

PROJETOS DE LETRAMENTO E A RESSIGNIFICAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA

Sineide Cerqueira Estrela

Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC-BA
sineidestrela@hotmail.com

Maria Eurácia Andrade Barreto

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
mariaeuracia@ufrb.edu.br

Irândir Souza da Silva

Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC
issilva@uesc.br

RESUMO: Este artigo reflete sobre os projetos de letramento, mediados por ações formativas, desenvolvidos com professores que trabalham com crianças que frequentam o 3º ano do ensino fundamental, isto é, final do ciclo da alfabetização, tendo como objetivo compreender como o desenvolvimento dos projetos de letramento contribuem para ressignificar as práticas de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, qualificando o alfabetizar letrando no final do 3º ano do Ensino Fundamental. Utilizou-se para a coleta de dados: entrevista semiestruturada e observação participante. A fundamentação teórica baseia-se nas contribuições de Kleiman (2009), Santos (2008), Nogueira (2001), Colello (2010), entre outros. Os resultados obtidos apontaram que os projetos de letramento são um “modelo didático” que dá significado e sentido ao trabalho pedagógico, além de viabilizar o diálogo entre as áreas de conhecimento, sendo capazes de ressignificar as práticas de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Palavras-Chave: Palavras-chave: Alfabetizar letrando. Projetos de letramento. Prática pedagógica

Palavras Iniciais

Há, atualmente, um consenso de que não basta alfabetizar; é necessário letrar. Com isso, grandes são os desafios para a escola e, particularmente, para os professores, no sentido de redirecionar as suas práticas a partir da implementação de uma política de leitura na escola, sendo necessária a parceria com as famílias, com a comunidade, o reconhecimento da educação como prática social e, como tal, da diversidade de espaços de aprendizagem.

Brandão (1986, p. 7) já anunciava essa diversidade de espaços educativos quando afirmava que ninguém se esquivava da educação “[...] em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação”. Assim, reconhece-se a variedade de espaços formativos e as várias aprendizagens implicadas. Porque “educação é antes de tudo uma prática” (GHIRALDELLI,

1987, p. 9). Uma prática relacionada à vida e que se realiza em uma diversidade de espaços educativos envolvendo, também, uma variedade de sujeitos, mas, é a escola, o espaço legítimo para formar o sujeito leitor e escritor competente, necessário ao exercício da cidadania, sendo os professores e os alunos sujeitos desse processo e os projetos de letramento um grande aliado.

Com efeito, o trabalho com projeto tem sido utilizado nas escolas nas últimas décadas na tentativa de ressignificar o ensino da leitura e da escrita. Conquanto o uso indiscriminado do termo “projeto” e, seu uso muito limitado pelas escolas, conforme já referido por Nogueira (2001), estamos assumindo neste estudo os projetos de letramento como possibilidades de intervenção alfabetizadora, conforme orientou Kleiman (2009), portanto, como ato político de inserção no mundo.

Interpretamos, com isso, que se fazem necessários alguns esclarecimentos em torno dos projetos, em face das dificuldades já denunciadas por Nogueira (2001), acerca do pouco conhecimento dos professores sobre o trabalho com projetos e, por nós constatado no campo empírico, mas, também, dada a diversidade de proposta e de distintas terminologias já denunciada por Kleiman (2009), apoiada em Tinoco (2008) frente a essa modalidade de organização da ação pedagógica.

Em que pese o objetivo e desejo compartilhado de ressignificar a prática pedagógica, a partir do trabalho com projetos, podemos notar na literatura disponível uma variedade de terminologia no trato da questão, dentre as quais, destacamos: Nogueira (2001) fala em pedagogia de projeto ou “projetos temáticos”; Hernández (1998) versa sobre projeto de trabalho; Kleiman (2009); Colello (2010); Leite (2010), projetos de letramento; Santos (2008); Oliveira (2008), projetos como prática de letramento.

Essa variedade de nomenclaturas de projetos, por si só já justifica a importância de buscarmos melhor compreender a questão, sendo necessária uma breve retomada histórica da ‘pedagogia dos projetos’ (NOGUEIRA, 2001) para a assunção do conceito e das principais características desta forma de ação pedagógica para em seguida nos determos nos projetos de letramentos (KLEIMAN, 2009).

Oliveira (2008), em artigo intitulado Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna oferece-nos uma valiosa contribuição, ao refletir sobre a noção de projeto, relacionando-o à ideia de futuro, do novo, de ação antecipada, apresentando a etimologia do termo:

Etimologicamente, a palavra *projeto*, do latim *projectus*, significa algo como um jato lançado para frente. No que se refere ao prefixo *pro*, a ideia de

projeto se articula aos significados de *problema e programa*, termo derivado do grego cujo elemento *pro* significa colocado *diante de ou para adiante*. (OLIVEIRA, 2008, p.98).

Numa versão dicionarizada temos a ideia de futuro, mas também de planejamento, vejamos: “Plano para se fazer algo em um futuro próximo ou remoto[...]. Tudo aquilo que se deseja fazer dentro de um plano estabelecido”. (BECHARA, 2011, p. 1035).

Por outro lado, recorrendo à história, veremos que os projetos têm seu lastro no movimento da Escola Nova ou Escola Ativa, do final século XIX e início do século XX, criado por John Dewey. Este denunciava as práticas pedagógicas pautadas na memorização de informações, no autoritarismo do professor, que só servia para alimentar a passividade do aluno e o impossibilitava de pensar criticamente. Fato também constatado e muito criticado por Freire (2005). Dewey e também Freire, defendiam a necessidade de aproximar a educação da vida dos alunos. Dewey pensava a educação como “[...] um processo de construção e reorganização da experiência” (Dewey, 1973, p. 16). E, por assim ser, defendia uma educação vinculada à vida sociocultural da criança e focalizava o caráter natural da aprendizagem na vida e a experiência como elemento fundamental. Então, para Dewey, a tríade vida, experiência e aprendizagem, são indissociáveis. O conhecimento deve ser dirigido para a experiência, para a transformação, a educação deve ser entendida como ação coletiva. Dewey acreditava que os projetos têm um papel importante a cumprir, ou seja, os projetos tornam as aprendizagens mais produtivas a partir da observação e registro escrito. É nesse contexto permeado pelo pensamento e a ação que os projetos são valorizados, enquanto síntese de desejos tanto individuais como coletivos, cujas metas devem estar direcionadas para a transformação. Assim, o autor em tela lança as bases para o conceito de professor reflexivo do qual já referimos antes, de um professor que reflete na ação e sobre as ações com o propósito de reorientar o trabalho. São os projetos a abertura para o novo, o lançar-se para o futuro. (DEWEY, 1959).

Também William Kilpatrick (1918), discípulo de Dewey, interessou-se pela perspectiva dos projetos e, tomando por base o pensamento de Dewey, sistematiza o método de projetos relacionando a escola e a vida, classificando-os em quatro grupos:

1. projeto de produção – meta final: produzir algo;
2. projeto de consumo – meta o aprender a utilizar alguma coisa que já se encontrava pronto;
3. projeto de resolução de problema;
4. projeto de aperfeiçoamento de uma técnica.

Interpretamos, com isso, que Dewey e Kilpatrick acreditavam que os projetos seriam um modo de reestruturar a educação, a partir da relação indissociável entre educação e vida, a ideias do caráter natural e integral da educação, o ensino a partir das experiências e o interesse da criança, a interação, educação e realidade social, educação e transformação, o trabalho colaborativo entre professor, aluno e outras instituições, como a família, entre outras.

O método de projeto¹ consolida-se na década de 1920, quando ideias seguem inspirando os educadores brasileiros e se fizeram presentes nos movimentos de expansão da educação pública para as camadas populares, dos anos 1930, ganhando visibilidade no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*², ao denunciarem os métodos artificiais e rotineiros de uma escola isolada do ambiente, propondo outro modelo de educação, isto é uma educação pública que se realize com a cooperação de todas as instituições sociais. Como pode ser visualizado no próprio manifesto de 1932, p. 191.

[...] A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação.

A partir destas considerações, o método dos projetos segue ao longo das décadas perpassado por essas ideias, tomando fôlego e, assumindo, dimensões e denominações a partir do contexto histórico, social e cultural de cada época. Os problemas que enfrentamos hoje são diferentes dos que viveram a época da escola nova, mas todos banhados do desejo de construir uma prática mais significativa, a partir das demandas de cada período histórico e os desafios advindos daquela realidade, cujos pressupostos ainda hoje fecundam os projetos, como revemos nos PCNs, a preleção de ressignificação da prática pedagógica e de associar o processo de ensino-aprendizagem à vida, de uma educação como exercício da cidadania, da escrita e da leitura em seus usos e funções sociais aparece associada a ideia de projeto. (BRASIL, 1997).

¹As primeiras experiências com o método de projetos foram realizadas em 1896, por Dewey na escola primária experimental da Universidade de Chicago.

²Uma compreensão mais contextualizada do movimento de renovação da escola, ver O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584 Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

Nogueira (2001) utiliza a denominação *projetos temáticos*³ e argumenta que estes são fonte de criação, investigação e de desenvolvimento de competências, possibilitando trabalhar situação-problema, não apenas na área cognitiva, mas afetiva, social e emocional, etc. O que torna o processo mais motivador, defendendo, portanto, que os projetos temáticos façam parte do planejamento de ensino, isto é, da “programação acadêmica”, como diz o autor. Ademais, ainda segundo o autor: “[...] em um projeto existe ainda a possibilidade de trabalhar o processo de metacognição, em que o aluno vai pensar a sua forma de pensar, refletindo e descobrindo quais os mecanismos utilizados neste processo de pesquisa, vivência e descoberta”. (Nogueira, 2001, p. 81). O que o autor coloca em relevo, e que nós defendemos, é a possibilidade concreta de o aprendizado do “aprender a aprender”, em função dos projetos que podem se articular com a educação para a vida, princípio defendido pelos autores antes referidos e porque, também, Hernández (1998) advoga.

Nos projetos de trabalho desenvolvidos por Hernández (1998), ele compartilha dos princípios da escola nova, à medida que considera que os projetos têm relação com a vida e possibilitam a aprendizagem significativa, flexibilização dos tempos e espaços, participação, democracia, cooperação professor/aluno. Como também defende Nogueira (2001). Para Hernández, os projetos de trabalho são uma concepção político-educativa de um currículo integrado, a partir de temas emergentes que suscitam a construção de saberes e coloca em realce a função política da escola. É ensinar o aluno a aprender, criando estratégias para construir conhecimentos. O aluno é visto como sujeito de sua aprendizagem, o processo de ensinar e de aprender acontece a partir de resolução de problemas cotidianos, isto é, problemas reais.

Assim temos, na perspectiva do pedagogo, os projetos oriundos dos problemas do dia a dia dos alunos sendo que um projeto para ser considerado bom deveria além de ser motivado por uma conseqüente intenção, deve possuir um plano de trabalho (manual de preferência), diversidade globalizada de ensino e um ambiente natural.

Esta concepção político-educativa de projeto de trabalho deixa clara a singularidade dos projetos, a flexibilização de percursos, bem como a relação projeto/trabalho e sua potencialidade uma série de aprendizagens indissociáveis: “aprender a conhecer, aprender a

³“Na realidade, os projetos temáticos são ferramentas que possibilitam uma melhor forma de trabalhar os velhos conteúdos de maneira mais atraente e interessante, e ainda focado no aluno, percebendo individualmente as diferentes formas de aprender, os diferentes níveis de interesse, assim como as dificuldades e as potencialidades de cada um”. (NOGUEIRA, 2001, p. 80-81).

fazer, aprender a ser e aprender a compreender o outro” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 22). Que caracteriza um currículo articulado e o envolvimento com todas as áreas de conhecimento.

Na tentativa de demarcar mudanças significativas no trato com projetos, a opção assumida e desenvolvida nas escolas pelo grupo de professoras, foi os projetos de letramento, aqui reconhecido e proposto “[...] como eixo estruturador curricular para ressignificar a importância dos conteúdos, que são ultrapassados ou esquecidos quando são irrelevantes e que podem ser retomados e praticados quando são de valia [...]”. (KLEIMAN, 2009, p. 8).

Para dar conta desse desafio faz-se necessária a formação continuada dos professores, entendida como processo dialético, que se consolida através da práxis pedagógica.

Caminhos Metodológicos

Os caminhos metodológicos se caracterizam de forma qualitativa e se inscrevem no processo formativo a partir das inquietações das professoras alfabetizadoras que atuam no 3º ano do ensino fundamental da rede pública municipal de uma cidade do interior da Bahia, e do desafio sempre presente de alfabetizar no contexto das práticas sociais de leitura e de escrita. Como o trabalho tenciona uma mudança e fortalecimentos das práticas leitoras e escritoras a partir do estudo e intervenção via projetos de letramento, podemos caracterizar como do tipo pesquisa-ação, já que há um interesse coletivo de tomar as práticas como objeto de ação - reflexão – ação e de atender a uma necessidade (alfabetizar no contexto do letramento). Thiollent (1986) é esclarecer nessa questão ao definir pesquisa-ação como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT. 1986, p. 14)

Nesse processo, foram organizados os processos formativos a partir das necessidades sentidas professoras alfabetizadoras e a construção e implementação dos projetos de letramento. Para a recolha de dados utilizamos a entrevista semiestruturada e a observação participante, utilizou-se como técnicas de análise e interpretação dos dados, a análise do conteúdo.

A investigação ocorreu no período de seis meses (junho a dezembro), tendo como sujeitos empíricos quatorze professoras alfabetizadoras que atuavam no 3º ano do ensino

fundamental, distribuídas por nove escolas: quatro escolas localizadas na zona urbana e cinco escolas localizadas na zona rural do município.

Projetos de Letramento Como Possibilidade de Intervenção Alfabetizadora

Hernández e Ventura (1998) consideram os projetos uma inovação que se aplica a todas as áreas de conhecimento, mas que só foram colocados em prática nas áreas de Ciências Naturais e Ciências Sociais. Neste caso, inferimos que ficou de fora a área das linguagens, cuja lacuna, os “projetos de letramento” (KLEIMAN, 2009) podem preencher e articular todas as áreas de conhecimento, incidindo sobre o processo de alfabetização.

Ao defendermos os projetos de letramento como possibilidade de suprir as lacunas deixadas pelos estudos dos projetos, o estamos entendendo como:

[...] uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem formal da escrita, transformando objetivos circulares como ‘escrever para aprender a escrever’ e ‘ler para aprender a ler’ em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto. Os projetos de letramento requerem um movimento pedagógico que vai da prática social para o ‘conteúdo’ (seja ele uma informação sobre um tema, uma regra, uma estratégia ou procedimento), nunca o contrário. (KLEIMAN, 2009, p. 4).

O fragmento acima, se reveste de importância à medida que o aprendizado da leitura e de escrita se desenvolve como ferramentas para agir socialmente, “por intermédio e no contexto de projetos de letramento” (KLEIMAN, 2009, p. 4). A autora adverte que esses projetos partam de interesses na vida cotidiana dos alunos (alguma questão que será transformada em tema), que sua realização envolva a leitura e escrita de textos reais, isto é, textos de circulação social e a produção de textos que têm o propósito de serem lidos, em colaboração professor-aluno, sendo que cada uma conforme suas capacidades. Vemos aqui algumas questões essenciais para o projeto: a primeira é que eles devem partir das experiências do aluno (sua relação com a vida), a segunda diz respeito ao papel mais ativo do professor pesquisador e criativo, como aquele profissional que para além de saber conteúdos, sabe [...] como identificar os interesses das crianças da turma, onde e como procurar dados e informações relevantes para as metas do projeto e co-orientar o trabalho dos alunos [...]. (KLEIMAN, 2000, 2006; TINOCO, 2008, apud KLEIMAN, 2009, p. 5).

A riqueza dos projetos de letramento, além do já pontuado, reside no fato de focalizar a leitura e a escrita em seus usos sociais. O aluno vai saber conviver, à medida que vai

trabalhar em grupo, negociando, trocando saberes, dando e recebendo apoio, ao mesmo tempo em que estará refletindo sobre a escrita, lendo e escrevendo textos variados. A escola vai ampliar suas lentes sobre as práticas de letramento⁴ e eventos de letramento⁵, compreendendo melhor os usos da leitura e da escrita nas famílias, e, nesse contexto, qualificar cada vez mais essas práticas, valorizando as experiências que o aluno traz de seu meio familiar, de sua comunidade.

Os projetos de letramento, segundo Colello (2010), podem dar um viés funcional e socialmente emancipador ao ensino da leitura e da escola, favorece o alfabetizar letrando. Leite (2010) orienta que esta realidade deve ser vivida desde a educação infantil, e envolver todas as séries oferecidas pela escola, como também defende KLEIMAN (2009), de maneira a transformar a escola numa

[...] comunidade de escritores que produzem seus próprios textos para mostrar suas idéias, para informar sobre fatos que os destinatários necessitam ou devem conhecer, para incitar seus leitores a empreender ações que consideram valiosas, para convencê-los da validade dos pontos de vista ou das propostas que tentam promover, para protestar ou reclamar, para compartilhar com os demais uma bela frase ou um bom escrito, para interagir ou fazer rir... O necessário é fazer da escola um âmbito onde a leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitam repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir[...] o necessário é preservar na escola o sentido que a leitura e a escrita tem com práticas sociais, para conseguir que os alunos se apropriem delas possibilitando que se incorporem à comunidade de leitores e escritores a fim de que consigam ser cidadão da cultura escrita. (LERNER, 2002, p. 18 apud COLELLO, 2010, p. 119).

Um trabalho dessa natureza, vai sim exigir a formação do professor, corroborando com Oliveira (2008), que ele precisa estar preparado e em condições de trabalhar em equipe, de tornar-se um professor pesquisador.

⁴ As Práticas de Letramento devem ser compreendidas como as formas com que os sujeitos se posicionam frente ao uso da língua escrita e são reveladores dos sentidos atribuídos à leitura e a escrita.

⁵ Conforme definido por Heath (1983, p. 196, *apud* OLIVEIRA, 2008, p. 102), constitui-se em “qualquer ocasião em que parte da escrita está integrada à natureza das interações participantes e de seus processos interpretativos. Corresponde a qualquer sequência de ação, envolvendo uma ou mais pessoas, na qual a produção e a compreensão da escrita (print) exercem um papel”.

Projetos de Letramento e a Ressignificação da Leitura e da Escrita em Classes de Alfabetização: Os Achados da Pesquisa

Trabalhar em equipe, tornar-se um professor pesquisador, que coloca o aluno em contato com textos, cuidadosamente selecionados, atentando para as qualidades e possibilidades de trabalho pedagógico, foi o resultado de um trabalho que aliou ações formativas e projetos de projetos de letramento, desenvolvidos com as professoras da rede municipal.

Os projetos de letramento são um exemplo de trabalho cooperativo, refletido, planejado e criativo. A sequência de atividades da I aula, descrita a seguir, é ilustrativa de como se deu o contato dos alunos da professora N, com o tema “O lugar onde eu vivo”, com o objetivo de acolher seus interesses e eleger um viés que iria compor o projeto de letramento a ser desenvolvido por eles, neste particular: *Feira livre: ponto de encontro e de lazer*:

I Momento:

1. Acolhida feita pela professora N, falando do objetivo da aula (registrado no quadro): conhecer autores da terra que falam sobre o lugar onde vivem.
2. Levantamento de conhecimentos prévios: foram feitos questionamentos sobre o que sabem do lugar onde vivem e o que gostariam de saber mais.
3. Apresentação do cordel¹, falando sobre o tipo de texto, explorando a capa, a autora, perguntando se já viram um folheto de cordel, se já leram ou ouviram a leitura, contando sua origem.
 - 3.1 Leitura do texto feita pela professora, a qual despertou a atenção de todos.
 - 3.2 Explorou o conteúdo do cordel no grupo, comparando as informações com os conhecimentos dos alunos sobre a cidade. Com a cópia do cordel nos grupos, a professora fazia questionamentos sobre os aspectos da cidade retratados no texto.
4. Trabalho em grupo: levantar as estrofes que cada grupo mais gostou. Nesse momento a empolgação tomou conta da classe e como os alunos eram residentes da zona rural, o diálogo se dirigiu para a Feira livre:

Gosto demais da feira. Fico na estrada olhando o buzu⁶ passar...Vou na carreira pegar ele. É o dia mais feliz que tenho. (Aluno AN)

⁶ Buzu é o termo que os alunos usam para se referir ao transporte escolar (ônibus) escolar.

Gosto muito da feira. A gente se diverte. Passeia. Chupa picolé. Minha mãe vende beiju e tapioca lá. (Aluno FN)

Eu gosto mesmo é da feira de natal. A gente compra roupa. Fica subindo e descendo a rua. Come na barraca de tia Nem. (Aluno FCN)

Eu tô juntando ovos para vender lá. Já tenho um bocado e vou vender terça-feira. (Aluno JN).

Estes fragmentos demonstram a relação dos alunos com a feira livre, abrindo o caminho para se discutir a relação campo/cidade de forma mais significativa, como também, meios de transportes, entre outros, e amparada neste clima de envolvimento. A professora sugeriu e organizou o projeto de letramento: *Feira livre: ponto de encontro e de lazer*, que agradou a todos, conforme já apresentado. Em seguida, dividiu os grupos de trabalho e pediu que listassem tudo o que era vendido na feira, a partir do cordel e acrescentassem mais informações sobre os produtos que na sua comunidade eram produzidos para levar para a feira, a exemplo do que fez os alunos FN, FCN e JN e das comunidades vizinhas.

5. Leitura das listas feita pelos grupos, comparando os produtos, enquanto a professora registrava, no quadro, os produtos, formando uma única lista, pedindo que os alunos copiassem a lista e fossem colocando os preços dos produtos comercializados: do beiju, da tapioca, dos ovos, da panela de barro, da galinha, etc. (produtos que os alunos ou familiares vendiam na feira), formulou situação problema envolvendo os preços desses produtos. E encerrou esse primeiro momento pedindo que levassem a lista para casa e pedisse a mãe que informasse o preço de cada produto vendido na feira e falando da possibilidade de passearem/pesquisarem a feira livre.

II Momento

6. Explorou mais uma vez o cordel, as estrofes que falavam da feira e que agradaram aos alunos e foi levantando com eles outros artistas da terra que conheciam, tendo como atividade final uma produção coletiva que consistia em, a partir de uma das estrofes do cordel lido, construir outra estrofe falando da feira.

A sequência didática acima mostra a tentativa de fazer diferente, usando a literatura de cordel escolhida pelo grupo de professoras, mesmo utilizando uma mesma atividade para todos. Perguntada sobre o porquê de uma mesma atividade, ela respondeu que o objetivo era trabalhar no coletivo para selecionar um ponto que motivasse os alunos para o projeto e que essa era a intenção primeira, mas que ainda assim, na formação dos grupos, mesmo com as

mesmas atividades, ela organizou com níveis de escrita diferentes para um ajudar o outro, “nessa aula me importa mobilizar a turma e saber o que eles pensam sobre o assunto”. (Professora N).

Outra questão que merece destaque é com relação à atividade final da aula: produzir um texto a partir de um recorte do cordel, chamando a atenção para as rimas. A produção da estrofe acima reforça nosso ponto de vista de que não há limite que impeça o aluno de produzir textos. Ele pode colaborar em situações de produção coletiva, como essa, acompanhando seu desenvolvimento, dando ideias sobre o que pode ser escrito, como no caso do aluno FC: “comprar combina com adorar, rar e rar”; também em pequenos grupos, atendendo à função quer de escriba, quer de produtor ou revisor, etc. O que importa mesmo é que todos são capazes de produzir textos escritos apoiando ou sendo apoiado, exercitando o papel também de autor.

Para além das críticas e possíveis acréscimos, a atividade realizada pela professora N exemplifica outras formas de tratamento do conteúdo. Trazer a feira livre como eixo articulador do projeto de letramento possibilitou a interação dos alunos com uma variedade de textos: ofício para o secretário de educação solicitando o ônibus, termo de autorização para os pais, escritos e lidos com os alunos, listas, convites, gráficos, tabelas, cálculos, propagandas sobre os preços dos produtos encontrados na feira, divisas do município, origem dos alimentos, bilhetes para os pais, cartazes, a feira ontem e hoje, consulta a mapas, entrevista, economia do município, comidas típicas, meios de transportes, e origem dos produtos comercializados que divulgam o município na região, etc.

Observa-se com o projeto, a articulação com outros espaços de aprendizagem: as ruas as praças, as comunidades e no caso especial do projeto *Feira livre: ponto de encontro e de lazer*, a aula de campo na feira livre, contando com a parceria dos funcionários da escola e os pais. Nesta atividade, os alunos se envolveram com a produção de textos tanto orais quanto escritos, posto que o trabalho envolvia tarefas distintas⁷. Todos se envolvendo e compartilhando dos objetivos traçados, sobretudo, as famílias que foram mobilizadas, contribuindo com seus relatos, suas receitas culinárias, contando histórias e causos, apoiando em todas as fases, trazendo suas memórias, seus registros fotográficos, dando a conhecer e

⁷ A valorização das tradições orais do município, elegendo a literatura de cordel, tem uma importância singular nesse contexto, relaciona a escrita às diversas formas de manifestação da linguagem, entre estas a poesia.

conhecendo também com as informações advindas das pesquisas dos alunos apoiadas pelas professoras e comunidade.

O envolvimento da família nos projetos de letramento permitiu outras relações com a leitura e a escrita, diferentes dos utilitários, constatados anteriormente: texto informativo, a leitura, e mesmo a escuta das histórias, os recontos feitos pelos alunos, etc. ajudaram a ampliar outras funções. Na leitura do cordel, por exemplo, está em destaque uma função estética ou prazerosa e, portanto, “[...] uma ampliação dessas funções e valores atribuídos à escrita pelo grupo familiar”. (KLEIMAN, 2009, p. 3). Aqui, professoras, alunos e mãe, pai, avó e/ou avô, leem, escrevem e investigam juntos⁸. É o aprendizado por meio da pesquisa colaborativa. O professor e os alunos pesquisando juntos faziam com que em algum momento um trocasse de lugar com o outro, isto é, professor fazendo o papel de aluno e o aluno fazendo o papel do professor. Freire (2002) já anunciava que não existe docência sem discência, isto é, quem ensina aprende a ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Nesse processo de aprendizagens múltiplas, a leitura e a escrita são utilizadas para atingir objetivos compartilhados de uma aprendizagem com sentido, a partir de atividades negociadas, planejadas e replanejadas a partir dos objetivos, e metas traçadas num movimento de ação-reflexão-ação, e tendo que acrescentar outras ações, antes não planejadas, para responder aos questionamentos e interesses que se apresentavam no processo. Como no caso da aluna B, que se sentiu incomodada em saber para onde vai o dinheiro que os feirantes pagam por vender na feira. Esse exercício de redirecionar as ações mostra a flexibilidade do planejamento para incluir outras demandas, exercitando a autonomia para seguir com os projetos, acrescentando outros questionamentos e curiosidades apresentados no percurso, planejando, complementando e avaliando as ações dos projetos, sem perder o foco de que o elemento estruturante do ensino são as práticas sociais. E nesse caminhar mais uma lição de cidadania esteve presente no referido projeto.

Esse exercício, fez com que as professoras percebessem que aprender/ensinar com projeto não equivale apenas a escrever projeto como demonstrou Oliveira (2008), implica uma “ação política” de transformação do ser passivo em ativo, do aluno que busca, e o aprendizado que fica para a escola é que não existe entrave para aprender. Todos podem construir suas aprendizagens apoiados uns nos outros: professor/aluno, aluno/aluno mais experiente, outros espaços de aprendizagem, o sentido do trabalho colaborativo, a parceria

⁸ A valorização das tradições orais do município, elegendo a literatura de cordel, tem uma importância singular nesse contexto, relaciona a escrita às diversas formas de manifestação da linguagem, entre estas a poesia.

com a família e comunidade, abrindo-se para a escola e a escola se abrindo para a família e para a comunidade, onde “todos ensinam e todos aprendem conciliando interesses conhecimentos e emoções”. (OLIVEIRA, 2008, p.115).

Assim como Kleiman (2009), Oliveira (2008), Santos, (2008), Leite (2010) e Colello (2010), também nós vivenciamos na prática o potencial dos projetos para ressignificar as práticas. Constatamos com os projetos de letramento, o professor se constituindo pesquisador, a diversificação de atividades, os agrupamentos conforme as necessidades percebidas. A interação professor, aluno e o trabalho colaborativo. O *Projeto: O lugar onde eu vivo* negociado com seus alunos e, sendo ajudadas por todos e nesse fazer a relação campo/cidade ganhou outra dimensão, mediada pelo estudo da feira livre.

Considerações Finais

Sob as nossas lentes, os projetos de letramento, ao priorizar o trabalho sistemático articulando a leitura, compreensão e produção de textos ao ensino do sistema de escrita alfabética (O que se escreve? Quem escreve e por quê? A quem se dirige a escrita?), envolvendo um tema de interesse dos alunos, viabiliza a aprendizagem significativa. Os alunos podem vivenciar a linguagem nas mais variadas possibilidades. O trabalho com os projetos garante a ampliação dos espaços de aprendizagem, envolve outros sujeitos, possibilitando o alfabetizar letrando, valoriza os processos criativos e reflexivos da professora e seu grupo. O planejando ganha uma dimensão de orientador do processo, se ajustando na caminhada para atender demandas advindas do percurso, como foi o caso, das lições de cidadania provocadas pelo aluno que queria saber para onde ia o dinheiro recolhido dos feirantes, levando a professora a redirecionar as ações para satisfazer essa curiosidade cidadã. A professora exercendo seu papel de autora, articulando o que nunca deveria se dar de cima para baixo: uns planejam de fora para outros executarem. Vimos o exercício da autonomia sendo gestado na escola, a partir do trabalho colaborativo, assumindo o caráter social e político das práticas de ensino, a interdisciplinaridade, a contextualização, usando a língua tanto na modalidade oral quanto escrita. Vimos o uso da diversidade de gênero, ampliando o conhecimento letrado dos alunos.

Com os projetos, os alunos participam de práticas leitoras com as mais diversas finalidades, como: ler para deleitar-se, ler para informar-se e informar, seguir instruções, para aprender, ler em voz alta, revisar o seu texto, leitura individual, mas também coletiva. Nessa

perspectiva, algumas estratégias de leitura foram assumidas pelas professoras no seu planejamento: decodificação, inferência, antecipação, seleção e verificação. O trabalho sistemático de compreensão textual, produção de textos orais e escritos nos usos sociais, observou-se também uma maior frequência de práticas escritoras articuladas às situações comunicativas, a reflexão metalinguística.

À vista dos dados analisados, constatamos que os projetos de letramento podem ser uma alternativa ao ensino tradicional muito bem criticado por Freire (2005). Reiteramos, por tudo que temos refletido até aqui, que o projeto de letramento é um “modelo didático” (KLEIMAN, 2009) que possibilita mudanças nas práticas pedagógicas, incentivando a pesquisa no professor, no aluno com a colaboração da família, portanto, a ressignificação do ensino da leitura e da escrita, conforme foi constatado a partir dos projetos de letramentos sobre o lugar onde eu vivo.

REFERÊNCIAS

BECHARA, Evanildo C. (org.). **Dicionário escolar da academia brasileira de letras: língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011, 1312p

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa**. Brasília, 1997

COLELLO, Silvia M. Gasparian. Alfabetização e letramento: o que será que será? In: LEITE, Sérgio. Antônio da Silva; Colello, Silvia M. Gasparian e ARANTES, Valéria Amorim (Org.) **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Summus, 2010. (Coleção Pontos e Contrapontos).

DEWEY, John. **Escola e Democracia**. São Paulo: Vozes, 1973.

DEWEY, John. [1910]. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 40 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GHIRALDELLI, Paulo Júnior. **O que é Pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

HÉRNANDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projeto de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. 5 ed. Porto Alegre: Arte médica, 1998.

HÉRNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre, 1998

LEITE, Sérgio. Antônio da Silva. Alfabetização: em defesa da sistematização do trabalho pedagógico. In: LEITE, Sérgio. Antônio da Silva; COLELLO, Silvia M. Gasparian; ARANTES, Valéria Amorim (Orgs.). **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Summus, 2010.

LEITE, Sérgio. Antônio da Silva e COLELLO, Silvia M. Gasparian. Pontuando e contrapondo. In: LEITE, Sérgio. Antônio da Silva COLELLO, Silvia M. Gasparian; ARANTES, Valéria Amorim (Org.) **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Summus, 2010.

KLEIMAN, Angela B. Projetos de Letramento na Educação Infantil. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, UNIYTAU, vol.1, n° 1, 2009, p. 1-10. Disponível em: <www.unitau.br/caminhosla>. Acesso em: 01 jun. 2012.

KILPATRICK, William H. [1918] the Project, Method Teachers. Teachers college Record. V 19, n 4, p 319-335. Disponível em: <http://4pilares.net/text_class/kilpatrick-projects.O.htm>. Acesso em 19 dez. 2013.

LIMA, Stélio Torquato. Os PCN e as potencialidades didático-pedagógicas do cordel. **Acta Scientiarum**. Education Maringá, v. 35, n.1, p. 133-139, Jan.-June, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/16750/10490>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. 6 ed. São Paulo: Érica, 2001.

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188-204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584 Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2014.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Projetos: In: OLIVEIRA, Maria do Socorro e KLEIMAN, Angela B. (Orgs). **Letramentos múltiplos**: agentes, práticas, representações. Natal, RN: EDUFRN, 2008.

SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. Projetos de letramento: ressignificação da prática escolar. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro e KLEIMAN, Angela B. (Orgs). **Letramentos múltiplos**: agentes, práticas, representações. Natal, RN: EDUFRN, 2008.