considerar a alfabetização e o letramento e a influência que ambos ocupam em suas práticas, embora os conceitos não tenham sido explicitados. Foi possível constatar, no entanto, que para as docentes, ler e escrever tiveram seus sentidos ampliados, evidenciando que consideram a dimensão social dessa aprendizagem.

Em relação ao trabalho com projetos, as professoras também afirmaram

conhecerem o termo. A P1, afirmou que:

Então ... sim! Os projetos envolvem geralmente os alunos, né? O último projeto que foi desenvolvido foi o do mês da consciência negra. Foi um projeto da escola que envolveu todas as salas. Esse que eu falei agora da consciência negra foi o que eu mais gostei. Porque cada turma escolhia um livro da sala de leitura que trabalhasse o tema. Então, a gente começa com a rodinha. Organizar, assim, da melhor maneira que o espaço permita, né? Pode ser criando círculos, equipes, grupos, ou sentando no chão. Da melhor forma que permitir a interação do grupo, né? Que facilite o trabalho, a troca, a conversa entre os membros do grupo. Mas, assim, visando sempre a formação dos grupos a partir dos níveis silábicos próximos, que ajuda muito o trabalho. A leitura de livros..., aí depois vem as atividades propostas... aí a gente... porque cada turma escolhia um livro da sala de leitura que trabalhasse o tema. E aí a gente desenvolveu leitura, pesquisa, confecção de máscaras africanas, cartazes. Em outro momento, compartilhamos com toda a escola, que foi a finalização desse projeto. O projeto tem uma estrutura diferente. Ele é mais elaborado, envolve outros aspectos. Tem um período para acontecer, pode envolver uma turma ou toda a escola. Tem objetivos, envolve a pesquisa, a troca de experiência. Tem um aluno sempre presente em todo o processo. E algumas atividades cotidianas da escola podem ser mais pontuais. Trabalhar só um determinado assunto ou envolver outras disciplinas. Mas geralmente é mais curto. Pode ser para fixar um tema, reforçar ou completar um assunto. Então acho que essa é a diferença do projeto para outras atividades. No meu ponto de vista, as vantagens é envolver o aluno no processo. Estimulando a participação das crianças, o interesse pelo assunto que a gente vai estudar. E, conseqüentemente, a aprendizagem deles. Tem algumas. Eu acho que se ele for bem planejado e organizado, não há dificuldades, não. Acredito que não há desvantagem em trabalhar projetos. Só se em determinado momento a turma não mostrar muito interesse pelo tema escolhido. Ou alguma atividade ao longo do processo. O que eu acho que é difícil de acontecer. Porque como são turmas de ensino fundamental, inicial, já que os alunos são menores. Os temas geralmente envolvem assuntos do interesse deles. Eu acho muito importante a qualidade do trabalho pedagógico envolvendo projetos. Geralmente é escolhido assim, a partir de temas atuais, né? Que fazem parte da vida da criança e vida, no trabalho. Que mereçam ser pesquisados e estudados. Como por exemplo assim, meio ambiente, o bullying, né? Que a gente fala muito de bullying na escola. O respeito à diversidade, né? Cultural, religioso, entre outros temas. E muitas vezes é parte de um assunto que surge na hora, não é? Engraçado. E quanto menor as crianças, mais simples eles são, né? Os temas, né? Tipo, a curiosidade, né? Tem, assim, geralmente a culminância envolve exposição de trabalhos, né? Já que a gente está falando de turmas menores. Murais, cartazes, maquetes, ou apresentações teatrais, musicais, recital. Depende do tipo de projeto desenvolvido. Sim, o projeto é organizado em semanas ou meses. E nesse cronograma fica estabelecido o período que as atividades precisam ser feitas. Pesquisa, dos debates, atividades de sala, confecção de material e da culminância que será no final. Eu, normalmente, escolho e utilizo duas vezes por semana o tempo para desenvolver o projeto didático. O tema pode ser integrado até com outras disciplinas e atividades da rotina escolar. Vai de acordo com o interesse dos alunos. Pode ser semanal, pode ser quinzenal. O mensal depende do projeto, né? Se é uma data comemorativa, se é um projeto mais longo. Ah, vai depender disso. Geralmente, os alunos mostram, assim, muito interesse pelos projetos e eles cooperam com o trabalho. Aqueles que têm mais dificuldade em trabalhar em grupo acabam até aprendendo a colaborar com o trabalho durante as atividades. E, quem sabe mais, sempre é colocado, assim, como um monitor para ser o ajudante do grupo.

A avaliação geralmente acontece em todo o processo, né? Em todos os momentos e atividades que a gente está desenvolvendo, a gente já está avaliando-o. Para verificar o que ele compreendeu, se o tema estudado é do interesse dele, se ele está participando ativamente do projeto. Facilita, porque ele organiza o trabalho pedagógico, né? Ele organiza o trabalho do professor. Ele tem um início e tem um fim. Então, ele foi planejado, tem objetivos, encaminha o trabalho da gente, promove aulas mais criativas, interessantes para os meninos. Escolher um assunto a ser estudado que seja do interesse deles, né? Ou faça parte do contexto deles, social. O objetivo que a gente quer alcançar com esse projeto para promover uma aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos. As atividades vão ser, em grande parte, coletivas. Porque a gente busca promover a socialização, o diálogo, a troca entre eles. Promove, também, união, os laços de amizade, de afinidade. Mas, principalmente, assim, trabalhando o respeito, a opinião do outro. Mas, também, eu posso formar duplas ou trios com níveis de silábicos próximos. Sim. É importante valorizar o conhecimento prévio dos alunos, né? Saber o que é que ele já sabe para aprofundar no assunto. Então, é importante retomar, reforçar o que foi aprendido através de conversa, de debate sobre os assuntos e os temas que a gente já estudou nas aulas passadas. Há sempre atividades que trabalham leitura e escrita. Para aqueles que ainda não dominam o sistema de escrita, a gente pode criar grupos, né? Com os alunos em diferentes níveis silábicos, onde um vai ajudando o outro. A gente pode promover também construção de textos coletivos. Nas atividades, assim, dupla ou coletiva, a troca é sempre positiva, né? No meu ponto de vista, pois, é assim, o aluno, ele aprende a ouvir, a respeitar a opinião do outro. Ele trabalha em prol de atingir um objetivo coletivo, né? ³

A resposta da professora evidencia que ela concebe o projeto como uma modalidade de organização do trabalho pedagógico, elencando algumas características que são presentes no discurso de autores que tratam do tema:

- Os projetos envolvem os alunos; tem o aluno sempre presente em todo o processo.
- Tem um período para acontecer; tem começo, meio e fim.
- O projeto é organizado em semanas ou meses; há um cronograma.
- Pode envolver uma turma ou toda a escola.
- Os temas geralmente envolvem assuntos do interesse das crianças.
- Os temas são atuais, fazem parte da vida da criança.
- Envolve a pesquisa.
- Incentiva a troca de experiência; as atividades são, em grande parte, coletivas.
- Estimula a participação das crianças.
- Geralmente a culminância envolve exposição de trabalhos.

³ Entrevistas realizadas in loco, durante as observações de aulas com P1 entre os meses de março e agosto de 2023.

- O tema pode ser integrado com outras disciplinas e atividades da rotina escolar.
- A avaliação geralmente acontece em todo o processo.
- Promove aulas mais criativas.
- Promove união, os laços de amizade, de afinidade.
- Favorece o respeito à opinião do outro.
- Há sempre atividades que trabalham leitura e escrita.
- Possibilita a cooperação, atendendo à heterogeneidade de níveis de conhecimento dos estudantes.
- O aluno trabalha em prol de atingir um objetivo coletivo.

A professora 2, também demonstrou ter familiaridade com o termo projeto:

Sim. Bom, entre os projetos que a gente desenvolveu, que foi projeto coletivo, mas que aí se... Geralmente é diário. A nossa atividade, como eu já falei antes, fica na rotina diária da atividade, né? Ah, não tem dia específico não. É. Bom, eu costumo fazer do projeto uma rotina normal, né? A gente segue com a rotina normal, a rotina pedagógica normal. E dentro dos horários que seriam atividades de disciplinas específicas, a gente... Eu geralmente acho que se há uma continuidade, essa atividade tem que estar planejada no diário para mim. A gente já falou numa questão anterior aí, de como é a organização. Se é em dupla, se é coletiva, de como se organiza a variedade desse grupo. Se eles trabalham em cooperação, eles vão mediando isso, né? Esse conhecimento, ele é coletivo, ele é participativo entre as crianças. Tentei adaptar também algumas questões de sala. Nós trabalhamos o Cultura Negra que foi muito bom e o Folclore. Bom, eu já... Um dos projetos que eu gostei muito, foi a questão da identidade. Quem somos? Porque aí a criança tem uma percepção maior de sua existência, né? E ele favoreceu na leitura e escrita. Favoreceu demais. A grande diferença da organização dos projetos que a gente desenvolve, eu acho que o mais importante que eu considero é a questão da sistematização e da continuidade. A vantagem é a questão dessa amplitude de conhecimento, sabe? Ele dá uma... De forma geral, você consegue formar o estudante de uma forma... Digo assim, ele tem consciência do que ele está produzindo, do que ele está conhecendo e se sentir... Capaz? Capaz. Assim, ele se sente capaz de produzir seu próprio conhecimento. E nessas vivências, a criança se reconhece. Pra mim, a grande dificuldade é a... Já como se diz, né? Um projeto é sistemático, tem continuidade. Então, a grande dificuldade é a própria elaboração e desenvolvimento dele. Você tem que estar muito consciente do que você quer quando você trabalha com projetos. Bom, geralmente os temas, eles contemplam um planejamento de atividades coletivas. Mas isso não quer dizer que dentro dessas atividades coletivas, que são as mais amplas, né? Da unidade, que a gente possa tornar específico um objeto de estudo dentro de sala. Então, tem que se adequar à questão da idade, tem que se adequar às vivências também daquele grupo. Então, geralmente eu vejo isso. Alguma coisa que a gente escolha entre o grupo. Qual é a necessidade maior? O que é que eles gostariam? Geralmente, é uma conversa que a gente tem. E aí eu percebo o quanto é a questão da... De quanto eu percebo que eles gostariam de desenvolver. Um tema, né? Um tema. Bom, a gente já sabe que os projetos, eles seguem etapas, né? Mas essas etapas, elas culminam em uma socialização. Essa socialização, ela pode ser feita de diversas

formas. Mas, é preciso que tenham... que contemplem a questão da oralidade, da escrita, né? E esse objeto de estudo pode ser livrinho, uma exposição. Algo que eles realmente vejam o objeto de estudo dele socializado, culminado com as pessoas, né? Até porque não tem sentido produzir e não socializar. Pronto, essas etapas de coisas, elas são definidas como também no dia a dia da nossa rotina pedagógica, né? Então, se a gente se propõe a fazer um trabalho, esse trabalho, ele tem que estar planejado. E esse trabalho planejado, ele tem as etapas. Geralmente, essas etapas, elas são construídas com base também na avaliação, né? Porque aí, as atividades seguintes vão contemplar essa organização. Com certeza. A questão da avaliação, ela vai estar sempre... Então, a questão da avaliação, ela vai estar sempre atrelada à questão da diagnose, certo? Principalmente na questão escrita, né? Porque tudo que a gente vem produzindo deve estar ligado à questão da própria construção da linguagem, né? E da compreensão da criança sobre esse contexto. Veja, essa diagnose, ela geralmente vem seguindo também a questão da análise. Da questão da escrita, né? Desde o princípio, desde o início das atividades, a gente já faz essa questão. Até para desenvolver o trabalho considerando a heterogeneidade da turma. Então, se os trabalhos, a gente tem uma visão de ser uma... de avaliativa, né? Essa questão. Então, a gente tem que considerar que ali as crianças vão produzir de acordo com os níveis que eles estão. Certo. No caso, produção de palavras, frases, desenhos até para as questões das crianças que não se apropriam ainda. Produção de texto. Tudo isso serve como avaliação, né? Bom, essa questão da continuidade é muito importante. Eu digo que com certeza, porque se você tem uma atividade planejada e essa atividade requer uma continuidade, o produto que você vai considerar no final desse projeto, ele vai estar muito mais amplo, né? Muito mais coeso. Você vai ter condições até de poder desenvolver outras atividades a partir desse projeto. Se a gente conhece o nosso grupo, vê qual a necessidade desse grupo. Quais são os temas que vão trazer mais... eu digo assim, prazer nessa produção de conhecimento. Eu acho que os temas tem que estar ligados a essa turma, sabe? Caracterizar esse perfil de turma. Geralmente coletiva, né? Vai ter momentos que esse grupo vai se modificando. Se é pra trabalhar com dois, se é pra trabalhar com quatro, cinco. Mas de forma que eles tenham essa interação, né? Porque a criança tem que estar nesse processo de troca de conhecimento. Então, os estágios de desenvolvimento vão dar facilidade pra que um possa servir de fazer essa questão de intermediar. Dar alicerce, né? É, intermediar esse conhecimento. Deixa-me só olhar aqui. Quando você realiza esses projetos didáticos, com certeza, né? Sempre é necessário contextualizar e retomar. Mesmo que você vá, como a gente já falou, existe a etapa do projeto. Mas, você não vai iniciar uma etapa sem tomar como referência a retomada da outra etapa. Então, especificamente na parte escrita, né? Você vai aprofundando. Se a criança é capaz de produzir, por exemplo, um texto sobre uma coisa que foi feita anteriormente. Então, ali a gente só vai aprofundando. Vendo a capacidade da criança de produzir muito mais. Colocando dificuldade, um pouquinho de tudo lá, né? Geralmente, eu coloco a atividade que eu planejei do projeto. Se ela vai dar continuidade anterior, se ela vai contemplar conteúdos novos que eu acho que vai agregar a continuidade dessa atividade, né? Você, por exemplo, está trabalhando um texto. Hoje, você trabalhou música, hoje você trabalhou a parte lúdica. No outro momento, a gente vai trabalhar com identificação de palavras, de contextualizar essa vivência através de desenho, produção de texto. Até parte de oralidade mesmo. A criança pode relatar a atividade que está fazendo, como está fazendo. Explicar como foi que fez aquela atividade. Com certeza. Veja, antes a gente já estava falando sobre essa construção, né? De que é necessário que esses projetos estejam com o objetivo, nessa questão de ampliar essa linguagem da criança, saber por que está produzindo aquilo, qual é realmente a parte social do projeto, né? Dessa questão da construção da linguagem da criança. Para isso a gente trabalha com textos,

músicas, jogos de palavras, que pode associar vários tipos de jogos, né? Principalmente as atividades do CEEL que a gente trabalha muito. Então, é muito importante cada vez mais ampliar essa questão de diferenças, sabe? De jogos, de diversidade de jogos. Atendendo a questão de inicial, som final, inicial, palavras com sílabas mais complexas para eles. Mas isso, ao ponto de ele ir construindo isso, e aí culminar como a gente já falou. Se vai ser num livrinho, se vai ser numa apresentação oral, se vai ser numa exposição de trabalho, de trabalhos que eles vêm produzindo. Eu acho muito importante que essa questão da escrita esteja presente nisso. Então, como é que os estudantes que não dominam o sistema de escrita alfabética vão participar dessas atividades? Então, a heterogeneidade da turma já foi dita, né? Já é um ponto que a gente tem que levar em consideração. Então, se a criança, por exemplo, a criança que não é uma criança pré-silábica, mas ela produzir algo em desenho, e aí esse produto final dela ela pode oralizar, porque às vezes a criança não domina a escrita nem a leitura, mas se sai muito bem na parte de oralidade. Sim. Bom, existe a questão dos níveis, como a gente já falou. Então, voltando a essa questão da mediação, da aproximação entre eles. Por exemplo, os alunos pré-silábicos, geralmente a gente coloca o quê? Com alunos silábicos alfabéticos ou silábicos qualitativos, porque aí crianças que identificam letras vão ajudar crianças que não identificam. Crianças que identificam sílabas podem ajudar crianças a produzir palavras. Então, quer dizer, essa mediação entre eles é importantíssima nessa produção do conhecimento.⁴

Na entrevista da professora 2, as características elencadas foram:

- O projeto geralmente é diário.
- O projeto é coletivo.
- O projeto é participativo entre as crianças.
- O projeto tem que ter sistematização.
- O projeto tem continuidade; cada etapa é vivenciada a partir da retomada da outra etapa.
- O estudante tem consciência do que ele está produzindo, do que ele está conhecendo.
- O trabalho é planejado, segue etapas.
- O projeto culmina em uma socialização.
- Contempla a oralidade e a escrita.
- As etapas são construídas com base na avaliação.
- A avaliação é sempre presente.
- Tem que considerar que as crianças vão produzir de acordo com os níveis que

⁴ Entrevistas realizadas in loco, durante as observações de aulas com P2 entre os meses de março a setembro de 2023.

eles estão considerando a heterogeneidade.

- Os temas precisam fazer sentido para a turma.

A docente P3 também expôs sobre o que é um projeto didático:

P3: Sim, sempre. E lembro sim, o mais recente que fizemos até aqui mesmo na escola foi o trabalho voltado para a consciência negra. Ele teve muita, não foi? Foi, aqui na escola foi muito, muito bom, nós escolhíamos um livro. Hum. Ou um autor, né? Que ele desse ênfase a esse trabalho, a esse tema os alunos da minha sala, a gente disponibilizou cinco livros para eles e dentre os cinco livros, eles escolheram o cabelo de Lelê, né? O projeto... esse projeto, ele envolveu toda a nossa escola, mas cada um com o seu tema diferenciado. O projeto ele tem o viés diferenciado ele, assim, ele é mais elaborado, ele é mais específico, ele envolve vários aspectos. Ele também tem um tempo pra acontecer, ele também envolve todo o corpo docente da escola, não só professores, mas todo o corpo docente, né? Como toda as turmas principalmente né? Levando a pesquisa, a troca de experiência, tem o foco no objetivo que a gente deseja alcançar normalmente aqui na escola é um trabalho feito com todas as turmas, entretanto cada turma desenvolve da sua maneira, isso sim, sim. Pra mim, é, uma forma de desenvolver os alunos, né? Estimular a participação deles, né? Desta forma é... ocorre também a aprendizagem sistemática, né? Eu acredito que um projeto... ele bem planejado e elaborado, ele não tem dificuldade nenhuma não. Pra principalmente, ser aplicado né? Pois, a gente pode ter uma conversa prévia com aluno, escolher o tema com esse aluno... não a gente, não chega com o tema pronto não, a gente desenvolve junto com essas crianças, né? E dificilmente haverá o desinteresse nesse percurso desse projeto. É o tema escolhido. Eu gosto muito de ir direto na vivência das crianças e no contexto na qual essas crianças estejam inseridas, né? É... como a valorização do eu, do outro, né? O bullying, o respeito, a diversidade cultural e entre outros. Culminância, tem sim, sempre tem, sempre tem aquele produto final, né? E eu gosto de fazer também geralmente com uma amostra cultural, né? Toda a escola senta, conversa pra analisar como será feita. Geralmente é com essa amostra cultural, né? O produto final é criado pelas crianças. Cronograma, posso sim, sempre a gente faz isso, né? Para que tudo ocorra bem, a gente precisa planejar né? Como é que vai se dar esse processo? Né? Se vai ser uma organização semanal, mensal, a gente sempre estabelece, né? As atividades que a gente vai delegar para pra aquele período, né? Sendo essas atividades é... de pesquisa, debates, leituras dirigidas, principalmente as leituras dirigidas, né? E a confecção desse material, né? Que poderá ser exposto ao longo desse projeto, né? Nesse processo que a gente vai vivenciar. É... essa avaliação, ela é contínua, entendesse? A gente sempre tá observando qual é o aspecto? Geralmente a gente é... observa esse aspecto qualitativo, né? Não tem nada de quantidade não, é a qualidade, o que a gente, a gente espera o que a gente busca naquele aluno, né? A gente tem como base a observação, a gente faz as inferências, a gente verifica o que o aluno está aprendendo com esse tema que foi proposto pra ele. Facilita, com certeza. Não só o trabalho pedagógico, mas como também norteia o caminho que podemos seguir, né? É... é... com o melhor desenvolvimento, o desenvolvimento principalmente pedagógico das crianças, né? Que usa tanta criatividade, né? E aguça o interesse da criança por tudo, né? O que tá acontecendo ao seu redor, e a leitura principalmente, né? Elaborar um tema, né? Que chame a atenção da criança né? Que a gente vai sentar, vai dispor com ela, mas a gente precisa de um tema que chame a atenção da criança, ah! eu quero falar sobre bullying. Sim, mas tipo de bullying que eu vou usar, utilizar daquela idade aquela criança, como é que eu vou trabalhar esse

bullying? Né? As atividades geralmente são de formas coletivas, né? Porque eu entendo assim, que...pra promover o diálogo, a troca de experiências, a socialização, o respeito precisa que seja desta forma, né? E, ao ouvir a opinião do outro e sempre estar em grupo, e eu acredito que na coletividade, seja melhor. Sim, com toda certeza! É os alunos eles trazem uma rica bagagem, né? E que a gente deve valorizar previamente, claro! Pra que a gente possa reforçar ou até mesmo retomar o conhecimento que ainda não foi aprendido, né? A partir de conversas, debates, socialização do tema abordado em sala, entre outros fatores que a gente pode... Então, sim, sim. Sempre é preciso essa retomada. De forma diária, né? De acordo com a escolha do período, seja ele semanal, quinzenal ou mensal. Dessa forma, a gente pode integrar outras disciplinas né? Com atividades que despertem sempre o interesse desse alunado. Eu prefiro trabalhar semanalmente, porque prende mais a atenção do aluno, né? E assim, não fica perdido, não fica algo partido tanto tempo. Porque quinzenalmente, eu acredito que seja muito tempo, um período muito longo. pra os alunos da sala que eu trabalho ultimamente, né? O terceiro ano e para o objetivo que eu quero alcançar. Sim, os alunos sempre, eles estão demonstrando muito interesse pelos projetos. Eles colaboram também com esse trabalho né? Há sempre algum aluno que ele apresenta alguma dificuldade de trabalhar com projeto, de trabalhar com os grupos alunos, mas com o passar do tempo, eles vão demonstrando interesse, vão gostando, vão tomando interesse pela coisa e vão se socializando dentro daquele grupo. É que tem esses alunos realmente, né? Que eles dão um pouquinho de dor de cabeça, mas é que sempre um desafio é muito bom, né? Para eles que ainda não se apropriaram do sistema de escrita, né? Há sempre atividades de leitura e escrita né? Criando grupos, com diferentes níveis silábicos né? Onde um pode auxiliar o outro, né? com essas atividades. A gente pode também promover textos, onde a professor possa ser o escrita., sem problema nenhum. Sim, sempre há, né? Sempre há! A gente sempre busca que isso ocorra. Que isso aconteça, fidedignamente, né? Quando a gente propõe essa atividade coletiva ou em grupo, é perceptível, né? a ouvida dos alunos, o respeito com o outro, eles sempre buscam melhorar esse trabalho coletivo. A organização sempre se dá de acordo com o espaço que a gente tem disponível pra esse projeto. As vezes a gente cria, né? possibilidades de trabalhar em equipe, em grupo, eles dispostos no chão, para que facilite a interação com o trabalho né? e essa troca de experiência entre os pares. Entre os silábicos, né? entre os alfabéticos... Ah! Então quer dizer que há sempre essa relação? Sempre voltando? Isso! Sempre a gente volta e retoma né? E enfatiza esses pontos⁵.

Na entrevista de P3, as características explicitadas foram:

- O projeto envolve vários aspectos.
- O projeto tem um tempo definido para acontecer.
- O projeto envolve todo o corpo docente da escola.
- O projeto ocorre por meio de pesquisa.
- No projeto ocorre troca de experiência.
- Geralmente é feito com todas as turmas, entretanto cada turma desenvolve

⁵ Entrevistas realizadas in loco, durante as observações de aulas com P3 entre os meses de março a setembro de 2023.

da sua maneira.

- Estimula a participação dos estudantes.
- É sistemático.
- O tema é escolhido junto com as crianças.
- O tema tem relação com o contexto no qual essas crianças estão inseridas.
- Tem culminância; tem produto final.
- Tem cronograma.
- Tem planejamento.
- Tem avaliação contínua.
- As atividades geralmente são de forma coletiva, com diálogo e troca de experiências.
- Envolve atividades de leitura e escrita.
- Pode integrar outras disciplinas.
- Os estudantes contribuem para a aprendizagem dos colegas, considerando a heterogeneidade.
- Promove o respeito pelo outro.

Os dados das entrevistas evidenciaram que todas as docentes conseguiram falar de forma clara acerca da sua rotina diária quanto ao trato específico com a pedagogia de projetos na alfabetização. Os relatos das entrevistadas, na descrição da pedagogia por projetos em suas práticas, corroboraram a ideia de que, necessariamente, o projeto precisa envolver os estudantes, ter progressão, ser participativo, partir de temas relevantes para as crianças e ter culminância. Que é preciso considerar a heterogeneidade da turma e que no trabalho coletivo, os estudantes colaboram para a participação de todos, como também afirmaram que o projeto pode ser interdisciplinar.

No caso dos projetos – Consciência negra e Folclore - mencionados pelas docentes, todas relataram a relevância dos temas e participação das crianças, assim como a importância deles para as aprendizagens de leitura e escrita. Tal ideia se aproxima da defesa de Lerner (2002) acerca da centralidade do ensino de Língua Portuguesa no desenvolvimento dos projetos. As professoras defendem esse postulado e deixam claro que a interdisciplinaridade não é um requisito dos mesmos.

Em relação a culminância, P1, P2 e P3⁶ retratam em suas falas que no fechamento de um projeto didático é importante dar visibilidade para os produtos elaborados e para as aprendizagens efetivadas. Destacam, nos exemplos dados, a fase na qual o trabalho da turma é apresentado para a comunidade e os pais, que são estimulados a perceber o avanço de seus filhos, conforme se depreendem nas falas de P3:

[...] sempre tem, sempre tem aquele produto final, com um amostra cultural, né? Toda a escola senta, conversa pra analisar como será feita. Geralmente é com essa amostra cultural, né? O projeto final, criado pelas crianças. Dos registros das várias versões do produto final e das fotos que ilustram o processo.

No caso de P1, sua resposta trouxe um exemplo que demonstrou seu compromisso em garantir o produto final: “Não é tarefa do professor melhorar sozinho o acabamento de um cartaz ou o texto de um diário de campo escrito pelos alunos”. Eles podem retomá-los, comparar ao que produziram e corrigir trechos que não ficaram a contento. Em vista disso, percebeu-se que, na culminância, os alunos participam, dado ao caráter pedagógico, com critérios para a exposição do produto final.

Em relação à avaliação, as três entrevistadas afirmaram considerar o tema, o conteúdo e a prática social relacionada ao produto final, conforme falas de P1, que grosso modo, se manifestaram igualmente nas falas de P2 e P3: “a avaliação é contínua, sempre observando a qualidade, o que a gente espera, o que a gente busca naquele aluno, o que o aluno está aprendendo com esse tema”.

A este respeito, Lerner (2012) acrescenta que as respostas dadas pelos alunos ao longo do processo, permitem diminuir a incerteza do professor e do aluno porque nele se passam a limpo os conteúdos ensinados e aprendidos. O conjunto pode revelar os avanços e os problemas enfrentados por cada um. Da mesma maneira, o produto final, em suas versões, também mostra o percurso pelo qual o aluno passou.

Algumas questões das entrevistas também versaram sobre a estrutura do projeto e a relação entre projetos didáticos, leitura e escrita. Claramente foi perguntado como fazer o planejamento, considerando critérios didáticos: a continuidade e a variedade de conteúdos ao longo dos anos. Nos trechos de entrevistas das três participantes é possível concluir que todas já tinham vivenciado projetos didáticos antes do início dessa

⁶ Entrevistas realizadas in loco, durante as observações de aulas com P1, P2 e P3 no período entre os meses de março a setembro de 2023.

pesquisa.

No entanto, segundo as docentes, nenhum projeto é igual ao outro:

A organização sempre se dá de acordo com o espaço que a gente tem disponível pra esse projeto. As vezes a gente cria, né? possibilidades de trabalhar em equipe, em grupo, eles dispostos no chão, para que facilite a interação com o trabalho né? e essa troca de experiência entre os pares. Entre os silábicos, né? Entre os alfabéticos⁷.

Mesmo quando o projeto envolve toda escola, segundo as docentes, há sempre a adaptação feita por cada uma das professoras, considerando as características dos alunos e suas realidades, inclusive, adaptações necessárias para o cumprimento dos objetivos. P1 expõe que os projetos podem ser planejados e organizados de inúmeras formas, mas com ações fundamentais: tema, objetivos, conteúdo, tempo, material, proposta, planejamento, agrupamento, produto final, avaliação e cronograma.

Em relação às concepções de projeto das professoras, portanto, pode-se afirmar que se aproxima das proposições de Lerner (2002), segundo a qual, os projetos didáticos se caracterizam por articularem propósitos didáticos a propósitos comunicativos, articulação esta que se materializa sob a forma de um “produto final”. Trechos da entrevista de P1⁸, ressaltam tal aproximação:

O projeto tem uma estrutura diferente. Ele é mais elaborado, envolve outros aspectos. Tem um período para acontecer, pode envolver uma turma ou toda a escola. Tem objetivos, envolve a pesquisa, a troca de experiência. Tem um aluno sempre presente em todo o processo. Pode ser para fixar um tema, reforçar ou completar um assunto. No meu ponto de vista, as vantagens é envolver o aluno no processo.

Percebeu-se a coadunação das concepções das professoras nas entrevistas, com as ideias de projetos difundidos por Fernando Hernández, Josette Jolibert e da já citada Delia Lerner. As exposições das docentes estão de acordo com a ideia de que os projetos podem abarcar todo e qualquer tema a ser trazido para o ambiente escolar.

A pedagogia por projetos não é um simples “modismo” pedagógico. Ela corresponde, historicamente, a uma verdadeira mutação da representação das crianças e de suas potencialidades que se produziu no campo das ciências humanas nas últimas décadas. É igualmente uma atualização da visão otimista e generosa dos grandes educadores dos séculos precedentes [...] que pensavam que todas as crianças desejam e são capazes de aprender, desde que disponham de meios para isso (Jolibert, 2009, p. 18).

⁷ Entrevistas realizadas in loco, durante as observações de aulas, com o foco nos níveis de aprendizagens.

⁸ Entrevistas realizadas in loco, durante as observações de aulas com P1, entre os meses março e setembro de 2023.

Apesar de indicarem a importância de considerar a relevância das temáticas abordadas, as três professoras ressaltaram o papel dos projetos na aprendizagem da leitura e da escrita, citando aspectos relativos à heterogeneidade dos estudantes quanto aos conhecimentos do Sistema de Escrita Alfabética. Desse modo, evidenciaram a preocupação em desenvolver a pedagogia por projetos didáticos que possibilitassem a alfabetização de forma associada ao letramento.

As docentes também falaram sobre a necessidade de planejamento no desenvolvimento de projetos, aproximando-se do que propunham autores como Dewey, Kilpatrick, Makarenko, Decroly, Freinet e Hernández (1998), em suas teorias. Esses autores defendem que a pedagogia por projetos materializa o encontro do ato pedagógico com o real, pois, os projetos pautam-se em necessidades, com as quais os alunos deparam-se habitualmente e com o engajamento do seu próprio aprendizado – na valorização da autonomia.

Neste sentido, podemos afirmar que as entrevistadas entendem que os alunos aprendem por meio de um processo de apropriação sobre a sua realidade, com base em suas relações interpessoais e, a partir de seu meio social, muitas vezes, notável nas falas delas.

As professoras mostraram-se conscientes de que os saberes e interesses dos alunos são diversos, e que apesar de lidarem com o coletivo da turma, demonstraram conseguir perceber a singularidade de seus alunos, a exemplo do que extraímos nessas falas: “Há sempre atividades de leitura e escrita né? Criando grupos, com diferentes níveis silábicos né? Onde um pode auxiliar o outro, né? Com essas atividades. A ouvida dos alunos, o respeito com o outro... eles sempre buscam melhorar esse trabalho coletivo”.

4.2 PRÁTICAS DAS DOCENTES EVIDENCIADAS NAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS

Neste tópico serão apresentados os dados construídos a partir das observações das aulas, que foram iniciadas em 13 de março de 2023 e finalizadas em 20 de setembro do mesmo ano. Foram 30 (trinta) observações *in loco*, nos turnos da manhã e tarde. As aulas foram registradas por vídeos-gravação e fotos, assim como por

anotações no caderno de campo.

Os itens registrados no caderno de campo foram: a caracterização da escola (ver metodologia); descrição da sala de aula, caracterização da turma em geral; atividades realizadas; forma de agrupamento; modalidades organizativas que integraram a aula. Com base na vídeo-gravação e anotações no caderno de campo foram elaborados os relatórios de aulas. Para melhor detalhamento dos dados, serão apresentadas as descrições de cada turma separadamente.

4.2.1 Observações de aula do primeiro ano

A sala do 1º Ano C, fica localizada no 1º andar da Escola Municipal Luiz Lua Gonzaga. A turma é composta por 20 crianças, no entanto, desde o início do ano letivo, cerca de 16 alunos frequentam as aulas. A lista dos nomes dos alunos está colada ao lado do quadro, de frente para os alunos.

Na parede, atrás do birô, acima do quadro, tem o alfabeto com os quatro tipos de letras e, do lado esquerdo, tem um banner silábico pendurado. Tem uma TV de 50" fixada na parede e embaixo da TV tem dois painéis, um com os números e as quantidades 0 a 9 e outro com a sequência dos numerais de 10 em 10. As bancas dos alunos são organizadas em filas, voltadas para a frente do quadro.

Foto 1: Disposição da sala e forma do 1º ano C





Fonte: Acervo próprio da autora

Durante as observações, a média de alunos presentes era 10 (dez), e normalmente encontrava-se em formação individual ou em duplas. O espaço físico da sala de aula e as cadeiras eram bem preservadas. Na sala havia pequenas decorações nas paredes, como imagens ilustrativas com letras do alfabeto em colorido, desenhos diferenciados, números, cartazes com letras maiúsculas e minúsculas bem exemplificadas, e um varal didático.

As observações de aula evidenciaram a ausência da modalidade projeto didático na prática da professora durante as aulas observadas, embora a docente tenha tido informação de que a pesquisa tratava dessa modalidade organizativa do trabalho pedagógico e ela tenha declarado que estava realizando um projeto didático. O Quadro 7, descreve o que foi observado nas aulas.

Quadro 7: Descrição e síntese das aulas observadas 1º ano C

Data/ Mês/ Ano	Descrição das atividades
13/03/03 1ª aula	<ul style="list-style-type: none"> -Escrita do nome próprio no quadro, utilizando as letras bastão ou cursiva (alunos). -Conversa sobre as vogais, relembrando a aula anterior. -Estudo da letra maiúscula. -Comparação de palavras com sílabas com a letra B; figuras que iniciam com cada sílaba. -Leitura de uma história; reflexão sobre questões voltadas às atitudes e condutas. -Desenho de personagens da história.

<p>15/03/23 2ª aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Chamada a partir de fichas com os nomes dos alunos. - Recorte das letras do alfabeto entregues em uma ficha. - Exibição de vídeo com uma parlenda. - Identificação de palavras da parlenda que rimam; formação das palavras que rimam com alfabeto móvel e massinha de modelar. - Ficha de atividade a partir da parlenda. - Escrita de palavras a partir de imagens entregues em fichas.
<p>20/03/23 3ª aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exibição de um vídeo. - Recorte de letras (alfabeto móvel) para montagem de palavras. - Localização do título de uma parlenda, escrita de palavras em texto lacunado. - Leitura em voz alta pela professora e pelos alunos; conversa sobre o texto. - Cópia de uma cantiga no caderno de classe. - Jogo da forca.
<p>17/04/23 4ª aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exibição de um vídeo da cantiga da borboletinha. - Conversa sobre o vídeo. - Leitura partilhada da cantiga no quadro; leitura partilhada em uma ficha de leitura; identificação de sílabas com a letra B. - Identificação da letra B no título de uma parlenda. - Leitura de um texto e conversa sobre o conteúdo; atividade escrita sobre o texto. - Contagem do número de letras e de sílabas de palavras. - Formar o desenho de uma borboleta ligando pontos, seguindo a ordem alfabética; colorir e nomear a imagem.
<p>11/05/23 5ª aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exibição de um vídeo com uma parlenda. - Ficha de atividade de leitura e escrita. - Leitura coletiva; conversa sobre um texto. - Atividade de marcação de espaços entre as palavras; - Leitura de texto, para as crianças identificarem rimas, pintarem, com cores diferentes, as palavras terminadas com ão e as iniciadas pela letra C. - Dominó das sílabas embaralhadas, com ênfase em palavras com letra C. - Recorte de figuras e colagem no caderno de desenho. - Contagem de letras e sílabas de palavras. - Marcação de espaços entre as palavras. - Separação de sílabas, contagem de número de letras e sílabas das palavras estudadas.
<p>29/05/23 6ª aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exibição de um vídeo com uma parlenda; identificação dos elementos sonoros das palavras (sílabas e fonemas), com sua representação escrita; comparação de palavras, identificação das semelhanças e diferenças entre sons das sílabas. - Escrita das palavras com rimas. - Ditado a partir de imagens de palavras com a letra D. - Recorte e colagem de sílabas embaralhadas formando novas palavras. - Cópia no caderno das palavras corrigidas.

<p>22/06/23 7ª aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Leitura de uma cantiga de roda; conversa sobre texto lido; leitura e escrita de palavras do texto. -Ditado de palavras. -Montagem de texto a partir de fichas (texto fatiado). -Bingo de palavras e figuras. -Pintura de desenhos, com lápis de cor.
<p>01/08/23 8ª aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Leitura de um poema impresso. -Caça-palavras. -Leitura, identificando as palavras que rimam no texto e as que iniciam com os mesmos fonemas. -Conversa sobre o texto. -Jogo “cada letra no seu lugar” (ordenação e formação de palavras). -Recorte e colagem de fichas com as palavras formadas. -Contagem de letras e sílabas em palavras. -Identificação e contagem das palavras pião e pipa no texto. -Utilização de formas geométricas para diferenciar os nomes pião e pipa no texto. -Montagem de uma tabela envolvendo a contagem e a preferência dos alunos por determinados brinquedos.
<p>08/08/23 9ª aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Conversa sobre os tipos de brinquedos conhecidos pelos discentes. -Leitura do poema Presentinhos; ficha de atividade para leitura e interpretação de texto. -Leitura em voz alta do texto, com reflexão sobre as sílabas que compõem as palavras. -Ficha com o poema lacunado, para os estudantes completarem o texto com os nomes de brinquedos e de pessoas; reflexão sobre as rimas. -Produção de uma tabela, a partir da seleção e classificação dos elementos, por categorias (comida, brinquedos e animais). -Atividade no caderno de classe: construção de uma tabela (modelo simples), com os nomes dos brinquedos preferidos.
<p>10/08/23 10ª aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Leitura de um poema sobre animais; ficha de atividade sobre o texto. -Atividade no livro de Língua Portuguesa (O sítio de seu lobato); -Interpretação oral e escrita do texto, destacando os animais (características e habitat). -Chamada. -Leitura do poema “A vida na fazenda”. -Conversa sobre a estrutura do poema, que é formado por estrofes e que cada estrofe tem, geralmente, quatro versos. -Leitura coletiva compartilhada (os alunos acompanharam com o apoio do dedo). -Leitura de palavras, pausando, como forma de dar oportunidade para que todos acompanhassem a leitura, observando também qual eram as letras iniciais e finais das palavras selecionadas. -Recorte e colagem de figuras de animais (colagem no caderno de desenho). -Ditado a partir de imagens.

Fonte: Elaboração própria da autora.

No Quadro 7, fica evidente que a professora priorizava o ensino da Língua Portuguesa, embora em várias aulas os textos escolhidos focassem em temáticas relativas a outros componentes curriculares. Em relação ao ensino da língua, predominaram as atividades de leitura de textos e, sobretudo, ensino do Sistema de Escrita Alfabética. As atividades vivenciadas faziam parte de diferentes modalidades organizativas do trabalho pedagógico, tendo sido frequente a presença de situações que, segundo a docente, compunham o trabalho com projetos. Essa diversidade de modalidades podem ser observadas no quadro 8.

Quadro 8: Formas de organização do trabalho pedagógico

Formas de OTP	Números das atividades em que a modalidade foi contemplada	Descrever
Atividade Independente	----	-----
Atividade permanente	1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10	-Leitura de texto; conversa (conto, parlendas, cantigas, adivinhas).
	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	-Atividades de reflexão sobre o SEA
	2, 3, 4, 5, 6	-Exibição de vídeo.
Sequência didática	-----	- -----
Atividades sequenciais	1	-Leitura de uma história; conversa sobre o texto; Desenho de personagens da história.
	2	-Exibição de vídeo com uma parlenda; identificação de palavras da parlenda que rimam; formação das palavras que rimam com alfabeto móvel e massinha de modelar; ficha de atividade a partir da parlenda.
	4; 6	-Exibição de um vídeo da cantiga da borboletinha; conversa sobre o vídeo; Leitura partilhada da cantiga no quadro; leitura partilhada em uma ficha de leitura; identificação de sílabas com a letra B. -Identificação da letra B no título de uma parlenda; leitura de um texto e conversa sobre o conteúdo; atividade escrita sobre o texto; contagem do número de letras e de sílabas de palavras; formar o desenho de uma borboleta ligando pontos, seguindo a ordem alfabética;

		<p>Colorir e nomear a imagem.</p> <p>7 -Exibição de um vídeo com uma parlenda; identificação dos elementos sonoros das palavras (sílabas e fonemas), com sua representação escrita; comparação de palavras, identificação das escrita; comparação de palavras, identificação das escrita; comparação de palavras, identificação das escrita das palavras com rimas; ditado a partir de imagens de palavras com a letra D; recorte e colagem de sílabas embaralhadas formando novas palavras; cópia das palavras corrigidas.</p> <p>8 -Leitura de uma cantiga de roda; conversa sobre texto lido; leitura e escrita de palavras do texto; ditado de palavras; montagem de texto a partir de fichas (texto fatiado). - Leitura de um poema impresso; caça-palavras; leitura, identificando as palavras que rimam no texto e as que iniciam com os mesmos fonemas; conversa sobre o texto; jogo “cada letra no seu lugar” (ordenação e formação de palavras); recorte e colagem de fichas com as palavras formadas; contagem de letras e sílabas em palavras; identificação e contagem das palavras pião e pipa no texto; utilização de formas geométricas para diferenciar os nomes pião e pipa no texto.</p> <p>9 -Conversa sobre os tipos de brinquedos conhecidos pelos discentes; leitura do poema Presentinhos; ficha de atividade, para leitura e interpretação de texto; leitura em voz alta do texto, com reflexão sobre as sílabas que compõem as palavras; ficha com o poema lacunado, para os estudantes completarem o texto com os nomes de brinquedos e de pessoas; reflexão sobre as rimas; produção de uma tabela, a partir da seleção e classificação dos elementos, por categorias (comida, brinquedos e animais); atividade no caderno de classe: construção de uma tabela (modelo simples), com os nomes dos brinquedos preferidos. -Leitura de um poema sobre animais; ficha de atividade sobre o texto; atividade no livro de Língua Portuguesa (O sítio de seu lobato); interpretação oral e escrita do texto, destacando os animais (características e habitat); chamada;</p>
--	--	--

	10	leitura do poema “A vida na fazenda”; conversa sobre a estrutura do poema, que é formado por estrofes e que cada estrofe tem, geralmente, quatro versos; leitura coletiva compartilhada (os alunos acompanharam com o apoio do dedo); leitura de palavras, pausando, como forma de dar oportunidade para que todos acompanhassem a leitura, observando também qual eram as letras iniciais e finais das palavras selecionadas; recorte e colagem de figuras de animais (colagem no caderno de desenho).
Projeto didático	2, 3, 4, 5, 6	-Segundo a professora, o trabalho envolvendo o uso de projeto didático foi pensado a partir do estudo envolvendo as parlendas, que são textos curtos e de fácil memorização.

Dados: autoria própria.

Fonte: Observação in loco.

P1 demonstrou, no conjunto das observações realizadas em classe, uma grande preocupação em contextualizar e atribuir significado a todas as atividades propostas aos alunos, inclusive com os alunos novatos e portadores de algumas deficiências. Eram permanentes as atividades de leitura e conversa sobre os textos lidos. Nesses momentos, ela variava os gêneros (conto, parlenda, poema, cantiga). Também era permanente a presença de atividades de reflexão sobre as palavras, com o foco no ensino do Sistema de Escrita Alfabética. Foi recorrente ainda a exibição de vídeos.

Essas atividades permanentes, na maior parte das vezes, eram planejadas havendo articulação com outros momentos da aula. Por exemplo, as atividades de reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita geralmente ocorriam a partir da leitura de textos / conversas ou a partir da exibição dos vídeos. Havia, em cada aula, uma progressão em função do tema do texto ou vídeo (brinquedo, animais) ou em função de características sonoras das palavras que compunham o texto (rimas).

Esse modo de planejamento conduzia à vivência de atividades sequenciais. Entre as aulas também havia articulação, em função dos gêneros trabalhados, que eram da esfera literária/mundo infantil (parlenda, cantiga, poema). Dessa forma, as aulas eram articuladas, permitindo que cada passo encadeasse o próximo, e se organizasse de acordo com conteúdos mais específicos, com começo, meio e fim, envolvendo aí,

diferentes níveis de dificuldade na execução.

Possivelmente em função da articulação entre as atividades, temas e gêneros dos textos, a docente concebia que estava desenvolvendo um projeto didático, embora não tenha havido um produto, como ocorreu no projeto “Consciência Negra”, citado por ela na entrevista. A vivência ocorreu em uma sequência determinada durante o período estruturado pela professora, apresentando-se, assim, como uma modalidade de aprendizagem orgânica. As crianças eram ativas nas situações propostas, mostravam-se interessadas, mas não houve participação delas no planejamento do trabalho, nem no monitoramento / avaliação.

Enfim, considerando as características de projetos propostos discutidos anteriormente, na Fundamentação Teórica desta investigação e no que foi declarado pelas docentes, não houve, nas aulas observadas, nenhum momento de vivência de um projeto didático.

Para melhor discutir essa concepção de projeto da professora, analisamos o planejamento da docente da aula em que ela afirmou estar vivenciando essa modalidade organizativa de trabalho pedagógico.

A seguir, está exposto o planejamento apresentado pela docente.

Quadro 9: Planejamento 1ª Ano C

Data	Componente curricular / conteúdo	Proposta de atividade	Material de apoio utilizado
22/06/2023 7ª aula	<p>Língua Portuguesa Cantiga Capelinha de melão.</p> <p>Matemática Espaços, linhas e números de letras e sílabas.</p>	<p>-Trabalhar com a cantiga de roda: Capelinha de melão. -Preencher o texto lacunado com as palavras que faltam. -Escrever segmentando as palavras. -Contar o número de letras e sílabas das palavras estudadas. -Ler e escrever na ficha (interpretação de texto). -Localizar, circular e pintar as palavras terminadas com ão. -Utilizar o jogo do bingo de palavras e figuras.</p>	<p>- Vídeo no Youtube - Atividades Xerocadas - Lápis de cor - Cartelas de bingo - Papel crepom</p>

		-Pintar as figuras. Que aparecem no texto.	
--	--	--	--

Fonte: Acervo pessoal da autora

Segundo a professora, esse projeto “Alfabetizando a partir das parlendas”, foi pensado e elaborado com o apoio dos alunos, considerando o ano de ensino, os conhecimentos prévios, os níveis de leitura e de escrita dos mesmos. Não houve, no entanto, nenhum momento observado em que a docente tenha conversado com as crianças sobre o que iriam fazer e nem sobre possíveis desdobramento das atividades realizadas. Tanto as estratégias, quanto o planejamento das tarefas, foram pensadas a partir do trabalho com o gênero textual parlendas e textos afins, tendo como foco atender às especificidades dos alunos.

Para tanto, a docente fez uso de atividades sequenciadas, iniciando com a exibição de um vídeo que trazia a cantiga Capelinha de Melão, depois distribuiu os cadernos de desenho com a mesma cantiga, para que todos pudessem acompanhar a música. O foco dessa atividade, como foi evidenciado nas análises, foi o estudo das palavras terminadas com a sequência ãO e a identificação de rimas.

Desde o início, P1 afirmou trabalhar com projetos didáticos, no entanto, parece haver uma concepção de que essa escolha se concretiza quando são realizadas atividades articuladas e sequenciadas, com um eixo articulador. Nesse caso, o gênero textual escolhido seria esse eixo articulador.

4.2.2 Observações de aula do segundo ano

A sala do 2º Ano A (manhã) fica localizada no primeiro andar da escola, na mesma sala onde no turno da tarde funciona a sala do 1º Ano C. A turma está formada por 20 alunos frequentes, comparecendo em média de 18 crianças. Quando ocorre de alguém precisar faltar, a professora é logo comunicada pelos pais ou por algum responsável, provando que há um bom relacionamento entre ambos e isso reflete positivamente nas aprendizagens e participação dos estudantes.

Quanto à limpeza e organização das salas de aula, diariamente os funcionários fazem esse trabalho nos dois horários e em todas as turmas. As bancas são colocadas

enfileiradas, uma atrás da outra, viradas para frente do quadro. No entanto, em todos nos dias de observação, a professora, juntamente com os alunos reorganizaram o espaço, favorecendo o trabalho em duplas ou em grupos. À disposição dos painéis e cartazes, os mesmos estão pregados nas paredes de maneira coordenada e estratégica, oportunizando aos estudantes uma fácil visualização e memorização das informações postadas.

Foto 2: Disposição da sala e forma do 2º ano A



Fonte: Acervo próprio da autora

Na turma do segundo ano, as crianças eram participativas e foram desenvolvidos diversos tipos de situações didáticas, como está descrito no Quadro 10, a seguir.

Quadro 10: Descrição e síntese das aulas observadas 2º ano A

Data/ Mês/ Ano	Descrição das atividades
<p>15/03/03 1ª aula</p>	<p>-Apresentação de um aluno novato e conversa sobre os alunos que foram transferidos.</p> <p>-Leitura em voz alta de um poema; diálogo com os alunos acerca do entendimento sobre o significado da palavra “esparrama”.</p> <p>-Escrita no quadro de parte do poema (escrita por uma criança, escrita pela professora como escriba).</p> <p>-Declamação do poema pelos alunos (com ajuda da professora).</p> <p>-Conversa sobre aspectos sonoros do poema (oralmente/ reflexão – som final - ÃO);</p> <p>-Cópia de um texto exposto no quadro pela professora no caderno de classe.</p> <p>-Recorte e colagem de um encarte de supermercado de palavras terminadas por ÃO (escrita ao lado de cada figura, os respectivos nomes).</p> <p>-Para casa: ficha de leitura e escrita do poema Passarinho, de Mário Quintana, dando continuidade ao estudo do gênero textual poema.</p>
<p>19/06/23 2ª aula</p>	<p>-Avaliação (MIND ZUP)⁹.</p> <p>-Conversa sobre o São João (decoreção da sala de aula e da escola); conversa sobre o perigo e os cuidados com o uso dos fogos nas festas juninas.</p> <p>-Ficha de leitura da cantiga Cai, Cai, Balão (interpretação de texto) e escrita..</p> <p>-Leitura coletiva da cantiga Cai, Cai, Balão</p> <p>-Preenchimento de texto lacunado, com escrita de palavras referentes às festas juninas.</p> <p>-Apresentação de um livro com várias cantigas de roda, dentre elas, algumas músicas juninas.</p> <p>-Continuidade ao projeto didático, utilizando a ficha de leitura e escrita.</p> <p>-Apresentou o título, o nome da autora, do ilustrador e o colorido das imagens.</p> <p>-Cantoria de músicas.</p> <p>-Correção da atividade de classe coletivamente; comando de pintura dos desenhos juninos em casa.</p>

⁹ A Mindzup é uma plataforma gamificada para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas, criada pela Mind Lab e aplicada nas escolas da Rede municipal do Recife.

<p>22/06/23 3ª aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Conversa sobre o assunto da aula anterior: cantigas de roda e juninas, informando que era um projeto didático da sala. -Conversa sobre o estudo da região Nordeste – em especial, com o Estado de Alagoas, tendo como foco a dança típica do coco de roda e os seus costumes e tradições. -Conversa sobre a divisão dos Estados nordestinos (tamanhos e distância). -Leitura de um mapa colorido da região Nordeste fixado no quadro e outro vazado para que os alunos visualizassem os dois mapas. -Pintura dos Estados de cores diferentes, recorte e colagem no caderno de classe, seguindo a posição de cada Estado no mapa. -Correção da atividade de casa. -Exibição de um vídeo mostrando a música e os passos para o ensaio.
<p>05/07/23 4ª aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Retomada de atividades anteriores (ensaio da dança da apresentação junina no refeitório). -Bingo premiado (estudantes organizados a partir dos níveis de leitura e de escrita). -As palavras do bingo eram do camposemântico festa junina. - Escrita de cantigas (cada criança escolheu uma, dentre as que tinham sido estudadas); reflexão sobre a escrita das palavras pelas crianças e a segmentação entre as palavras. -Tarefa de casa: memorizar as cantigas de roda.
<p>01/08/23 5ª aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Recorte, colagem de pedaços de uma parlenda. -Montagem da parlenda (palavras embaralhadas em um saco plástico); colagem da parlenda no caderno. -Contagem, de forma coletiva, da quantidade de palavras por frase da parlenda. -Pintura das palavras rimadas formando pares com cores diferentes. -Correção dos cadernos de casa e de classe individualmente. -Tarefa de casa: montagem de duas parlendas no caderno para apresentação na aula aula.
<p>10/08/23 6ª aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Confecção de lembrancinhas para o dia dos pais. -Conversa sobre a utilidade do calendário, identificação dos dias da semana, quantidade de semanas do mês de agosto e os números cardinais; reflexão sobre a ordenação do tempo- espaço, como forma de organizar a rotina do dia. -Conversa sobre a reunião de pais e mestres (Plantão pedagógico), ocorrida no dia anterior; sobre a importância da realização da tarefa de casa com o apoio de um adulto. -Resgate da tarefa de ciências (casa) sobre ser vivo; reflexão sobre os termos usados pelo autor, seus significados e sobre a escrita das palavras formadas com sílabas complexas. -Atividade de casa: Livro de ciências.

<p>21/08/23 7ª aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Conversa sobre as atividades folclóricas do mês de agosto; organização da rotina do dia. -Ficha de leitura e escrita com o texto/poema lacunado “Adivinhe”; identificação de rimas (nomes de pessoas e de brinquedos) e estrofes). -Exibição de um vídeo com a paródia feita a partir da música Asa Branca; conversa sobre intertextualidade (um texto inserido em outro texto). -Leitura de um texto (O que é folclore), valorizando a entonação, o ritmo e a atenção. -Brincadeira com jogos pedagógicos. -Leitura individual em voz alta pelas crianças (enquanto alguns alunos brincavam). -Atividade de casa: Livro Almanaque Criança Alfabetizada e uma ficha com cruzadinha relativa a nomes de brinquedos. -Fomação de palavras a partir da ordenação das letras embaralhadas.
<p>23/08/23 8ª aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Escrita da rotina do dia no quadro a rotina; conversa sobre a acolhida no refeitório. -Conversa sobre as atividades do dia referentes à produção textual sobre as lendas folclóricas (as atividades foram vivenciadas em dois momentos de forma coletiva e individual). -Brincadeira de adivinhas; atividade impressa com adivinhas. -Pintura dos desenhos-respostas às adivinhas. -Enquete sobre a lenda preferida de cada estudante; montagem de uma tabela no quadro com os resultados das informações obtidas. -Escrita da lenda preferida em uma folha avulsa (rascunho); transcrição para folha definitiva. -Atividade para casa: Almanaque ilustrado. <p>Obs. A turma foi convidada para assistir a uma apresentação de um grupo de bumba-meu-boi dentro da escola.</p>
<p>11/09/23 9ª aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Escrita de uma parlenda pelos estudantes. -Produção de escritas para o painel ou para compor o livrinho coletivo. -Organização do espaço – sala de aula – para a exposição dos trabalhos. -Escrita de algumas cantigas no quadro pela professora, com letras de imprensa maiúsculas; leitura e localização de palavras-chaves pelas crianças. -Conversa sobre a reescrita do texto de memória na folha oficial do livrinho de cantigas, que seria realizada em outro dia. -Brincadeiras de roda vivenciadas tanto na sala de aula quanto no refeitório.
<p>20/09/23 10ª aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Apresentação para outras turmas do livrinho produzido.

Fonte: Elaboração própria, com base nas variáveis analisadas na pesquisa.

A descrição das atividades vivenciadas na turma do segundo ano no quadro 10, evidencia que a docente priorizava as atividades de leitura, contemplando diferentes

gêneros: poemas (aulas 1, 7); cantigas (aulas 2, 3, 7, 9); mapas (aula 3), parlendas (aulas 5, 9), lendas (aula 8); adivinhas (aula 8). Essas leituras eram seguidas de outras atividades, agrupadas em situações de atividades sequenciais, sequências didáticas ou projeto didático, conforme pode ser visualizado no Quadro 11, a seguir.

Quadro 11: Formas de organização do trabalho pedagógico

Formas de OTP	Números das atividades em que a modalidade foi contemplada	Descrição
Atividade independente	6 6 7 8	<p>-Confecção de lembrancinhas para o dia dos pais. -Atividade com calendário. -Reflexão sobre a ordenação do tempo espaço, como forma de organizar a rotina do dia.</p> <p>-Conversa sobre a reunião de pais e mestres (Plantão pedagógico) ocorrida no dia anterior. -Importância da realização da tarefa de casa com o apoio de um adulto. Conversa sobre as atividades folclóricas do mês de agosto; Ficha de leitura e escrita com o texto/poema lacunado “Adivinhe”.</p> <p>-identificação de rimas (nomes de pessoas e de brinquedos) e estrofes). -Exibição de um vídeo com a paródia feita a partir da música “Asa Branca”; conversa sobre a intertextualidade (um texto inserido em outro texto). -Leitura de um texto (O que é folclore), valorizando a entonação, o ritmo e a atenção. -Brincadeira com jogos pedagógicos. -Leitura individual em voz alta pelas crianças (enquanto alguns alunos brincavam).</p> <p>-Atividade de casa: Livro <i>Almanaque Criança Alfabetizada</i> e uma ficha com cruzadinha relativa a nomes de brinquedos. -Fomação de palavras a partir da ordenação das letras embaralhadas. -Conversa sobre as atividades do dia referentes à produção textual sobre as lendas folclóricas. -Leitura de um texto (O que é folclore), valorizando a entonação, o ritmo e a atenção. -A turma foi convidada para assistir a uma apresentação de um grupo de bumba-meu-boi dentro da escola.</p>
Atividade permanente	7, 8 1, 2, 3, 4, 5, 6,	<p>-Organização da rotina do dia.</p> <p>-Tarefa de casa; correção de tarefa de casa.</p>

	7, 8, 9 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9	-Leitura de textos de diferentes gêneros com conversa (as leituras eram permanentes, mas sempre eram seguidas de outras atividades que compunham atividades sequenciais, sequência didática ou projeto didático).
Sequência didática	9 10	-Na aula 9, houve atividade de escrita de uma parlenda pelos estudantes, produção de escritas para o painel ou para compor o livrinho coletivo, organização do espaço – sala de aula – para a exposição dos trabalhos, escrita de algumas cantigas no quadro pela professora, com letras de imprensa maiúsculas; leitura e localização de palavras-chaves pelas crianças, conversa sobre a reescrita do texto de memória na folha oficial do livrinho de cantigas, que seria realizada em outro dia, brincadeiras de roda vivenciadas tanto na sala de aula quanto no refeitório. -Na aula 10, houve uma apresentação para outras turmas do livrinho produzido.
Atividades sequenciais	1 2 3 5	-Leitura/conversa de um poema; escrita no quadro por uma criança de parte do poema; declamação do poema pelos alunos; conversa sobre aspectos sonoros do poema (oralmente/ reflexão som final - ÃO); recorte e colagem de um encarte de supermercado de palavras terminadas por ÃO (escrita ao lado de cada figura). -Para casa: ficha de leitura e escrita do poema Passarinho, de Mário Quintana, dando continuidade ao estudo do gênero textual poema. -Conversa sobre o São João; ficha de leitura da cantiga Cai, Cai, Balão (interpretação de texto) e escrita; leitura coletiva da cantiga Cai, Cai, Balão; preenchimento de texto lacunado, com escrita de palavras referentes às festas juninas; apresentação de um livro com várias cantigas de roda, dentre elas, algumas músicas juninas; cantoria de músicas; correção da atividade de classe coletivamente; comando de pintura dos desenhos juninos em casa. (segundo a professora, fazia parte do projeto didático). -Conversa sobre o estudo da região Nordeste – em especial, com o Estado de Alagoas, tendo como foco a dança típica do coco de roda e os seus costumes e tradições; conversa sobre a divisão dos estados nordestinos (tamanhos e distância); leitura de um mapa colorido da região Nordeste fixado no quadro e outro vazado para que os alunos visualizassem os dois mapas; pintura dos estados de cores diferentes, recorte e colagem no caderno de cores diferentes, recorte e colagem no caderno do mapa. -Recorte, colagem de pedaços de uma parlenda; montagem da parlenda (palavras embaralhadas em um saco plástico); colagem da parlenda no caderno; contagem, de forma coletiva, da quantidade de palavras por frase da

	8	<p>parlenda; pintura das palavras rimadas, formando pares, com cores diferentes; tarefa de casa: montagem de duas parlendas no caderno para apresentação na aula.</p> <p>-Brincadeira de adivinhas; atividade impressa com adivinhas; Enquete sobre a lenda preferida; de cada adivinhas; pintura dos desenhos-respostas às estudantes; montagem de uma tabela no quadro com os resultados das informações obtidas; escrita da lenda preferida em uma folha avulsa (rascunho); transcrição para folha definitiva.</p> <p>-Enquete sobre a lenda preferida de cada estudante; montagem de uma tabela no quadro com os resultados das informações obtidas; escrita da lenda preferida em uma folha avulsa (rascunho); transcrição para folha definitiva.</p>
Projeto didático (segundo foi informado pela docente)	2; 3	-Conversa sobre o São João; ficha de leitura da cantiga Cai, Cai, Balão (interpretação de texto) e escrita; leitura coletiva da cantiga Cai, Cai Balão; preenchimento de texto lacunado, com escrita de palavras referentes às festas juninas; apresentação de um livro com várias cantigas de roda, dentre elas, algumas músicas juninas; cantoria de músicas, dentre elas, algumas juninas; correção da atividade de classe coletivamente; comando de pintura dos desenhos juninos em casa.
	4	-Na aula a professora conversou sobre o assunto da aula anterior: cantigas de roda e juninas, informando que era um projeto didático da sala. Na aula 4, a docente retomou atividades anteriores (ensaio da dança da apresentação junina no refeitório); bingo premiado com palavras do campo semântico festa junina; escrita de cantigas; tarefa de casa: memorizar as cantigas de roda.

Dados: Autoria própria

Fonte: Observações in loco

Como está exposto no Quadro 11, em algumas aulas a professora realizou atividades que não eram articuladas a outras atividades do dia (atividades independentes), tais como: confecção de lembrancinhas para o dia dos pais (aula 6); atividade de exploração de calendário (aula 6), ficha de leitura e escrita com o texto/poema lacunado “Adivinhe” (aula 7), dentre outras. Por outro lado, mantinha algumas atividades recorrentes em diferentes aulas (atividades permanentes), tais como: organização da rotina do dia (aulas 7 e 8); atividades de casa / correção de tarefa de casa (aulas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9); leitura de textos de diferentes gêneros com conversa (aulas 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9).

Como já mencionado, as atividades de leitura eram recorrentes, mas eram seguidas de outras atividades, que compunham outras modalidades organizativas do trabalho pedagógico, como, por exemplo, as atividades sequenciais. Na aula 1, a leitura do poema foi seguida de declamação e exploração de aspectos sonoros do texto. Na aula 2, a leitura da cantiga cai, cai balão foi seguida de atividades cantoria e de reflexão sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética/ortografia. Na aula 5, a leitura de parlenda deu origem a atividades focadas também na aprendizagem do sistema notacional / ortografia, assim como ocorreu no trabalho com adivinhas (aula 8) e lendas (aula 8).

Rotina um pouco diferenciada foi observada nas aulas 9 e 10, em que foi desenvolvida uma sequência didática, que, embora curta, originou um produto final exposto pelas crianças. O eixo articulador foi o gênero parlenda. As intervenções da professora evidenciaram que a aula observada era continuidade de alguma aula anterior em que foi proposta a escrita de um livrinho de parlendas. Na nona aula observada, os estudantes registraram uma parlenda, para compor o livrinho deles, que seria exposto na sala de aula e na aula 10, apresentaram a obra para outras turmas da escola.

Os dados mostram que diferentes modalidades organizativas do trabalho pedagógico eram vivenciadas na turma do 2º ano. No entanto, a modalidade projeto didático, tema dessa dissertação, ocorreu de modo distanciado do que foi declarado pela professora na entrevista.

Segundo a docente, o trabalho que envolveu estudo sobre festas juninas foi realizado como um projeto didático. Ela começou conversando sobre o São João, realizou várias atividades de leitura, conversa sobre textos e reflexões sobre palavras, com foco no Sistema de Escrita Alfabética / ortografia (leitura coletiva da cantiga Cai, Cai, Balão; ficha de leitura; preenchimento de texto lacunado, com escrita de palavras referentes às festas juninas; cantoria de músicas, acompanhando a leitura; bingo de palavras...). Também houve ensaio de uma dança para apresentação junina no refeitório). No entanto, não foram observadas situações em que as crianças planejassem coletivamente as atividades a serem desenvolvidas, ou avaliassem o andamento dos trabalhos. As observações levaram à conclusão de que o tema, o produto final e as

Durante as observações, a turma estava quase completa, com uma média de 16 alunos presentes. As crianças eram participativas e foram desenvolvidos diversos tipos de situações didáticas, como está descrito no Quadro 12, a seguir.

Quadro 12: Descrição e síntese das aulas observadas 3º ano A

DATA/MÊS/ANO	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
<p>13/03/03 1ª aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Conversa sobre a organização da rotina do dia. -Escuta de cantigas infantis e da história “Perdi meu amor”, envolvendo as disciplinas de História e Geografia sobre campo e cidade. -Conversa sobre o texto, a partir da pergunta para onde seguia o trem? -Exibição da capa e o colorido dos desenhos, nomes do autor e do ilustrador. -Atividade de escrita autônoma, reconhecimento e contagem do número de letras e de sílabas de palavras. -Conversa, com reflexão coletiva, sobre localização/espaço e tempo. -Tarefa para casa: leitura do texto família Flintstone com interpretação; separação silábica; identificação do número de letras e sílabas em palavras.
<p>16/03/23 2ª aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Escuta / cantoria de cantigas (acolhimento dos estudantes). -Leitura da rotina no quadro feita pela professora. -Chamada partindo do caderno de assinatura (as crianças assinavam no caderno), seguindo a ordem alfabética. -Correção da tarefa de casa: leitura dirigida de um trava-língua. -Conversa sobre características de um livro (capa, nome do autor e ilustrador, editora); exploração das cores. -Produção dirigida sobre as características dos animais, descrevendo as características de maneira autônoma. -Leitura do calendário; marcação do dia da semana, observando quantos dias tem o mês de março. -Leitura coletiva de textos, com discussão sobre o assunto principal, formação de palavras, partindo dos sons iniciais e/ou finais, quantidade de letras e de sílabas.

<p>17/04/23 3ª aula</p>	<p>-Leitura exploratória dos painéis expostos nas paredes da sala de aula, com conversa a partir de questões da professora.</p> <p>-Leitura da rotina no quadro pela professora.</p> <p>-Retomada de uma história, trabalhada anteriormente, de forma oral, e nova leitura do texto.</p> <p>-Conversa sobre o texto lido.</p> <p>-Ficha de atividades (duas fichas, para atender aos dois grupos de alunos da sala, os alfabéticos e os silábicos).</p> <p>-Atividade do livro didático sobre seres vivos, a partir da leitura de um texto.</p>
<p>22/05/23 4ª aula</p>	<p>-Chamada com o caderno de assinatura e oralmente.</p> <p>-Escrita da rotina do dia, perguntado aos alunos se sabiam qual a data e o dia da semana.</p> <p>-Conversa sobre o número pequeno de estudantes participantes da aula.</p> <p>-Entrega dos cadernos de casa.</p> <p>-Leitura silenciosa de livros escolhidos pelos estudantes na estante.</p> <p>-Correção individual da atividade de casa (leitura e a escrita de palavras iniciadas com a letra B). A docente passou de banca em cada banca, solicitando a leitura dos alunos alfabéticos.</p> <p>-Composição de palavras com abecedário, a partir da exibição de cartelas com várias figuras (três grupos).</p> <p>-Correção coletiva da escrita das palavras no quadro.</p> <p>-Tarefa de casa: Atividade de leitura e formação de palavras iniciadas pelas sílabas (BR; CR); separação silábica. A tarefa foi registrada no quadro e as crianças copiaram no caderno.</p>
<p>23/05/23 5ª aula</p>	<p>-Recolhimento dos cadernos de casa para correção.</p> <p>-Leitura individual dos estudantes.</p> <p>-Leitura em voz alta pelos estudantes pré-leitores (atividade vinculada ao jogo das figuras e identificação das vogais).</p> <p>-Leitura em voz alta pelos estudantes leitores iniciantes; a docente oferecia fichas com palavras iniciadas pelas letras B e F e o texto com trava-língua do R e RR que estavam inclusos na atividade de casa que foi corrigida.</p> <p>-Atividade para casa: complemento do bloco de atividades com o poema "A foca" e o livro de Língua portuguesa pág. 213 e 214.</p>
<p>12/06/23 6ª aula</p>	<p>-Chamada com o caderno de assinatura.</p> <p>-Conversa sobre a data e o que estava sendo comemorado no dia.</p> <p>-Ficha de atividades retomando o ensino sobre os animais domésticos, utilizando o poema "Letra mágica"; leitura e escrita de nomes de animais, a partir da produção do desenho e das trocas das letras.</p> <p>-Brincadeira "Adedonha", para escrita na ficha de substantivos iniciados pelas consoantes: F, G e R (Realizou intervenção direta).</p> <p>-Atividade de ditado a partir de figuras (escrita das palavras).</p>

<p>20/06/23 7ª aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Conversa sobre as atividades do dia. -Conversa sobre o projeto didático de leitura e escrita - os animais domésticos salientando que iriam trabalhar de forma interdisciplinar, envolvendo as disciplinas de Língua portuguesa, ciências e matemática. -Atividades de leitura e escrita de palavras. -Apresentação do livro <i>Ciranda das vogais</i>; conversa sobre a sua estrutura. -Conversa a partir de perguntas sobre a formação de palavras rimadas e trocas de letras. -Leitura individual com os alunos silábicos. -Conversa envolvendo cálculo mental e escrita dos resultados: estimativa; ordem dos números (U/D/C) e reta numérica. - Leitura de palavras em voz alta por alunos silábicos. - Atividade de casa: Leitura do texto: A casa de Caco.
<p>04/07/23 8ª aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Avaliação digital do MINDZUP. -Escrita, leitura e conversa sobre a ficha técnica do animal de estimação/ doméstico, com reflexões sobre suas características. Foi solicitado que os estudantes escrevessem individualmente as informações, para depois a professora corrigir. -Atividade nos cadernos de Língua Portuguesa - recomposição das aprendizagens (leitura e construções de palavras; escrita alfabética, ordem alfabética e escrita do nome próprio). -Leitura em voz alta dos estudantes silábicos.
<p>12/09/23 9ª aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Conversa sobre as atividades do dia. -Leitura e a escrita de palavras. -Atividade, envolvendo um estudo interdisciplinar. -Atividades envolvendo estimativa, classificação dos animais, tabela e a ficha técnica do animal (peso e tamanho), relacionadas com os componentes Língua Portuguesa e Ciências. -Tarefa para casa: livro didático de matemática, pág. 158 e 159 (estimativas e conceitos multiplicativos).
<p>14/09/23 10ª aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Leitura compartilhada do poema "Quadrilha da sujeira" que tratou do tema preservação do meio ambiente; -Leitura coletiva de imagem relacionada ao texto, levantando hipóteses sobre o assunto tratado no poema. -Conversa para identificação de elementos no meio dos entulhos, relacionando com a escrita alfabética (professora escreva). -Produção de texto escrito a partir das características dos seus animais domésticos; produção de desenhos descritivos desses animais. -Confecção de um painel com textos informativos, classificações e características dos animais. -Compartilhamento das experiências vividas através da leitura das produções escritas.

Fonte: Elaboração própria, com base nas variáveis analisadas na pesquisa.

O Quadro 12, relativo às atividades vivenciadas na turma do terceiro ano evidencia que a docente priorizava o ensino do Sistema de Escrita Alfabética, pois em variados momentos, focava em reflexões de leitura, escrita e discussão sobre as palavras. Também evidencia que a mesma articulava o ensino de leitura ao trabalho com temáticas relativas a outros componentes curriculares: espaço / tempo (aula 1); seres vivos (aula 3); preservação do meio ambiente (aula 10); animais de estimação (aulas 2, 3, 6, 7, 8, 10). Este último tema foi recorrente porque foi abordado, segundo a docente, por meio de um projeto didático.

Além dessa modalidade de organização do trabalho pedagógico, outras modalidades foram vivenciadas, como pode ser percebido no Quadro 13, a seguir.

Quadro 13: Formas de organização do trabalho pedagógico

Formas de OTP	Números das atividades em que a modalidade foi contemplada	Descrever
Atividade independente	3	-Leitura / exploração de painéis que estavam expostos na sala.
	4	-Leitura silenciosa pelas crianças.
	7, 9	-Atividades de Matemática.
Atividade permanente	1, 2,3, 4, 7, 9 2, 4, 6	-Conversa / leitura sobre a rotina do dia. - Todos os dias, a chamada era realizada a partir do registro do nome completo do aluno. Esse registro é feito pelo próprio aluno que tem de escrever o seu nome completo, observando as quantidades de letras, de sílabas, a letra inicial (maiúscula) e final, como também memorizar a ordem do seu número na lista da chamada.
	2, 6	-A professora fazia exploração de calendário ou conversa sobre o dia da semana.
	1, 2	-A professora em algumas aulas iniciava as atividades com escuta de cantigas .
	1, 2, 3, 6, 7, 10	-Leitura em voz alta de textos pela professora / conversa sobre o texto.
	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10	-Atividades de leitura, escrita e reflexão sobre palavras, com foco no ensino do Sistema de Escrita Alfabética. Essa atividade aparecia em diferentes momentos da aula, configurando atividades sequenciais,

semana, meses e identificação de números. esses modos, além de familiarizar as crianças com práticas em que esse gênero circula, também buscava explorar as palavras para reflexões sobre o sistema notacional. As atividades para casa (envio e/ou retomada) também foram observadas em diferentes aulas (1, 2, 4, 5, 7; 9).

Os textos também eram bastante presentes, seja em cantoria (aulas 1, 2), ou em situações de leitura de textos e conversas sobre ele (aulas 1, 2, 3, 6, 7, 10), como foi descrito anteriormente. Como foi exposto no Quadro 12, as atividades de leitura em voz alta pela professora aparecia em diferentes momentos da aula, configurando atividades sequenciais, independentes, permanentes, mas havia também com frequência a leitura em voz alta pelos estudantes (aulas 5, 7, 8), momento em que a professora auxiliava os aprendizes com foco na consolidação das correspondências grafo fônicas e desenvolvimento da fluência de leitura, com propostas diversificadas, em função dos níveis de conhecimento do Sistema de Escrita Alfabética.

Apesar de haver maior frequência de situações organizadas como atividades permanentes, nas aulas observadas foram encontradas algumas atividades independentes, sem articulação com outras situações, como na aula 3, de leitura / exploração de painéis que estavam expostos na sala; leitura silenciosa pelas crianças, na aula 4; e atividades de Matemática, nas aulas 7 e 9.

Também foi possível identificar em duas aulas a organização por atividades sequenciais. Na aula 1, houve a leitura do poema “Perdi meu amor”; conversa sobre o texto, a partir da pergunta “Para onde seguia o trem?”; exploração do livro, sobretudo a capa e os desenhos, nomes do autor e do ilustrador; e, por fim, conversa sobre localização/espço e tempo, que eram conceitos mobilizados no texto lido. Na aula 10, outra situação de atividades sequenciais foi observada. Foi iniciada com a leitura compartilhada do poema “Quadrilha da sujeira” que tratou do tema preservação do meio ambiente; leitura coletiva de imagem relacionada ao texto, levantando hipóteses sobre o assunto tratado no poema; conversa para identificação de elementos no meio dos entulhos, relacionando com a escrita alfabética (professora escriba).

O último tipo de modalidade de organização de trabalho pedagógico observado foi o que a docente denominou de projeto. Foram identificados diferentes momentos nas aulas 2, 3, 6, 7, 8, 10 em que o tema animais domésticos foi abordado. Na aula 2, as

crianças produziram descrições de seus animais; em outras aulas (3 e 8), realizaram atividades de leitura e escrita de fichas técnicas com características dos animais, momentos em que atividades de composição, decomposição e análise de palavras foram realizadas; na aula 6, também o tema reapareceu, novamente com foco na reflexão sobre escrita de palavras do campo semântico animais. Apenas na aula 7 foi observado um momento em que houve explicitação para as crianças de que elas estariam desenvolvendo um projeto didático. Por fim, na aula 10 houve atividades de produção de texto escrito a partir das características dos seus animais domésticos, produção de desenhos descritivos desses animais; confecção de um painel com textos informativos, classificações e características dos animais e compartilhamento das experiências vividas através da leitura das produções escritas.

É importante destacar que as características dessa modalidade organizativa do trabalho pedagógico explicitadas pela docente em entrevista não foram identificadas nas aulas. Por exemplo, não houve momentos em que as crianças demonstrassem ter participado do planejamento do trabalho. Também não houve identificação de momentos em que elas tivessem programado a produção final. A culminância também não pareceu ter sido combinada e ficou restrita às interações em sala de aula. Desse modo, pode-se concluir que a docente, embora tenha teorizado sobre o que caracteriza um projeto didático, não concretizou suas intencionalidades nas situações observadas.

4.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS MODALIDADES ORGANIZATIVAS OBSERVADAS NAS AULAS

No conjunto das observações realizadas ficou evidente a diversidade de modalidades de organização do trabalho pedagógico vivenciados nas turmas das três professoras, que promoviam variadas possibilidades de mediação docente para novos conhecimentos pelos alunos de cada uma das turmas. Foi observado também que as práticas pedagógicas das três indicaram alguns padrões em suas ações didáticas no dia a dia da sala de aula.

A professora do primeiro ano realizava atividades permanentes principalmente para a prática de leitura e conversa sobre os textos lidos, assim como para conduzir

situações didáticas em que os estudantes refletiam sobre as palavras, com o foco no ensino do Sistema de Escrita Alfabética. Também realizava com frequência a exibição de vídeos. No cotidiano da docente, as atividades permanentes não eram vivenciadas de modo desarticulado de outras atividades de sua rotina, pois ela desenvolvia atividades sequenciais a cada dia, inserindo, nessas atividades sequenciais, as atividades permanentes.

As atividades focadas no ensino do funcionamento do sistema de escrita eram propostas a partir dos textos lidos ou dos vídeos exibidos. Algumas atividades sequenciais tinham como eixo articulador gêneros textuais. Por exemplo, variadas atividades a partir da leitura de parlenda ou poemas. No cômputo geral, atividades permanentes e atividades sequenciais foram as modalidades organizativas mais presentes e ocorriam de modo bastante articulado.

Apesar dos dados conduzirem à conclusão de que a prática da docente ocorria, sobretudo por meio de atividades permanentes e atividades sequenciais, a mesma, nos momentos de minientrevistas, afirmava que estava desenvolvendo, no período observado, um projeto didático. As atividades indicadas pela docente ocorreram nas aulas 2, 3, 4, 5 e 6, momentos em que as crianças participaram de situações em que havia parlendas, que, são textos curtos, de fácil memorização e com presença de rimas. Os textos eram utilizados para leitura brincante e para reflexões sobre dimensões sonoras e gráficas. O foco, portanto, em várias atividades, era no ensino do Sistema de Escrita Alfabética. Do mesmo modo, as crianças eram ativas, mostravam interesse nas proposições, mas não participavam do planejamento do trabalho, nem no monitoramento / avaliação. Também não houve um produto a ser socializado. Desse modo, seguindo as discussões no Referencial Teórico, a experiência vivida não tem as características elencadas.

Diferentemente da docente do primeiro ano, no segundo ano, foram observadas, em vários momentos, atividades independentes, ou seja, que são articuladas de modo claro a outras atividades do dia ou da semana, como a confecção de lembrancinhas para o dia dos pais, atividade de exploração de calendário, ficha de leitura e escrita com o texto/poema lacunado, dentre outras. No entanto, eram frequentes, assim como ocorreu com a professora 1, as atividades permanentes, sobretudo as que se

destinavam à organização da rotina do dia, atividades de casa / correção de tarefa de casa, leitura de textos com conversa sobre ele. Assim como ocorreu com a docente 1, em diversas aulas, as atividades permanentes eram seguidas ou antecedidas por outras ligadas em função do gênero ou tema, configurando atividades sequenciais.

Apesar de ser evidenciado que, no segundo ano, as modalidades mais vivenciadas foram as atividades permanentes, atividades sequenciais e atividades independentes, também houve indícios de desenvolvimento de uma sequência didática, que, como foi dito, foi curta, mas originou um produto final exposto pelas crianças. O eixo articulador foi o gênero parlenda e as crianças produziram um livrinho de parlendas.

Assim como ocorreu com a docente do primeiro ano, a professora do segundo ano também afirmou, nas minientrevistas, que estava desenvolvendo um projeto didático no período em que estava sendo observada. Para ela, isso ocorreu no estudo sobre festas juninas. Nas observações, como já foi dito, foi constatado que ela conversou com as crianças sobre o São João, realizou várias atividades de leitura, conversa sobre textos e reflexões sobre palavras, com foco no Sistema de Escrita Alfabética / ortografia. Também houve ensaio de uma dança para a apresentação junina no refeitório, configurando um produto final. No entanto, as crianças não participaram do planejamento das atividades a serem desenvolvidas ou da avaliação. Desse modo, a experiência tinha algumas características de um projeto, mas não tinha uma das etapas principais, que era o planejamento coletivo das ações.

No caso do terceiro ano, assim como ocorreu com as duas anteriores, predominaram as atividades permanentes: conversa ou leitura do roteiro de atividades do dia; atividades para casa; exploração do calendário; atividades que focavam o ensino do Sistema de Escrita Alfabética (chamada, composição e decomposição de palavras, dentre outras); leitura de palavras e textos em voz alta pelas crianças; leitura de textos em voz alta pela professora e conversas sobre ele. Nesse último tipo de atividade permanente, assim como foi muito frequente no primeiro ano, houve articulação com outras atividades do dia, configurando-se a presença de atividades sequenciais. As atividades independentes também foram identificadas na turma da professora 3, embora em menor quantidade: leitura / exploração de painéis que estavam expostos na sala; leitura silenciosa pelas crianças; atividades de Matemática.

Assim como ocorreu com as duas docentes anteriores, houve vivências de atividades que, segundo a professora, constituíam um projeto. O tema escolhido foi animais domésticos. Várias atividades foram realizadas, como: produção de descrições de animais; leitura e escrita de fichas técnicas com características dos animais; composição, decomposição e reflexão sobre palavras do campo semântico animais; produção de texto escrito a partir das características dos animais domésticos das crianças; produção de desenhos descritivos desses animais; confecção de um painel com textos informativos, classificações e características dos animais e compartilhamento das experiências vividas através da leitura das produções escritas. Houve, desse modo, um tema que articulava as atividades em vários dias e um produto final. No entanto, mais uma vez, as características dessa modalidade organizativa do trabalho pedagógico explicitadas pela docente em entrevista não foram identificadas nas aulas.

Como já foi dito, não houve momentos em que as crianças demonstrassem ter participado do planejamento do trabalho. Como também foi afirmado anteriormente, a culminância ficou restrita às interações em sala de aula, sem ter havido deliberações pelas crianças. Desse modo, novamente, as características dessa modalidade de trabalho pedagógico não foram observadas.

De modo, geral, foi possível concluir que as salas de aula se configuraram como ambientes alfabetizadores. Os estudantes foram desafiados a refletir com autonomia a respeito de quantas e quais letras usar para grafar cada palavra, a comparar, ler e escrever palavras; participaram de diversas situações de leitura textos de diferentes gêneros e conversas sobre as várias temáticas suscitadas nos textos, interagindo diretamente com a língua escrita. Houve diversidade e complementaridade entre as modalidades organizativas do trabalho pedagógico, sobretudo atividades permanentes e atividades sequenciais. No entanto, foram pouco recorrentes as sequências didáticas (uma professora) e ausentes as vivências de projetos didáticos que seguissem as características anteriormente discutidas.

Conclui-se, portanto, que as concepções sobre projetos didáticos das docentes anunciadas nas entrevistas não se concretizaram na prática. Os dois aspectos centrais dessa modalidade organizativa propostas pelos autores citados anteriormente – participação dos estudantes no planejamento, monitoramento e avaliação das atividades

propostas; e produção de um produto final a ser socializado para além do espaço da sala de aula – não configuraram as situações que, segundo as docentes seriam projetos didáticos.

Tanto na turma da segunda ano quanto da terceira, em diferentes aulas, as crianças participaram de atividades em torno de um tema pertinente à faixa etária (festas juninas, animais em extinção) e elaboraram um produto que foi socializado, embora no caso da professora 3, isso tenha ocorrido na própria sala de aula para a própria turma.

5 DESAFIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS NA ALFABETIZAÇÃO

Os dados produzidos e analisados no âmbito desta investigação evidenciaram que nas práticas das três professoras predominou um trabalho pedagógico organizado de forma permanente, com recorrência constante entre as aulas, e sequencial, estruturado para um determinado tempo. A opção pelo trabalho sensível à abordagem dos gêneros textuais também foi uma marca das docentes, sobretudo as atividades sequenciais, com início, desenvolvimento e término na mesma aula ou em aulas seguidas.

As situações ocorriam, geralmente, em uma sala disposta de forma moderna-convencional, com os alunos sentados em duplas, carteiras enfileiradas duas em duas, tendo a professora em pé, circulando na sala, como o agente mediador, que iniciava as aulas frequentemente apresentando o roteiro do dia (lista de atividades a serem desenvolvidas). Essa escolha é importante porque mobiliza o estudante a monitorar seu tempo e a assumir coletivamente a responsabilidade pelo que vai ser vivenciado. No entanto, não foi observado nenhum momento em que os discentes discutissem e decidissem coletivamente o que seria feito. Esse tipo de situação caracteriza o trabalho com projetos, tal como é defendido por autores como os que foram abordados no início dessa dissertação.

A ausência dessa mobilização das crianças para o planejamento, deliberações, avaliação permanente sinaliza para uma das dificuldades para o desenvolvimento de projetos didáticos, contradizendo o que foi relatado pelas docentes no momento das entrevistas. É, portanto, um desafio a ser enfrentado, assim como outros desafios que foram relatados pelas docentes.

5.1 TEMPO, FALTA DE INTERESSE E MOTIVAÇÃO

Como foi discutido anteriormente, o tempo a ser gasto na preparação e vivência de um projeto didático é variável: pode perdurar algumas semanas ou, até mesmo, um semestre inteiro. Quanto maior o tempo, maior será o potencial de aprofundamento. No entanto, em alguns casos, um projeto muito extenso pode provocar desmotivação. De acordo com Nogueira (2003, p. 183) “o desinteresse do aluno pode afetar a sua

aprendizagem, o que inviabiliza, o trabalho do professor em face da não-aprendizagem, sobretudo, se o projeto não articula o que os alunos devem aprender com o contexto social dele”. Portanto, o interesse da turma garante sucesso ao projeto didático, gerando pesquisas, trabalhos coletivos e maior relacionamento entre os alunos proporcionando assim aprendizagens para a turma.

Desse modo, o tempo pode ser utilizado para aproximar os estudantes de situações do cotidiano e garantir um contexto significativo para o aprendizado, ampliando as chances de conseguir a atenção dos alunos. É primordial desenvolver projetos didáticos que estimulem os alunos por meio de situações que os envolvam em atividades diárias, onde letras, palavras e textos, sejam explorados de forma autônoma, prazerosa e significativa, gerando motivação. Projetos que respeitem o ritmo de aprendizagem de cada educando, ressaltando que o aluno representa o fim para o qual se aplica o desenvolvimento do projeto didático também.

No entanto, é necessário que haja um problema a ser investigado, aprofundado; um problema que desafie os discentes. A falta de um tema relevante, de um produto a ser desenvolvido, de condições de tempo pode desestimular os estudantes. Em relação ao tempo, há que se considerar também o tempo do professor para planejar e organizar as situações. Mesmo que os estudantes sejam chamados a planejar o que será feito, o cronograma e etc, cabe ao professor gerar condições propícias para as vivências.

5.2 ORGANIZAÇÃO, ESTRUTURA DOS PROJETOS E A COOPERAÇÃO

Segundo Hernández (1998) e Lerner (2002) a expectativa na realização de um projeto é que ele seja significativo e gere vontade de participação, mas também que seja organizado de modo progressivo por todos os envolvidos. Conforme é discutido por esses autores, é necessário:

- a) intenção de promover uma aprendizagem contextualizada e significativa;
- b) planejamento das ações a serem desenvolvidas por professores e alunos, sempre coletivamente;

- c) princípio da coletividade, que justifica a busca por um objetivo comum;
- d) concepção de que o aluno é protagonista de sua própria aprendizagem e tem a oportunidade de “aprender fazendo”.

O interessante do trabalho com projetos é que ele prioriza a organização. Há uma rota, estruturada em etapas, para se chegar à determinada finalidade. Nesse sentido, é possível dizer que,

[...] se torna possível evitar a justaposição de atividades sem conexão – que abordam aspectos também sem conexão dos conteúdos –, e as crianças têm oportunidade de ter acesso a um trabalho suficientemente duradouro para resolver problemas desafiantes, construindo os conhecimentos necessários para isso, para estabelecer relações entre diferentes situações e saberes, para consolidar o aprendido e reutilizá-lo (Lerner, 2002, p. 23).

O trabalho com projetos possibilita a cooperação entre os grupos, desperta a curiosidade e o interesse dos alunos, sugere um guia aberto de intervenções educativas, oportunizando ao estudante desenvolver a capacidade de estabelecer relações e interpretar os conhecimentos que se encontram nas experiências, o que possibilita estimular a competência comunicativa e a competência gramatical ou linguística nos alunos.

Assim, quando se desenvolve um Projeto Didático se estabelecem relações na sala de aula que são redefinidas e configuram-se a partir da cooperação entre os sujeitos envolvidos.

Essa cooperação, no entanto, exige organização. Um dos principais objetivos dos projetos é favorecer o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, de suas capacidades de planejar e monitorar suas ações. No entanto, essa não é uma prática comum na tradição escolar, de modo que constitui-se um desafio.

De acordo com Jolibert (1994, p.20) no projeto, é importante “fazer/viver uma aula cooperativa, acabando com o monopólio do adulto que decide, recorta, define ele mesmo as tarefas e torna possível o meio. A prática colaborativa por projetos didáticos permite que professores e alunos vivam processos mais autônomos de produção de conhecimento.

Nesta perspectiva, o trabalho pedagógico com projetos indica intenções claras de ações e relações entre indivíduos. Essa característica não foi identificada nas aulas observadas. É, portanto um desafio. Planejar coletivamente e estruturar um trabalho

de grupo é uma ação a ser aprendida por professores e estudantes.

A cooperação é a atuação consciente em direção a um fim comum, pela qual as atividades dos participantes são coordenadas através de negociações e acordos. Possibilita a interação com a diversidade de gêneros textuais, e o desenvolvimento de propostas que promovam processos de elaboração conceitual a partir de propostas significativas e que articulem diferentes áreas do conhecimento no trabalho de alfabetização.

Nessa linha de raciocínio, o trabalho pedagógico por projeto didático é um tipo de organização e planejamento do tempo e dos conteúdos que articula **propósitos didáticos** (o que os alunos devem aprender) e **propósitos sociais** (o trabalho tem um produto final, como um livro ou uma exposição, que vai ser apreciado por alguém). Esses dois propósitos precisam estar interligados na organização coletiva do trabalho.

Recordemos que os projetos didáticos, de acordo com Nogueira (2003, p. 183), “devem ser organizados em torno de assuntos que intrigam os educandos e oferecem condições pra criar laços entre as disciplinas”, além de evitar a fragmentação dos conteúdos, considerando as diferenças entre os ritmos de aprendizagem. Essa não foi, também, uma característica identificada nas aulas observadas.

5.2.1 Interdisciplinaridade

A ideia de que projetos didáticos precisam ser originados em temas / problemas relevantes para os estudantes remete à possibilidade de desenvolvimento de experiências interdisciplinares. Partindo da ideia de que a interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, as mantém, integrando-as, pode-se citar tal aspecto como um desafio, pois a tradição escolar tende a separá-las no tempo e em relação aos conteúdos.

Assim, os projetos interdisciplinares demandam uma mudança de perspectiva e atitude em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Um bom projeto é aquele que indica intenções claras de ensino e permite novas aprendizagens relacionadas às disciplinas envolvidas. Planejar com os estudantes o encadeamento das etapas, para que seja usado como um norte, uma bússola para o trabalho, é um passo necessário,

mas buscar no currículo os conhecimentos e habilidades que podem ser atingidos pelo projeto é um trabalho do docente. É um desafio porque os documentos curriculares são organizados em disciplinas separadas.

Construir um cronograma detalhando o desenvolvimento do trabalho em sala, definir o produto final e os critérios de avaliação, e, ao mesmo tempo, elencar os conhecimentos e habilidades para aprimorar as mediações durante as situações, é um obstáculo a ser vencido para o desenvolvimento de projetos.

5.2.1.1 Aprofundamento de conteúdos, autonomia e avaliação

Nos projetos didáticos, a avaliação é necessária em duas vias. Uma delas é a avaliação permanente do próprio projeto e de como ele está sendo desenvolvido. Essa avaliação precisa ocorrer com participação dos estudantes. É um desafio porque na tradição escolar, os estudantes participam pouco de momentos de avaliação do que se faz na escola. A outra via é a avaliação da aprendizagem dos estudantes. No projeto, é necessário criar instrumentos e estratégias de registro que possam ser compartilhados e discutidos com os estudantes. Essa também não é uma prática comum nas escolas brasileiras. É, portanto, um desafio.

Assim, os alunos assumirem o protagonismo do seu próprio processo de produção de conhecimento, e projetar-se no tempo para executar o planejamento de suas ações será um grande avanço que os projetos didáticos podem oferecer.

Ao professor, exige-se um intenso monitoramento do que o aluno já sabe e do que ainda precisa ser aprendido. Por este motivo, avaliar-se continuamente é condição *sine qua non* na construção da autonomia do sujeito que se dispõe a produzir conhecimento através dos Projetos Didáticos.

Nesse processo, os projetos possibilitam ainda uma avaliação do trabalho do professor. Fazer questionamentos sobre se está ou não conduzindo o trabalho de forma adequada; se as atividades responderam ao objetivo de cada etapa; se os materiais usados foram adequados; se o tempo previsto foi suficiente, é uma atitude necessária.

Outro desafio é garantir um trabalho que progressivamente favoreça o aprofundamento das aprendizagens. Diante de uma sociedade da velocidade, que

valoriza tudo que é aligeirado, focar em um trabalho de aprofundamento é desafiador, sobretudo diante de um currículo extremamente carregado de conteúdos.

5.2.1.2 Heterogeneidades

As heterogeneidades que caracterizam uma sala de aula implicam em diferenças quanto às experiências de vida, às preferências de temas a serem investigados, aos conhecimentos prévios disponíveis. Portanto, é mais um desafio a ser enfrentado.

Planejar o processo pedagógico considerando a diversidade de “habilidades cognitivas dos alunos, de estilos e ritmos de aprendizagem, de fatores sócio- econômicos e familiares, influências culturais e étnicas, influências de gênero, da valorização da aprendizagem pelo aluno e pela sua família, a confiança em si e desejo de aprender, entre os grupos” (Mainardes, 2007, p. 3) é uma tarefa complexa.

É preciso chegar a consensos quanto aos problemas a serem investigados, produtos a serem elaborados, atividades a serem vivenciadas, cronograma, sem haver desrespeito aos estudantes. Portanto, aprender a viver em democracia, é outra característica dos projetos didáticos.

Nas aulas observadas, havia situações de atividades individuais, em duplas, pequenos grupos ou coletivas (toda turma) em que os estudantes trabalhavam juntos, conversavam, produziam, no entanto, poucos momentos demandavam debates deliberativos sobre os rumos do trabalho, pois esses eram decididos pelas professoras.

Como é sugerido por Leal (2005), o professor deve compreender e identificar as necessidades de cada aluno e atuar com toda a turma, atendendo as diferentes demandas de aprendizagem em um mesmo momento, e, como já dito, com atividades categorizadas em coletivas e diferenciadas, ajustadas aos diferentes níveis de conhecimento.

Assim, é necessário respeitar as singularidades, mas atuar com todo o grupo tendo algumas metas comuns. O projeto didático favorece a essas aprendizagens.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As professoras entrevistadas e observadas nesta pesquisa demonstraram grande compromisso com a aprendizagem das crianças e atitudes positivas frente às capacidades deles, atentando para a necessidade de considerar seus conhecimentos prévios e heterogeneidade. Vivenciaram ricas situações didáticas, articulando as partes de uma mesma aula e aulas vivenciadas em dias distintos por meio de atividades permanentes e atividades sequenciais. Investiram no ensino do Sistema de Escrita Alfabética / ortografia e compreensão de textos de forma articulada, com sensibilidade às heterogeneidades das turmas. No entanto, em relação ao trabalho com projetos didáticos, tema dessa investigação, houve um descompasso entre o que foi declarado nas entrevistas e o que foi vivenciado.

Os trechos de entrevista expostos no capítulo 5.1 evidenciaram que as docentes se apropriaram do discurso sobre as características de um projeto didático que é respaldado no que os autores citados nesta dissertação defendem. No Quadro 14, tal conclusão pode ser evidenciada.

Quadro 14: Caracterização de projetos didáticos segundo professoras entrevistadas

CARACTERÍSTICAS DE PROJETOS SEGUNDO AS PROFESSORAS INVESTIGADAS	P1	P2	P3
Quanto à participação dos estudantes			
Os projetos envolvem os alunos	X	X	X
Tem o aluno sempre presente em todo o processo	X		
O tema é escolhido junto com as crianças			X
O estudante tem consciência do que ele está produzindo, do que ele está conhecendo		X	
Pode envolver uma turma ou toda a escola	X		

Geralmente é feito com todas as turmas, entretanto cada turma desenvolve da sua maneira			X
É coletivo		X	
O projeto envolve todo o corpo docente da escola			X
Quanto à organização / estrutura			
O trabalho é planejado		X	X
O projeto tem continuidade; cada etapa é vivenciada a partir da retomada da outra etapa		X	
Tem começo, meio e fim	X		
Há um cronograma	X		X
Quanto ao tempo			
O projeto tem um tempo definido pra acontecer	X		X
O projeto é organizado em semanas ou meses	X		
O projeto geralmente é diário		X	
Quanto às temáticas			
Os temas geralmente envolvem assuntos do interesse das crianças, fazem sentido para turma, são atuais para elas	X	X	
O tema tem relação com o contexto no qual essas crianças estão inseridas			X
Envolve a pesquisa	X		X
O tema pode ser integrado com outras disciplinas e atividades da rotina escolar	X		X
Quanto ao trabalho com leitura e escrita			
Há sempre atividades que trabalham leitura e escrita	X		
Envolve atividades de leitura e escrita			X

Contempla a oralidade e a escrita		X	
Quanto à culminância / produto final			
Tem culminância; tem produto final		X	X
O projeto culmina em uma socialização	X	X	
O aluno trabalha em prol de atingir um objetivo coletivo.	X		
Quanto à avaliação			
A avaliação geralmente acontece em todo o processo, é contínua	X	X	X
As etapas são construídas com base na avaliação		X	
Quanto à metodologia			
Promove aulas mais criativas	X		
O projeto tem que ter Sistematização		X	X
Quanto às interações			
As atividades geralmente são de forma coletiva, com diálogo e troca de experiências	X		X
Promove união, laços de amizade e afinidade	X		
Favorece o respeito à opinião do outro	X		X
Possibilita a cooperação, atendendo à heterogeneidade de níveis de conhecimento dos estudantes.	X	X	
Os estudantes contribuem para a aprendizagem dos colegas, considerando a heterogeneidade	X	X	X

Fonte: Autoria própria

Conforme discussão feita anteriormente, um princípio central do trabalho com projetos é o protagonismo dos estudantes. Essa opção decorre de que, como foi concebido por Dewey (1916) e Kilpatrick (1918) esse tipo de condução pedagógica tem como eixo fundante o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, ou seja, busca-se,

além de ensinar os conceitos, conteúdos, capacidades relativas aos conhecimentos escolhidos, favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes, levando-os a agir na sociedade de modo autônomo e responsável. Esse eixo fundante está presente em autores como Dewey (1916), Kilpatrick, Hernández (1998), Oliveira (2018; 2022) dentre outros.

As análises das entrevistas mostraram que todas as docentes citaram a participação dos estudantes, havendo explicitação pela professora 1 de que a participação precisa se dar em todo o processo e pela professora 3 que eles precisam, inclusive, atuar na escolha dos temas. A professora 2 ressaltou que os discentes têm que ter consciência do que está produzindo.

Como já referenciado, não foi identificado nenhum momento durante as observações das aulas em que as crianças participassem do planejamento, monitoramento ou avaliação do que estava sendo vivenciado. Isto é, não foram encontrados indícios de que tenham participado da escolha do tema, nem das atividades a serem realizadas, nem do produto ou da avaliação. A ideia de projeto como pesquisa também apareceu no discurso das docentes. Nesse sentido, ressaltaram que é preciso ter planejamento (professoras 2 e 3), ter continuidade (professora 2), começo, meio e fim (professora 1), destacando-se a necessidade de um cronograma (professoras 1 e 2). No entanto, o que pareceu ausente nas práticas foi a participação dos estudantes nesse planejamento, inclusive na construção do cronograma.

A estrutura de um projeto, tal como enunciado acima, implica em um desenvolvimento de ações que ultrapassa o período de uma aula ou duas. Então, como disseram as docentes, ele tem um tempo definido para acontecer (professoras 1 e 3), e geralmente é vivenciado em semanas ou meses (professora 1) ou mesmo diariamente durante esse período (professora 2).

A questão do tempo confirma a concepção de projeto como uma ação de pesquisa, em que os estudantes precisam resolver problemas que, como é proposto por Hernández (1998) e Lerner (2002), promova uma aprendizagem contextualizada e significativa. É preciso delimitar temas que tenham relação com a vida dos estudantes, que exija que eles pesquisem e tenham curiosidades. Tal como é dito pelas docentes,

os temas pesquisados nos projetos precisam ter relação com o contexto na qual as crianças estão inseridas (professora 3), precisam ser de interesse das crianças (professoras 1 e 2), mas, sobretudo, gerar pesquisa (professoras 1 e 3). Desse modo, muitas vezes integram diferentes componentes curriculares (professoras 1 e 3). Essa também é a defesa que Jolibert (1994) faz quando afirma que um projeto se forma a partir de um trabalho na perspectiva de resolução de problema.

Mais do que gerar uma pesquisa, segundo os autores estudados, um projeto precisa mobilizar as crianças na socialização dos conhecimentos construídos. Jolibert (1994) afirma, como foi citado anteriormente, que a criança deve “explorar uma ideia ou construir um produto de que se tenha planejado ou imaginado”. Hernández (1998) também destaca esse princípio, ao defender que os projetos “devem estar voltados para uma ação concreta, partindo da necessidade dos alunos de resolver problemas da sua realidade, para uma prática social que pode ser adaptada ao contexto escolar através de exposições, maquetes, músicas, dança, trabalhos artísticos, artesanatos, passeios, dentre outros. (Hernández, 1998, p.79). As três professoras, ao serem entrevistadas, falaram da importância da culminância no projeto didático. A professora 1 falou, ainda, que os estudantes precisam ter um objetivo comum.

Do ponto de vista da metodologia e dos processos interativos em sala de aula, as docentes defenderam a avaliação contínua, a criatividade na promoção das atividades (professora 1), sistematicidade (professoras 2 e 3), predomínio de atividades coletivas, com troca de saberes e experiências (professoras 1 e 3), valorização da heterogeneidade e incentivo à colaboração (professoras 1, 2 e 3). Desse modo, consideram que em vivências de projetos é necessário realizar um ensino dinâmico, que valorize as interações, respeito ao outro e sensibilidade às heterogeneidades da turma. Assim, haveria, de fato, uma mudança de paradigmas, tal como é apontado por Oliveira (2018).

Nas observações das aulas buscou-se identificar se tais características aparecem na prática das professoras quando elas afirmam estar realizando projetos. No Quadro 15, há uma síntese do que foi concluído a esse respeito.

Quadro 15: Síntese das características dos projetos identificadas nas práticas das professoras

CARACTERÍSTICAS DE PROJETOS IDENTIFICADAS NA PRÁTICA DAS PROFESSORAS	P1 ATIVIDADES COM PARLENDAS	P2 CANTIGAS DE RODA	P3 ANIMAIS DOMÉSTICOS
Participação dos estudantes na definição do tema, produtos, planejamento das atividades e avaliação	Não. As crianças participavam ativamente da aula, mas era a professora que planejava todas as atividades.	Não. As Crianças participavam ativamente da aula, mas era a professora que planejava todas as atividades.	Não. As crianças participavam ativamente da aula, mas era a professora que planejava todas as atividades.
Existência de um cronograma construído e compartilhado com os estudantes	Não	Não.	Não
Atividades articuladas por um período superior a duas aulas	Sim. Nas aulas 2, 3, 4, 5 e 6 as crianças trabalharam com parlendas.	Sim. Nas aulas 2, 3 e 4 foram realizadas atividades com o tema.	Sim. Nas aulas 2, 3, 6, 7,8, 10, foram realizadas atividades com o tema.
Existência de um tema claramente reconhecido pelos estudantes	Não. O foco era no ensino do sistema notacional.	Sim. Cantigas de roda (músicas juninas).	Sim. Animais domésticos.
Existência de um problema a ser pesquisado	Não	Não.	Não. Mas, foram estudados vários assuntos relativos aos animais domésticos
Atividades de pesquisa sobre o tema	Não	Não	Sim.
Tema relacionado com o contexto na qual essas crianças estão inseridas.	Não. As parlendas eram lidas, mas não havia problematização sobre as práticas de uso do gênero.	Sim. Mas, sem problemas a serem investigados.	Sim
Interdisciplinaridade	Não	Não	Sim
Existência de um produto planejado e executado com as crianças	Não	Houve um produto (apresentação de uma dança), mas não foi planejado pelas crianças.	Houve produtos (painel com textos informativos, classificações e características dos animais), mas não foi planejado pelas crianças.

Existência de uma culminância em que os conhecimentos são expostos para pessoas externas à sala de aula, com objetivos definidos	Não	Sim. Apresentação de uma dança para comunidade escolar com exposição de um livrinho e outras produções.	Sim. As crianças compartilharam as experiências vividas através da leitura das produções escritas. No entanto, a apresentação foi para própria turma.
Participação dos estudantes na avaliação	Não	Não	Não
Aulas criativas, com predomínio de atividades coletivas	Sim	Sim	Sim
Valorização e respeito à heterogeneidade dos estudantes	Sim	Sim	Sim

Fonte: Autoria própria

Como foi discutido anteriormente, nenhuma das três docentes desenvolveu uma experiência que se configurasse, de fato, como um projeto, pois o princípio central, que é do protagonismo dos estudantes, concretizado pela participação na escolha do tema, do problema e do produto, assim como do planejamento das ações, não foi observado nas aulas. Não houve indícios de que isso tivesse acontecido. No entanto, foi possível identificar algumas aproximações em relação a essa modalidade organizativa do trabalho pedagógico, sobretudo nas experiências vivenciadas pelas professoras 2 e 3.

Resultados parecidos com esses aqui descritos foram relatados por Vidal (2016) que, ao investigar práticas docentes em relação ao desenvolvimento de projetos didáticos, também evidenciou algumas oscilações. Por exemplo, a autora relata que uma das professoras, no planejamento considerava a importância do protagonismo das crianças, no entanto, na vivência das situações didáticas, o que prevalecia era o estilo diretivo na condução do trabalho.

As dificuldades enfrentadas podem ser consideradas desafios a serem superados a partir de políticas de formação de professores e de construção de materiais formativos que abordem esse tema de maneira aprofundada, a partir das contribuições de diferentes autores, como Fernando Hernández; Josette Jolibert e Delia Lerner.

Nessa dissertação foram apontados outros questionamentos. O primeiro foi o tempo dos docentes para preparação dos projetos; o segundo, foi o tempo para vivenciar

junto às crianças, sobretudo porque havia uma preocupação muito grande com o ensino do Sistema de Escrita Alfabética, principalmente no primeiro ano e dificuldade para trabalhar esse ensino de forma articulado ao aprofundamento de outras temáticas que motivassem as crianças. A maior parte das atividades tinha como objetivo central o ensino do sistema notacional. O terceiro foi a organização dos projetos e o quarto foi a dificuldade para compreender a estrutura dos projetos.

O princípio do protagonismo dos estudantes foi considerado o quinto desafio e o maior problema para execução dos projetos. É provável que isso decorra da tradição escolar em que o docente é o centro de todo processo e/ou da crença de que as crianças não seriam capazes de planejar junto com os professores, ou ainda da dificuldade resultante da estrutura dos currículos, que fazem com que muitos professores se vejam pressionados a abordar conteúdos de modo desarticulados, o que remete a outra discussão, que é desenvolver abordagens interdisciplinares, aprofundadas, que promovam ao mesmo tempo o ensino da leitura, escrita, oralidade e de conhecimentos relativos à sociedade e à natureza.

É com base nessa constatação, que esse trabalho de dissertação teve como um de seus desdobramentos a elaboração de um guia de orientações aos docentes acerca do trabalho com projetos de alfabetização. Este quadro lista os tópicos do guia didático, que contemplou exemplos de projetos desenvolvidos por professoras alfabetizadoras e orientações acerca das etapas de um projeto a ser desenvolvido de forma articulada, dinâmica e participativa.

Quadro 16 – Síntese do Guia Didático

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1- De que alfabetização estamos falando? 2- O que são projetos didáticos? 3- Como desenvolver projetos didáticos? 4- Alguns exemplos e sugestões de projetos na alfabetização: Projeto 1 - Brincadeiras populares 5- Projeto 2 - Aprendendo mais sobre a cultura do nordeste 6- Projeto 3 - Conhecendo mais sobre a cultura do preto para a formação do povo brasileiro 7- Projeto 4 - Vida e obra do rei do baião - Luiz Gonzaga 8- Enfim...quais são os princípios fundamentais de um projeto didático? |
|--|

Fonte: Autoria própria

Em suma, buscou-se nesta pesquisa refletir sobre a vivência de projetos didáticos em sala de aula, defendendo que o professor precisa ser um mediador e articulador do conhecimento e os alunos, protagonistas das suas aprendizagens, partindo do pensar sobre coisas, seres e acontecimentos do mundo real. Desse modo, pode-se possibilitar o desenvolvimento de novas habilidades. Nesse novo modelo de alfabetização, o ponto de partida é a resolução de problemas, com estudo e aprofundamento de temáticas relevantes.

Dessa forma, o conhecimento não pode ser limitado, mas sim ampliado a partir do uso de projetos didáticos, já que essa modalidade de trabalho pedagógico favorece a troca de experiências entre os alunos de forma direta, criando vínculos afetivos, ampliando o repertórios de saberes e habilidades .

Nesse sentido, é possível conceber que os projetos didáticos têm como fundamento envolver os participantes em uma rede de aprendizagens significativas, partindo de objetivos bem definidos que dialoguem com os diversos conteúdos e disciplinas de maneira articulada, despertando a curiosidade e a vontade de aprender dos estudantes.

É com esse novo olhar que a autora agradece à equipe gestora e professores da escola pesquisada, pelo apoio e disponibilidade com que se propuseram a participar dos encontros. Esses momentos foram marcados por uma grande alegria e aprendizagens significativas para o fazer docente.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. O livro didático de alfabetização: mudanças e perspectivas de trabalho, *In*: LEAL, Telma Ferraz;
- ALBUQUERQUE, Eliana; MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetização**: apropriação do Sistema Alfabético. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ALBUQUERQUE, Smmyth Kallony Mendes de. **Projeto didático de gênero e argumentação**: uma proposta de trabalho com debate regrado e artigo de opinião em uma turma de 9º ano. 20/12/2019. (Mestrado Profissional em Letras) – Recife: Instituição de Ensino Universidade Federal Rural de Pernambuco, UFRPE, 2019.
- ALMEIDA, M. E. B. de. **Projeto**: uma nova cultura de aprendizagem. PUC, São Paulo, 1999.
- ANDRADE, Maria Eurácia B. de. **Alfabetização e Letramento**: o desvelar de dois caminhos possíveis, Jundiaí: Paco, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. De A. Rego & A. Pinheiro, Tradés). Lisboa: Edições 70, 2006. (Obra original publicada em 1977).
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 6 ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARTIKOSKI, Fernanda Vanessa Machado. **Projeto didático de gênero**: retomando práticas e avaliando. 09/01/2017 122 f., Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Biblioteca Unisinos.
URI: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6089> Data da Defesa: 2017-01-09.
- BOGDAN, R. E BIKLEN, S. (2010). **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora, 2010.
- BOUTINET, J. P. **Antropologia do projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, nº 9394/96. Brasília, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.
- BRASIL. 1998b. **Resolução CEB 02/98. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 07/04/1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1.

Parâmetros curriculares nacionais. 2. Língua portuguesa: Ensino de primeira à quarta série, I. Título, 1999.

BRASIL. **Presidência da República**. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.

CARNEIRO, Flávia Helena Pontes. **A Linguagem em Uso na Sala de Aula: oportunidades para Ler e Escrever no Contexto do Projeto Didático Autoral Docente'** 27/02/2019 276 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária da UFMG.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. (4. Ed.; Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. Estudo preliminar de Leonardo Van Acker). Companhia Editora Nacional, 1979. (Trabalho original publicado em 1916).

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. E colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRA, Christiana Franck Cardoso. **Campanha educativa: a construção de um gênero como ação social**, Dissertação (Mestrado Profissional) – Defesa 2017, Universidade Federal de Juiz de Fora: Faculdade de Letras – Programa de Pós-graduação em Letras, 2020.

FERREIRO, Emília. **O ato de ler evolui**. *In* Revista Nova Escola, São Paulo: Editora Abril, jun./jul., 2001. N. 143, pág. 13.

FERREIRO; SIRO, A. **Narrar por escrito do ponto de vista de um personagem: uma experiência de criação literária com crianças**. São Paulo: Ática, 2010.

FÔNSECA, Fábio do Nascimento. **O Trabalho com Projetos Didáticos**. João Pessoa, 2012.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Funcionalidade da língua escrita na escola**. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, jul./ago, 1997. V. 3, n. 16, p. 49-58.

FREIRE, Paulo. **Concientización**. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda, 1974.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. SP: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 48ª ed., São Paulo: Cortez, 2006.

GALVÃO, A.; LEAL, T. F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). *In*: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. (orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. P. 11-28.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo na educação.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

GATTI, B. A., GARCIA W. E. (org.). **Bernadete A. Gatti: educadora e pesquisadora.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org.) **Caminhos da construção de projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa.** Campinas: Mercado das Letras, 2012.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. E então... Caminhos da construção de projetos didáticos de gênero- da comunidade de indagação ao desenvolvimento de professoras(es) e das pesquisadoras. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (Org.). **Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero.** Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 7-26.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na Educação.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, F.; MONTSERRAT, V. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** 5. Ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.

JOLIBERT, Josette. **Formando Crianças Leitoras.** Trad. Bruno C. Magne. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOLIBERT, Josette. Prefácio. *In*: MICOTTI, M. (Org.). **Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia de projetos.** São Paulo: Contexto, 2009.

KILPATRICK, W. H. **Educação para uma civilização em mudança.** 8. Ed., São Paulo: Melhoramentos, 1970.

KILPATRICK, W. H. **The project method.** Teacher's college record, 1918. P. 319- 335.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Orgs), **O ensino e a formação de professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: ARTMED, 2001, p. 223-243.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: CEFIEL – UNICAMP – MEC, 2005.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 10º ed., Campinas: Pontes, 2007.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**/ Sonia Kramer, 1º ed., São Paulo: Ática, 2001.

LAVILLE, Christian; JEAN, Dionne. **A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto alegre: Artmed, 1999.

LEAL, Telma Ferraz. Organização do trabalho escolar e letramento. In: SANTOS, Carmi; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, T. F. (orgs.). Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, Artur G. ALBUQUERQUE, Eliana B. C. **Alfabetização: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, Telma Ferraz. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: ALBUQUERQUE, E. B. C. De. LEAL, T. F (Orgs.). **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P.77-116.

LEAL, Telma Ferraz; GALVÃO, Andréa. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as), In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-28.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Kátia Virgínia das Neves Gouveia; COSTA, Patrícia Rocha; PIMENTEL, Rayssa Cristina Silva. **Prática docente: as diferentes dimensões do processo de alfabetização**. Alagoas: Debates em educação, 2020. V. 12, p. 40-56.

LEAL, Telma Ferraz. **Concepção de alfabetização em documentos curriculares: comparação Brasil Argentina**. Revista Linhas. Florianópolis, jan./abr, 2022. V. 23, n. 51, p. 160-189,

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LERNER, D. A escolha do projeto. *In*. CARDOSO, B. (Org.), **Ensinar**: tarefa para profissionais. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MACIEL, L. C.; LUCIO, F. I. P. (org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora – Ceale, 2009.

MAINARDES, Jefferson. **Projeto DiferenciAção**: criando classes mais igualitárias por meio do trabalho diversificado. Ponta Grossa:UEPG, 2007. Disponível em http://www.researchgate/publication/282157643_projeto_diferenciAcao_criando_classes_mais_igualitárias_por_meio_do_trabalho+diversificado_2007. Acesso em: 16 ago. 2022.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAIS, Arthur Gomes. **Concepções e metodologias de Alfabetização**: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”? *In*: Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: UFPE, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos.pdf>. Acesso em: 04 de abril de 2023.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Unesp, 2000.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Érica, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. *In* **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. FERREIRA, N. S. C. & AGUIAR, M. A. S. (Org.), 6ª ed., São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Renato Braga de. **Ensino e aprendizagem: Metodologia de Projetos**, 7ª Ed., São Paulo, 2018-2022.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2008.

SANTOS, C. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetizar letrando. *In*: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórica-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SOARES, M. **Letramento**: Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista brasileira de educação, 2004. P. 5-17.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, Série Fundamentos, 2008.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1. ed., 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLÉ, I. Bases psicopedagógicas de la práctica educativa. *In*: MAURI, T.; SOLÉ, I.; CARMEN, L. DEL y ZABALA, A. **El currículum em el centro educativo**. Barcelona: ICE/Horsori, 1990.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9ª edição, São Paulo: Cortez, 2010.

VIDAL, Elaine Cristina Rodrigues Gomes. **Projetos didáticos em salas de alfabetização**: desafios da transposição didática. Mestrado em Educação Instituição de Ensino – Universidade de São Paulo, Biblioteca Depositária: FEUSP, 2016. 312 f.

VIDAL, E. C. R. G. **Compreendendo o trabalho com projetos na escola**. CONVENIT INTERNACIONAL (USP), 2018. V. 01, p. 85-94.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Del Arte**. Barcelona: Barral Editores, 1989. WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002. WEISZ, T. **Palavra de Professor**, São Paulo: Ática, 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZACHARIAS, Vera Lúcia Câmara F. Um mundo de leitores. *In*: Revista Viver: Mente & Cérebro/ **Emília Ferreiro**: A construção do conhecimento. Rio de Janeiro, Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, (suplemento especial: movimento de alfabetização), 2005. V. 5, p. 62 – 6