



Programa de  
Pós-Graduação em  
**Linguística**

O PROJETO DE LETRAMENTO COMO ALTERNATIVA PARA UMA  
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL

BRENDA VALLÉRIA DO ROSÁRIO FREIRE

SÃO CARLOS

2017



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

O PROJETO DE LETRAMENTO COMO ALTERNATIVA PARA UMA  
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL

BRENNDA VALLÉRIA DO ROSÁRIO FREIRE

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Linguística da  
Universidade Federal de São Carlos, como  
parte dos requisitos para a obtenção do  
Título de Mestre em Linguística.

Orientadora:  
Prof(a). Dr(a). Maria Sílvia Cintra Martins

São Carlos - São Paulo – Brasil

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Linguística

---

Folha de Aprovação

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Brennda Valléria do Rosário Freire, realizada em 10/03/2016:

---

Profa. Dra. Maria Sílvia Cintra Martins  
UFSCar

---

Profa. Dra. Marília Blundi Onofre  
UFSCar

---

Profa. Dra. Fabiana Giovani  
UNIPAMPA

Ao meu segundo pai,  
Gilberto Oliveira (*in  
memoriam*) por tudo que  
fez por mim em vida.

## AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Maria Silvia Cintra Martins, minha orientadora, pela paciência com minhas limitações, pela oportunidade, por todo tempo investido nesta pesquisa e por todos os ensinamentos compartilhados.

Aos alunos do 1º ano D que, durante o trabalho de campo, tornaram meus dias mais felizes.

À Adriana Ranzani, pelo apoio, pela parceria e por todo amor que derrama em sala de aula.

À todo o Grupo de Pesquisa LEETRA pela enorme contribuição que deixou em minha vida acadêmica e pessoal.

À minha família, em especial, à minha mãe Antônia, que sempre fez tudo o que pôde para me ver feliz, obrigada por todo amor incondicional, carinho e amparo nos momentos difíceis, amo você.

Ao Tiago, por acreditar em mim e proporcionar tudo isso. Você faz parte dessa pesquisa, obrigada por ter participado de tudo e por ter contribuído com a minha formação.

À minha irmã querida, Beatriz, simplesmente por existir na minha vida.

À minha amiga Paulinha por todos os momentos compartilhados, pela força de sempre, pela amizade e pelo carinho que construímos desde o processo seletivo de mestrado, desejo a você um futuro brilhante.

À minha amiga Larissa pelas conversas no ônibus Araraquara-São Carlos, pelo apoio, pela amizade sincera e parceria valiosa.



*As fronteiras da minha  
linguagem são as fronteiras  
do meu universo*

*Ludwing Wittgenstein*

## RESUMO

Esta pesquisa teve o objetivo geral de verificar como um projeto de letramento, que prioriza a cultura indígena como eixo articulador, pôde contribuir para o desenvolvimento da escrita da criança de forma significativa. Por conseguinte, o trabalho justifica-se e ganha relevância à medida que aponta possibilidades de colaboração para o reconhecimento da diversidade cultural brasileira e do indígena, no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que se preocupa com o desenvolvimento da escrita dos alunos, utilizando-se da dinâmica dos projetos de letramento. Em benefício disso o embasamento teórico do trabalho permeou, principalmente, a Psicologia histórico-cultural de Vygotsky (2012), a Teoria da Atividade de Leontiev (2012), a proposta de projeto de letramento de Kleiman (2007;2009), e as reflexões tomadas nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e no grupo LEETRA que apresenta forte pesquisa voltada para questões indígenas. No que diz respeito a metodologia, a pesquisa é colaborativa e segue o paradigma qualitativo-interpretativo, além de desenvolver-se como um estudo de caso. Utilizamos-nos de ferramentas, como diário de campo, desenhos, fotografias e gravações de áudio para fins de registro. Mediante a análise dos dados gerados, os resultados evidenciaram que o projeto de letramento contribui para o desenvolvimento da escrita da criança ao se preocupar com a inserção dos alunos em práticas sociais do uso da escrita, em conformidade com a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Além disso, dentro de tal dinâmica pedagógica o trabalho com diversos gêneros textuais é valorizado o que favoreceu o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes ao permitir à criança tomar consciência de sua própria atividade como usuária da língua. Os dados ainda mostram a possibilidade de pensarmos no reconhecimento social do indígena, levando para a sala de aula informações a respeito dos diferentes costumes de grupos étnicos brasileiros, enfatizando o multiculturalismo existente em nosso país.

**Palavras-chave:** Projeto de letramento; Cultura indígena; Aprendizagem significativa;

## RESUMEN

Esta investigación científica tuvo por objetivo general verificar como un proyecto de letramento que prioriza la cultura indígena como eje articulador pudo contribuir para el desarrollo de la escritura de los niños de manera significativa. Por consiguiente, el trabajo se justifica y tiene relevancia a medida que apunta posibilidades de colaboración para el reconocimiento de la diversidad cultural brasilera y del indígena, en el ambiente escolar, al mismo tiempo en que se preocupa por el desarrollo de la escritura de los alumnos, utilizándose de la dinámica de los proyectos de letramento. En beneficio de eso el embasamiento teórico del trabajo permeó, principalmente, la Psicología histórico-cultural de Vygotsky (2012), la Teoría de la Actividad de Leontiev (2012), la propuesta de proyecto de letramento de Kleiman (2007; 2009), y las reflexiones tomadas en los cuadernos del Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta (PNAIC) y en el grupo LEETRA, que presenta fuerte investigación científica relacionada a cuestiones indígenas. En lo que dice respecto a la metodología, la investigación es colaborativa y sigue el paradigma cualitativo-interpretativo, además de desarrollarse como un estudio de caso. Utilizamos herramientas como diario de campo, dibujos, fotografías y grabaciones de audio para fines de registrar los datos de nuestra investigación. Mediante el análisis de los datos generados, los resultados evidenciaran que el proyecto de letramento contribuye para el desarrollo de la escritura de los niños al preocuparse con la inserción de los alumnos en prácticas sociales de uso de la escritura, en conformidad con la participación activa de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Aún dentro de tal dinámica pedagógica del trabajo con diversos géneros textuales es valorado lo que favoreció el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes al permitir al niño tener consciencia de su propia actividad como usuario de la lengua. Los datos demuestran también la posibilidad de pensar en el reconocimiento social del indígena, llevando para la sala de clase informaciones a respecto de diferentes costumbres de grupos étnicos brasileños, enfatizando el multiculturalismo existente en nuestro país.

**Palabras-clave:** Proyecto de letramento; Cultura indígena; Aprendizaje significativa.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Resposta de Daniel Munduruku/E-mail.....	114
Imagem 2	Primeiro passo a passo escrito coletivamente pela turma.....	117
Imagem 3	Levantamento de hipóteses iniciais sobre a plantação da mandioca (I).....	118
Imagem 4	Levantamento de hipóteses iniciais sobre a plantação da mandioca (II).....	118
Imagem 5	Levantamento de hipóteses iniciais sobre a plantação da mandioca (III) .....	119
Imagem 6	Crianças cortando o caule da mandioca (de 15 a 20 centímetros).....	120
Imagem 7	Levantamento de hipóteses iniciais sobre a plantação da mandioca (IV).....	120
Imagem 8	Explorando o caule da mandioca.....	121
Imagem 9	Arte de modelar.....	125
Imagem 10	Segundo passo a passo.....	126
Imagem 11	Plantação da mandioca.....	129
Imagem 12	Recado para professora Júlia.....	130
Imagem 13	Desenho sobre pernoite de família indígena (I).....	133
Imagem 14	Desenho sobre pernoite de família indígena (II).....	133
Imagem 15	Escrita dos alunos para entrevista (I).....	138
Imagem 16	Escrita dos alunos para entrevista (II).....	139
Imagem 17	Escrita dos alunos para entrevista (III).....	139
Imagem 18	Algumas perguntas já revisadas pelas crianças e pela professora.....	140
Imagem 19	Relato de um aluno sobre sua experiência de ter sido pintado pelo indígena. Também podemos notar no relato a preocupação do aluno com seu comportamento no dia da visita, o que nos esclarece como as emoções da criança estão ligadas a aprendizagem significativa.....	144
Imagem 20	Relato da visita de kezo.....	146
Imagem 21	Texto “você sabia que” da visita de kezo (I).....	146

Imagem 22	Texto “você sabia que” da visita de kezo (II) .....	147
Imagem 23	Desenhos com carvão vegetal.....	149
Imagem 24	Relato sobre a visita do Tiago (I) .....	151
Imagem 25	Continuação do relato sobre a visita do Tiago (I) .....	151
Imagem 26	Relato sobre a visita do Tiago (II) .....	152
Imagem 27	Continuação do relato sobre a visita do Tiago (II) .....	152
Imagem 28	Relato sobre a visita do Tiago (III) .....	153
Imagem 29	Relato do dia da cozinha indígena (I) .....	157
Imagem 30	Relato do dia da cozinha indígena (II) .....	158
Imagem 31	Texto instrucional sobre a brincadeira Uka-Uka.....	160
Imagem 32	Texto Instrucional sobre a corrida da tora.....	162
Imagem 33	Capa do Livro das curiosidades.....	163
Imagem 34	Escrita contida no livro sobre curiosidades.....	164
Imagem 35	Escrita contida no livro de brincadeiras.....	165
Imagem 36	Escrita contida no livro de receitas.....	166
Imagem 37	Capa do livro Mandiocário.....	166
Imagem 38	Livros expostos no evento.....	167
Imagem 39	Cartazes sobre visitas ou atividades desenvolvidas no projeto	167
Imagem 40	Instrumentos indígenas.....	168
Imagem 41	Ficha técnica do instrumento Maraca.....	168

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1.</b>	<b>A PERSPECTIVA HISTORICO-CULTURAL VYGOTSKYANA E A TEORIA DA ATIVIDADE.....</b>	<b>24</b>
1.1.	FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL VYGOTSKIANA.....	24
1.2	A TEORIA DA ATIVIDADE (LEONTIEV/ ESCOLA DE VYGOTSKY.....	29
1.2.1.	<b>O que Leontiev define por atividade.....</b>	<b>32</b>
1.2.2.	<b>As emoções da criança podem influenciar no aprendizado?.....</b>	<b>36</b>
1.2.3.	<b>Motivos realmente eficazes, significações sociais da ação, e sentido pessoal, que diferença fazem?.....</b>	<b>38</b>
1.3.	CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM (ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL).....	42
1.4.	A LINGUAGEM ESCRITA SOB O ENFOQUE ONTOGENÉTICO.....	47
<b>2.</b>	<b>OS ESTUDOS DO LETRAMENTO, OS PROJETOS DE LETRAMENTO E A CULTURA INDÍNA EM SALA DE AULA...</b>	<b>51</b>
2.1.	LETRAMENTO: A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCRITA.....	51
2.2.	PROJETOS.....	57
2.2.1.	<b>Como surgiu a concepção de projetos?.....</b>	<b>58</b>
2.2.2.	<b>Projetos de Letramento, afinal o que são?.....</b>	<b>60</b>
2.3	A CULTURA INDÍGENA NO PROJETO DE LETRAMENTO.....	63
<b>3.</b>	<b>AS CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC, A AUTONOMIA E A IDENTIDADE.....</b>	<b>71</b>
3.1.	O ENSINO FUNDAMENTAL OBRIGATÓRIO DE 9 ANOS.....	71
3.2.	O PNAIC.....	74
3.3.	PNAIC: CADERNOS.....	78
3.3.1.	<b>Caderno do Ano 01/Unidade 01 – Currículo na alfabetização: Concepções e princípios.....</b>	<b>79</b>

3.3.2.	<b>Caderno do Ano 01/Unidade 02 – Planejamento escolar: Alfabetização e ensino da Língua Portuguesa.....</b>	<b>82</b>
3.3.3.	<b>Caderno do Ano 01/Unidade 03 – A aprendizagem do sistema de escrita alfabética.....</b>	<b>85</b>
3.3.4.	<b>Caderno Ano I/Unidade 04 – Ludicidade na sala de aula.....</b>	<b>88</b>
3.3.5.	<b>Caderno Ano I/Unidade 05 – Os diferentes textos em salas de alfabetização.....</b>	<b>89</b>
3.3.6.	<b>Caderno Ano I/Unidade 06 – Planejando a alfabetização; Integrando diferentes áreas do conhecimento - Projetos didáticos e Sequências didáticas.....</b>	<b>91</b>
3.3.7.	<b>Caderno Ano I/Unidade 07 – Alfabetização para todos: Diferentes percursos, direitos iguais.....</b>	<b>93</b>
3.3.8.	<b>Caderno Ano I/Unidade 08 – Organização do trabalho docente para a promoção da aprendizagem.....</b>	<b>95</b>
3.4.	REFLEXÕES TEORICO-PRÁTICAS DOS CADERNOS DO PNAIC UTILIZADAS NA PESQUISA DE CAMPO.....	96
3.5.	AUTONOMIA E IDENTIDADE.....	98
4.	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA, GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>102</b>
4.1.	A PESQUISA QUALITATIVO-INTERPRETATIVA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO.....	102
4.1.1.	<b>O estudo de caso.....</b>	<b>105</b>
4.1.2.	<b>Forma de geração e análise dos dados.....</b>	<b>106</b>
4.1.3.	<b>O <i>corpus</i> da pesquisa: a professora alfabetizadora, a escola e os alunos do primeiro ano “D” .....</b>	<b>107</b>
4.2.	DICUSSÃO DE DADOS GERADOS NO PROJETO DE LETRAMENTO SOBRE A CULTURA INDÍGENA.....	112
4.2.1.	<b>Primeira geração de dados na escola com a pesquisadora</b>	<b>122</b>
4.2.2.	<b>Alunos pesquisadores.....</b>	<b>125</b>
4.2.3.	<b>Reescrita do passo a passo coletivo e plantação da mandioca.....</b>	<b>126</b>
4.2.4.	<b>Visitas.....</b>	<b>130</b>
4.2.4.1.	Primeira visita: Pesquisadores da USP (Antônio, João Paulo e Renato).....	131
4.2.4.2.	Segunda Visita: Luciano Ariabo Kezo: Antes, durante e depois..	135

4.2.4.3.	Visita do Tiago.....	149
4.2.4.4.	Visita da Dona Laura para o dia da cozinha indígena.....	154
<b>4.2.5.</b>	<b>O evento final – PNAIC-Mirim.....</b>	<b>158</b>
4.2.5.1.	Primeira parte do evento - Corrida de tora/brincadeiras indígenas.....	159
4.2.5.2.	Segunda parte do evento – PNAIC-Mirin.....	162
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>170</b>
	<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>174</b>

## INTRODUÇÃO

Nas palavras iniciais que se seguem, pretendo esclarecer quais motivações e inquietações me provocaram a agir neste trabalho que, prioritariamente, manifesta-se em prol dos projetos de letramento como potencializadores da escrita da criança, e do reconhecimento da diversidade cultural brasileira, em especial, no que diz respeito aos povos indígenas.

Almejo, ainda, elucidar a justificativa, os objetivos e as perguntas norteadoras desta pesquisa cujo desenvolvimento se orienta, mais especificamente, para uma etapa encantadora da vida, cheia de aspirações e sonhos, denotados na alegria e na curiosidade das crianças de 6/7 anos.

Em decorrência de tais pretensões, primeiramente relembro parte de meu percurso acadêmico, iniciado no curso de Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA), onde pude participar do Grupo de Estudos *Interação e Ensino de Língua Portuguesa*, bem como do projeto *Diagnóstico do Trabalho com os gêneros discursivos na escola (UFPA-Processo 022581/2010)*, ambos coordenados pela Profa. Dra. Márcia Ohuschi. As discussões ensejadas no grupo e os resultados do projeto demonstravam que o trabalho com gêneros discursivos no segundo ciclo do Ensino Fundamental de algumas escolas públicas paraenses, se voltava, principalmente, a gramática normativa da Língua Portuguesa, de modo que as atividades realizadas não integravam as práticas de leitura, produção textual e análise linguística (OHUSCHI, 2012).

Sob essas circunstâncias surgiram, em minha trajetória acadêmica, algumas indagações a respeito da escrita em sala de aula, considerando a decorrência com a qual certos alunos chegam ao Ensino Fundamental sem o domínio suficiente das práticas de leitura e escrita, ou com certa dificuldade de interpretar textos.

Tais afrontamentos me instigaram a refletir, embora ainda muito superficialmente, sobre o que acontece com as crianças em fase de alfabetização, de que maneira elas são expostas ao trabalho com os gêneros do discurso, e que fatores podem levar essas crianças a não apresentarem um desenvolvimento significativo das práticas de leitura e escrita.

Apenas mais tarde, no início de 2014, pude adentrar-me no mundo da alfabetização e suas implicações, devido meu ingresso no Programa de Pós-

Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal de São Carlos, onde, sob orientação da Profa. Dra. Maria Sílvia Cintra Martins, passei a ser integrante do Laboratório e do Grupo de Pesquisa: Linguagens, Etnicidades e Estilos e Transição (LEETRA - CNPq), liderado pela mesma professora.

Uma das linhas de pesquisa do laboratório LEETRA é voltada à apropriação da escrita por crianças nos primeiros anos do Ensino Básico, justamente o que nos interessa nesta pesquisa. O laboratório utiliza-se da ciência linguística, então, como um espaço teórico-metodológico que propicia um rico campo de discussão sobre a linguagem.

Vale notar que a professora Maria Sílvia tem sido também, nos anos de 2013 a 2015, Coordenadora, pela UFSCar, do Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC/PACTO), um programa governamental que se tornou parte importante desta dissertação.<sup>1</sup>

Às vistas disso, é necessário abordar, já neste momento, o que vem a ser o Pacto a fim de contextualizar, mesmo que de forma sucinta, por ora, de onde vieram algumas ponderações relevantes que conduziram a presente pesquisa.

O PNAIC é um programa educacional promovido pelo governo, nas esferas: federal, estadual e municipal, que apresenta o objetivo central de alfabetizar as crianças brasileiras de 6 a 8 anos de idade, isto é, todas aquelas que se encontram cursando o ciclo I do Ensino Fundamental (do primeiro ao terceiro ano). Para isso, o programa investe na formação continuada de professores alfabetizadores em larga escala e de maneira multiplicada.

Por “maneira multiplicada” entende-se o carácter proliferador do programa cujas ações apoiam-se em alguns eixos de atuação, dispostos na seguinte ordem: Formação continuada presencial; Materiais didáticos para apoio pedagógico; Avaliações sistemáticas; e Gestão para o fortalecimento dos conselhos de educação.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Os polos coordenados pela professora são os municípios paulistas: São Carlos e Mogi das Cruzes

<sup>2</sup> O eixo de formação continuada é o momento em que de fato, acontece o alargamento de reflexões teórico-práticas escolares, apresentando-se em duas etapas: A primeira consiste em um curso específico preparado nas universidades públicas, e que é embasado nos cadernos de formação (materiais elaborados pelos coordenadores gerais ou por pesquisadores e contribuintes do Pacto). Essa fase de formação tem como professores-ministrantes os Formadores (que podem ser agentes das universidades, professores, especialistas, alunos de Pós-Graduação etc.), e como público-alvo os Orientadores de Estudo (OEs - que são, geralmente, agentes das escolas da rede pública selecionados pelo município). Na segunda

O PACTO, à semelhança de outros programas governamentais que o precederam (Pró-Letramento e PROFA), entende a alfabetização e o letramento como processos indissociáveis, assumindo que as atividades de letramento (práticas sociais do uso da linguagem), subsidiam a apropriação do sistema de escrita alfabética. Nessa direção, os cursos de formação continuada oferecidos pelo programa atentam-se ao planejamento escolar na alfabetização, ao respeito pelos direitos de aprendizagem da criança, e à inserção dos alunos nas mais diversas práticas sociais e culturais.

Em outras palavras, o propósito é mostrar que tomar a alfabetização a partir da perspectiva do letramento pode ser eficiente para alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade, destacando-se alguns aspectos, como o olhar cuidadoso para a interdisciplinaridade e para a ludicidade, o acompanhamento da avaliação, a concepção político-social, os cadernos de formação para os professores vinculados ao programa, o material de apoio pedagógico etc.

Após iniciar o mestrado acadêmico na UFSCar, passei a participar do PNAIC como formadora do polo de Mogi das Cruzes, desse modo, destaco que a menção que se faz ao programa neste trabalho deve-se a alguns motivos, a saber:

Primeiramente, é preciso lembrar que muitas reflexões teóricas e práticas, presentes nos cadernos de formação, e exploradas nas formações presenciais das quais participei, puderam ser aproveitadas ao longo da pesquisa.

A partir do trabalho como formadora no PNAIC me interessei em pesquisar a respeito do trabalho com os diferentes textos a serviço da perspectiva do alfabetizar letrando, isto é, de proporcionar aos alunos atividades variadas que promovam uma articulação entre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e as práticas sociais de leitura e escrita, e ainda desmistificar a crença de que existe apenas um letramento, que seria o dominante.

Olhando nessa vertente, os cadernos do PACTO propõem o desenvolvimento de duas modalidades de organização do trabalho pedagógico: o projeto didático (PD) e a sequência didática (SD).

A primeira modalidade mencionada é promotora do letramento e “prevê um produto final, com objetivos claros, dimensionamento no tempo, divisão de

---

etapa, o curso passa a ser conduzido pelos OEs, nos municípios em que trabalham, e tem como público os professores alfabetizadores da rede municipal.

tarefas e, por fim, a avaliação final em função do que se pretendia” (BRASIL, unidade 06, p.15). Além disso, tem em vista o respeito à autonomia pessoal de cada estudante e a responsabilidade coletiva para o desenvolvimento do projeto.

A segunda modalidade trata de um trabalho pedagógico organizado de forma sequencial. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, pg. 97), a “Sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Nesse esquema propõe-se uma apresentação da situação aos alunos, isto é, recomenda-se que seja realizada a explicação de forma detalhada das tarefas que serão desenvolvidas, bem como para que propósitos. Também se sugere cumprir uma produção inicial, a partir da qual é possível avaliar as capacidades já adquiridas pelos alunos, como uma espécie de investigação de conhecimentos prévios feita pelo professor, a fim de ajustar as atividades e os exercícios previstos em sequência. Em seguida, o trabalho é dividido em módulos para que se estude e apreenda as características, fenômenos ou problemas relacionados ao gênero estudado. Por último a produção final é o momento em que se pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos durante a SD.<sup>3</sup>

Faz-se necessário notar que os cadernos do Pacto fazem referência aos projetos didáticos e as sequências didáticas dentro de uma concepção que considera necessário promover a articulação entre os propósitos didáticos e os propósitos sociais da escrita, algo que interessa aos Estudos do Letramento.

Refletindo sobre o letramento, sobre o desenvolvimento da escrita da criança, e sobre as formas de organizações pedagógicas indicadas pelos cadernos do PACTO, passamos a dialogar a respeito da proposta de trabalho que Kleiman (2009) traz à tona e que é parte fundamental desta pesquisa: Os projetos de letramento.

Na proposta de Kleiman (2009) o papel da linguagem no cotidiano social ganha destaque, por isso mesmo, prioriza-se a aprendizagem dos usos sociais da escrita, ao passo que também se valorizam os interesses reais dos alunos.

---

<sup>3</sup> Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) formaram um Grupo de Pesquisa em Genebra sobre a relação entre linguagem, interação e sociedade. A publicação do texto *Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*, tornaram o conceito de Sequência didática conhecido no Brasil.

O projeto de letramento pode ser mais bem definido então, como aponta Martins (2012) a partir de Kleiman:

(...) um conjunto de atividades genuínas e significativas cuja realização envolve a utilização da escrita, com objetivos que não centram na sua aprendizagem direta. Os projetos de letramento estão voltados para questões sociais mais amplas em que a escrita se insere e passa a ser aprendida ou apropriada com a participação efetiva da comunidade escolar (MARTINS, 2012, p. 111).

A pesquisa de carácter participativo e colaborativo foi desenvolvida com vistas a acompanhar um projeto de letramento em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública com a intenção de olhar mais cuidadosamente para a escrita, para a construção do conhecimento de língua da criança e para a escola como propiciadora de espaços de valorização e apreciação da diversidade cultural.

É importante destacar que a professora alfabetizadora cujo trabalho acompanhamos também foi, no ano de 2014, formadora do PNAIC pelo polo de São Carlos. O trabalho com a cultura indígena, no projeto, surgiu a partir da iniciativa da referida professora que estava abordando o tema com seus alunos em sala de aula, e nos convidou a refletirmos, com ela, sobre as lacunas que persistem no campo da educação a respeito dos povos indígenas.

Além disso, cabe-nos dizer que a priori, iniciamos as atividades sem o entendimento de que se tratava de um projeto de letramento, contudo no decorrer do trabalho percebemos que esse poderia ser um caminho fértil para propósitos didáticos e sociais.

Durante as formações do PNAIC tivemos a oportunidade de dialogar com professores alfabetizadores sobre várias questões de ensino, alguns apontamentos que nos chamaram atenção foram as dificuldades manifestadas pelos professores em trabalhar a história e a cultura indígena em sala de aula fugindo do tradicional estereótipo do índio com a “pena na cabeça”, fato esse que o Grupo LEETRA já vinha observando desde seu surgimento em 2006. Foi nos apoiando no grupo em questão, que passamos a pensar em trabalhar em prol de uma possível contribuição com a implementação da lei 11. 645 - que inclui obrigatoriamente no currículo de escolas brasileiras, sejam públicas ou privadas, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e indígena no Ensino

Fundamental e Médio - a fim de colaborarmos, de alguma maneira, para o reconhecimento da cultura indígena, como é objetivado no LEETRA.

É importante ressaltar que no decorrer deste trabalho passamos a enxergar algo que não visamos de antemão: Percebemos na literatura indígena uma oportunidade de mostrar aos alunos as várias linguagens (a escrita, a música, a dança, as histórias contadas etc.) utilizadas nas práticas sociais desses grupos étnicos, distanciando-nos, dessa maneira, de uma literatura considerada canônica/dominante e compreendendo que há não uma unicidade, mas uma pluralidade de letramentos construídos no âmbito social, histórico e cultural.

Sendo assim, nesta pesquisa encontramos oportunidade para realçar a “necessidade de se reinventar a educação escolar para que se possa oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais atuais (...)” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 13).

Outra questão que procuramos abordar nesta dissertação também veio à tona durante as formações do PNAIC em 2014, quando encontramos dificuldades em organizar o trabalho pedagógico voltado para a linguagem quando era necessário abordar outras disciplinas que não o ensino de Língua Materna.

Nesse sentido, desafiamo-nos a observar, no projeto de letramento as possibilidades de trabalharmos em prol do desenvolvimento da escrita da criança em muitas situações de ensino, inclusive relacionando duas ou mais disciplinas em uma atividade. Para isso, a pesquisa participativa foi de grande valia, uma vez que a pesquisadora aprendeu bastante com a professora alfabetizadora, os demais participantes da pesquisa e outros colaboradores.

Em suma, foi ao fazer parte do PNAIC e do Grupo de Pesquisa LEETRA, que alcançamos as maiores contribuições reflexivas para este trabalho, no que diz respeito à defesa da integração entre a alfabetização e o letramento nas práticas escolares, o trabalho com projeto de letramento, e a importância do reconhecimento social indígena.

Contemplando as considerações sustentadas acima, sintetizamos a justificativa desta pesquisa em cinco eixos:

a) A necessidade de abordarmos projetos de letramento nas series iniciais tomando como ponto de partida a linguagem nas práticas sociais;

b) O cuidado em considerar os interesses, as necessidades e os sentimentos dos alunos para uma aprendizagem significativa;

c) O compromisso em contribuir com o papel da escola de garantir que o aluno se aproprie “das práticas de linguagem instauradas na sociedade para que eles possam ter participação social efetiva” (BRASIL, 2012, U.05, p.06);

d) A importância de abrangermos questões relativas à etnia de povos que fazem parte do contexto histórico brasileiro, com o compromisso de desconstruir o estereótipo inscrito na história dos povos indígenas, e de contribuir para a implementação da lei 11.645/08;

e) A colaboração com o trabalho do professor em sala de aula no que se refere a interdisciplinaridade como forma de integração dos conteúdos de uma disciplina com outras áreas de conhecimento.

Justificamos também que a nossa escolha de desenvolver este trabalho em uma turma de primeiro ano deve-se a implementação da lei nº 11.724/06 que prevê a ampliação do Ensino Fundamental obrigatório para nove anos ao invés de oito, e antecipa o ingresso das crianças no Ensino Básico, fazendo-nos preocuparmos com os fenômenos característicos dessa faixa-etária que está inserida na escola básica.

Dessa feita, esta pesquisa tem como participantes os alunos de uma escola pública do município de São Carlos, que em sua maioria possuíam 6 anos de idade. <sup>4</sup>

Refletindo sobre o estado da arte desta pesquisa, podemos dizer que a pedagogia de projetos vem sendo abordada no contexto educacional há anos, dada a importância da organização do ensino pedagógico para a valorização da prática escolar e da atividade reflexiva.

Nessa abrangência, uma simples busca em bancos de dados é capaz de apontar inúmeros estudos acerca das organizações e dos planejamentos didáticos propostos em momentos histórico-sociais distintos, por exemplo: o projeto de ensino (projeto que tem um objetivo compartilhado pelos participantes,

---

<sup>4</sup> Alguns alunos haviam iniciado o ano letivo com 6 anos de idade, mas já haviam completado 7 anos no segundo semestre escolar quando começamos a frequentar a escola. Não haviam crianças com 8 anos de idade ou mais.

isto é, um produto final pelo qual todos trabalham em conjunto), o projeto didático (que visa a promoção da articulação entre os propósitos didáticos e os propósitos sociais do trabalho), o projeto interdisciplinar (que se afasta da mera justaposição de disciplinas e aposta na possibilidade de relação efetiva entre elas) entre outros.

Podemos tomar nota de alguns exemplos de trabalhos acadêmicos recentes que enfocam o trabalho com projetos a seguir no Ensino Fundamental com o foco nos processos de apropriação da escrita:

Nunes (2010/UNB), em sua dissertação, assinala a necessidade de busca por meios mais eficientes de empreender o trabalho com a produção textual no ambiente escolar, pensando nisso, a pesquisadora baseia-se nos projetos de ensino e considera o trabalho com gêneros textuais a melhor maneira de enfatizar a produção, a distribuição e o consumo de textos na escola. Para alcançar seu objetivo geral de aplicar conceitos de práticas de letramento na transformação de práticas pedagógicas, realizou um projeto de ensino, intitulado: *Escrita para a vida*, no qual verificam-se atividades de análise e produção de gêneros textuais com alunos do primeiro ciclo do Ensino Básico.

O trabalho de Cunha (2010/Unicamp) investigou as implicações que um projeto de letramento pode apresentar na reconfiguração da aula de língua portuguesa focalizando, principalmente, o ensino dos gêneros argumentativos. Para isso, a pesquisadora participou da realização de um projeto de letramento em uma turma de Ensino Médio cuja produção final foi um Jornal Escolar. Observou ainda a influência desse processo didático na formação continuada do professor.

A dissertação de Ranzani (2014, PPGL/UFSCar- Grupo LEETRA), estabeleceu como objetivo principal entender de que maneira um curso a distância de formação continuada de professores alfabetizadores pôde contribuir para o desenvolvimento de um projeto de letramento, e como tal projeto pôde proporcionar o acesso à escrita das crianças de forma significativa. Para tanto, a pesquisadora elaborou um curso a distância de formação continuada em um ambiente virtual de aprendizagem, e acompanhou uma professora alfabetizadora em sala de aula de primeiro ano.

Ponderando a respeito dessas propostas de trabalho, acreditamos que esta pesquisa pode trazer contribuições para a área dos Estudos do Letramento

e da Linguística Aplicada, particularmente, por enxergar o projeto de letramento como um espaço de aprendizagem significativa que deve apresentar reciprocidade com o contexto sociopolítico e cultural brasileiro, ou seja, esta pesquisa além de preocupar-se com a escrita da criança, com o desenvolvimento do conhecimento linguístico e com as atividades escolares como práticas sociais reais, também almeja contribuir para o reconhecimento de nossa própria identidade e cultura, vide o papel do letramento e a interface que ele estabelece com a etnicidade e o multiculturalismo, através de um trabalho com a cultura indígena, que vem a ser o diferencial desta dissertação.

A partir das motivações previamente descritas este trabalho foi norteado com base na seguinte pergunta de pesquisa:

De que maneira o trabalho pedagógico baseado em projeto de letramento contribui para o desenvolvimento da escrita de crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental levando em conta uma aprendizagem significativa, interdisciplinar e imersa em práticas sociais reais?

Tal pergunta nos levou a sustentar a pesquisa no seguinte objetivo geral:

Verificar como um projeto de letramento, que utiliza a cultura indígena como eixo articulador, pode contribuir para o desenvolvimento da escrita da criança de forma significativa.

Para alcançar o objetivo geral foram propostos os objetivos específicos elencados a seguir:

a) Verificar como o projeto de letramento interdisciplinar se relaciona com a aprendizagem significativa, e como ele pode auxiliar no desenvolvimento da habilidade da escrita, e no percurso que as crianças vivem para compreender sua língua;

b) Observar como podemos motivar a escrita da criança, introduzindo-a em práticas sociais reais, isto é nos utilizando de textos e gêneros que circulam na sociedade, trabalhando em conformidade com as emoções e os sentimentos dos alunos;

c) Investigar como podemos trabalhar na perspectiva do letramento, proporcionando às crianças diferentes saberes linguísticos em variadas situações com as quais terão que lidar fora da escola, e ao mesmo tempo desmistificar o estereótipo indígena que tanto reverbera na sociedade em geral, contribuindo para o reconhecimento reflexivo da diversidade cultural;

d) Observar se o projeto de letramento, por seu tema, pode se diferenciar provocando, nos alunos, reflexões sobre sua própria identidade.

Haja vista esses objetivos é importante manifestar que o projeto teve como atuantes principais os alunos, pois foi ao percebermos suas necessidades, curiosidades e motivações que pudemos dar forma e sentido ao trabalho, além disso as atividades foram realizadas respeitando os direitos de aprendizagem das crianças, o calendário e o currículo escolar já que procurávamos contemplar os conteúdos disciplinares exigidos a medida do possível.

O procedimento metodológico utilizado se deu através da geração de dados que foram registrados em forma de diário, fotografias/imagens e transcrição de áudios, em pesquisa de perfil qualitativo, colaborativo e participativo, na qual leva-se em consideração a participação da pesquisadora e, fundamentalmente, da professora alfabetizadora em sala de aula para a geração de dados. A pesquisa qualitativa ainda considera a tentativa de percepção da perspectiva do participante, a descrição do contexto da pesquisa, a descrição de eventos e atividades, bem como das ações dos alunos e a reconstrução de diálogos.

A dissertação é, sob tais circunstâncias, dividida em quatro capítulos:

O primeiro capítulo, intitulado **A perspectiva histórico-cultural Vygotskyana e a Teoria da Atividade** é constituído por seções que comportam parte do aporte teórico utilizado na pesquisa. Baseamo-nos nos pressupostos de Vygotsky, Luria e Leontiev (2012) por acreditarmos na relevância da teoria, de vertente sociointeracionista, para entendermos como a criança aprende e se desenvolve no meio social, histórico e cultural em que está imersa, modificando seus processos psicológicos, e como o papel do professor enquanto mediador, na escola, é fundamental para organizar o ensino em favor dos fatores essenciais na aprendizagem infantil.

O segundo capítulo, nomeado **Os Estudos do Letramento, os projetos de letramento e a cultura indígena na sala de aula** traz as contribuições de Kleiman (2005/2007/2009) e Soares (2004), entre outros autores, para refletirmos sobre o letramento como prática social relevante para a aprendizagem da escrita, essencial em todos os ciclos do ensino, especialmente na alfabetização. Discute a respeito dos projetos de letramento, uma proposta

de kleiman (2005/2007/2009) e problematiza o trabalho com a cultura indígena na escola.

O terceiro capítulo sobre **As contribuições do PNAIC, a autonomia e a Identidade das crianças**, discute algumas implicações da lei 11.724/06, descreve algumas reflexões contidas nos cadernos do PNAIC que contribuíram diretamente para a realização do trabalho de campo desta pesquisa, e aponta questões sobre a autonomia e a identidade das crianças protagonistas e pesquisadoras.

O quarto capítulo versa sobre a **Metodologia da pesquisa, a geração e a análise de dados**, e é, portanto, dividido em dois momentos. No primeiro momento almejamos justificar a escolha pelo paradigma qualitativo-interpretativo e pelo estudo de caso, para tanto apoiamos-nos nas asserções de Lüdke e André (1986), também realizamos a delimitação do corpus da pesquisa. No segundo momento apresentamos o projeto de letramento, refletimos sobre ele, fazemos nossas inferências e o relacionamos com os elementos teóricos tratados durante toda a pesquisa.<sup>5</sup>

Finalmente, temos as **Considerações Finais** que retomam nossos objetivos em benefício de uma sintetização dos resultados alcançados.

---

<sup>5</sup> O projeto foi submetido ao Comitê de Ética da UFSCar com protocolo número 51784415.6.0000.5504

## 1. A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL VYGOTSKYANA E A TEORIA DA ATIVIDADE

Neste capítulo, primeiramente, nos propomos a refletir sobre a corrente histórico-cultural de Vygotsky, Luria e Leontiev (2012), a fim de entender em quais fatos ou premissas os autores basearam-se para iniciar a trajetória de estudos acerca do funcionamento e do desenvolvimento psíquico humano desde a infância. Em seguida, abordamos a Teoria da Atividade, apresentada por Leontiev (2012), grande colaborador na corrente teórica mencionada acima, de maneira a explorarmos fatores essenciais na aprendizagem infantil, como a atividade, as emoções, os motivos eficazes, as significações sociais e o sentido. Além disso, consideramos importante para este trabalho discutir o ensino e aprendizagem sob o enfoque da Psicologia histórico-cultural, bem como inteirarmo-nos sobre a história da escrita, que a assenta como anterior à entrada da criança para escola. Com vistas a enriquecer e solidificar nossos argumentos, utilizamo-nos de vários autores da atualidade, especialistas na Escola de Vygotsky, como Rego (1995), Lucci (2006), Fittipaldi (2006), Marta Kohl Oliveira (2004), Zuin & Reyes (2010), entre outros.

### 1.1 FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL VYGOTSKIANA

Lev Vygotsky, importante autor russo na área da linguagem, é amplamente conhecido por fundar uma corrente teórica nomeada de Psicologia histórico-cultural, à luz do sociointeracionismo. Em seu livro *A formação social da mente*, Vygotsky (1996, p.17) afirma que o objetivo de sua pesquisa era “compreender como as características psicológicas humanas se formam e se desenvolvem ao longo da história e da cultura”, pois, para o estudioso as mudanças no funcionamento psicológico ocorrem, justamente, a partir da interação que o sujeito estabelece com o meio social e cultural ao qual é submetido desde o nascimento. Ao se apoiar nessa premissa, a pesquisa vygotskyana leva em consideração o que vem do homem, suas

experiências/singularidades, e o que vem do ambiente historicamente construído.

É por acreditarmos que o desenvolvimento da criança não deve ser reduzido a um fenômeno natural sequencial independente das ações e das experiências sofridas em função do meio e da sociedade, que optamos por utilizar os fundamentos dessa corrente teórica na construção do raciocínio presente neste trabalho.

Segundo Rego (1995) o interesse de Vygotsky pela psicologia foi marcado pelo seu envolvimento no trabalho com crianças que apresentavam linguagem, desenvolvimento e aprendizado afetados por distúrbios congênitos, como: retardo mental, surdez, cegueira, afasia etc. Essa experiência significou, para o referido teórico, uma ótima oportunidade de estudar os processos mentais humanos, o que posteriormente veio a ser foco de sua intensa pesquisa.

O autor iniciou sua carreira acadêmica no século XX, após a Revolução Russa, quando seu país se encontrava em calamidade pública. De acordo com Lucci (2006), tudo havia de ser reconstruído na Rússia e um dos problemas mais graves era a educação, pois nesse período pós-revolução a taxa de analfabetismo atingia cerca de 70% da população. Nessas circunstâncias, os líderes políticos do novo estado, que acabava de se tornar socialista, objetivavam promover uma renovação geral no país, construindo sob amparo da teoria marxista uma nova ciência da qual resultaria uma nova sociedade.

Falando sobre as ideias da teoria marxista, Fittipaldi (2006) explica como tais pressupostos, fortemente presentes no século XX, exerceram influência sobre a teoria de Vygotsky:

De acordo com Marx (apud Andery; Serio, 2000), para se compreender a sociedade é preciso compreender suas relações econômicas, históricas, políticas, como os homens produzem os bens materiais necessários para suprir suas necessidades. Assim sendo, para ele a atividade produtora de bens materiais e da maneira de viver humana é o trabalho. O trabalho, dentro desta concepção, é a característica fundamental do homem, o que o diferencia dos outros animais, pois é pelo trabalho que o homem constrói e transforma a si e a sociedade e, faz história ao buscar satisfazer suas necessidades, que se transformam no decorrer do processo histórico (FITTIPALDI, C.B 2006, p. 75).

[...]Tomar por base a filosofia marxista, não significa para Vygotsky, como salienta Davydov; Zinchenko (1999), fazer dela um dogma, mas dela buscar um método geral de investigação científica. Ao falar de método, Vygotsky (1994) ressalta que, se para compreender a

realidade, as coisas, assim como enfatiza Marx (apud Andery; Serio, 2000), não se pode ater-se às aparências: as coisas não são como aparentam ser, se fossem, não se precisaria de uma ciência, o produto já daria o resultado. Como não acontece assim, é preciso analisar o processo, articular os diferentes momentos de um mesmo fenômeno, pois A e B podem ser aparentemente iguais (fenótipo), mas na sua essência/origem (genótipo) são muito diferentes (FITTIPALDI, C.B 2006, p. 76).

Como podemos notar, para Marx o homem é um ser histórico, fruto de um processo, que decorre das mudanças sociais e históricas. Essas mudanças modificam a natureza humana, sua consciência e seu comportamento. Sob tais premissas Vygotsky, que se dizia marxista, desenvolveu sua teoria sobre funções psicológicas superiores a partir da perspectiva do processo, apontando como a linguagem, o pensamento, o desenvolvimento e a aprendizagem estão fortemente conectados.<sup>6</sup>

Vygotsky recorre à infância acreditando que é lá o ponto inicial da aprendizagem social, da interiorização da cultura e das relações sociais, ou seja, é na infância imediata que se iniciam as modificações dos processos psicológicos superiores, e a interiorização de significados sociais, já que nesse momento ocorre o processo de aquisição da linguagem. A linguagem para o autor é de extrema importância, construtora do pensamento e da consciência, caracterizando-se, então, como o espaço em que a criança se constitui como indivíduo, pois através dela se dá a sedimentação, a incorporação e o enriquecimento dos conhecimentos de mundo.

É desse modo que a Psicologia histórico-cultural faz parte da vertente sociointeracionista, na qual considera-se que a linguagem é propulsora da interação dialógica da criança com outro e com o mundo social.

Para entendermos um pouco mais sobre a teoria de Vygotsky, recorreremos a Marta Oliveira (2004), que nos explica, de forma bem didática, a concepção dos Planos Genéticos de desenvolvimento por ser uma forte premissa da Escola aqui tratada, como veremos a seguir.

De acordo com Oliveira (2004), Vygotsky pressupõe quatro planos genéticos do desenvolvimento, que juntos caracterizam o funcionamento

---

<sup>6</sup> É importante mencionar que Duarte (2004) alerta-nos sobre o fato de na atualidade, vários pesquisadores esforçarem-se para desvincular os escritos de Vygotsky do Marxismo, talvez por considerarem a teoria de Marx ultrapassada.

psicológico do ser humano, são eles: a filogênese, a ontogênese, a sociogênese e a microgênese.

A filogênese trata das particularidades biológicas de uma espécie. Tais particularidades definem os limites e as possibilidades do funcionamento psicológico, isto é, há algumas características inerentes ao ser humano que são inexistentes em outras espécies, e acabam por influenciar diretamente a relação e a ação do homem no mundo, por exemplo: a forma de andar inteiramente vertical e a flexibilidade dos dedos das mãos, que possibilita que o homem manipule mais facilmente os instrumentos/ferramentas. Em contrapartida, alguns animais são biologicamente dotados das capacidades de voar, de viver em baixo d'água, de armazenar água e comida em seu organismo durante vários dias, etc., atividades que os homens não podem realizar naturalmente. Essas peculiaridades do corpo estão, então, intrinsecamente atreladas ao funcionamento psicológico.

A ontogênese diz respeito ao desenvolvimento de um indivíduo de acordo com a sua espécie, ou seja, refere-se ao caminho natural que segue a vida de um ser, apresentando um determinado ritmo, respeitando uma certa sequência biológica, por exemplo, o ser humano nasce, se desenvolve, se reproduz e morre, tem um tempo de vida estimado de 80 anos, enquanto outras espécies apresentam uma vitalidade muito menor, de modo que o desenvolvimento acontece em um ritmo totalmente diferente do que é pertinente ao ser humano. Oliveira (2004) entende que a ontogênese pode referir-se à etapa da vida em que a pessoa se encontra, focalizando “o indivíduo isolado e as transformações que ocorrem para todos os indivíduos de forma similar”. É nessa ótica que podemos perceber o desenvolvimento do cognitivo infantil constatando os ciclos percorridos pelas crianças da espécie humana, buscando explicar “as dinâmicas interacionais que ocorrem em contextos socioculturalmente estruturados e seus possíveis efeitos sobre o desenvolvimento da pessoa” (BRANCO, 2006, p.141).

A sociogênese, por sua vez, é a história da cultura em que o sujeito encontra-se inserido, isto é, o funcionamento cultural que interfere diretamente no desenvolvimento psicológico. Oliveira (2004) usa como exemplo a puberdade, período de transição compreendido entre a infância e a adolescência, a que todo ser humano está sujeito por ser um processo biológico natural, que, no entanto, é vista e organizada de formas diferentes em cada

cultura, já que esse período representa uma significação distinta para cada comunidade. Outro exemplo que podemos mencionar diz respeito ao trabalho infantil. Em muitas cidades brasileiras, considera-se crime o trabalho de crianças de modo geral, por caracterizar um cenário em que a criança estará fora da escola e em regime de exploração, pois normalmente não recebem uma remuneração digna pelo seu trabalho. Já para os povos indígenas é totalmente aceitável que uma criança participe de atividades na lavoura, na confecção ou venda de artesanatos etc., uma vez que isso faz parte do próprio desenvolvimento social dos povos indígenas e sob nenhuma hipótese vai se materializar como trabalho infantil, referindo-se à exploração de crianças. Dada tal conjectura, nesse plano do desenvolvimento está em foco a significação, os valores pré-estabelecidos pela cultura historicamente construída.

Por último, a microgênese refere-se à história própria de cada fenômeno psicológico. Sobre isso Oliveira (2004) explica que entre o “não saber” uma coisa e o “saber”, algo aconteceu, um tempo se passou, e alguma experiência interferiu no aprendizado a partir de determinada interação do sujeito com a realidade do mundo. É nesse plano genético do desenvolvimento que se enxerga, de fato, a singularidade do sujeito que através de suas experiências únicas o torna quem é, dando sentido à heterogeneidade humana. Sendo assim, para Vygotsky o mundo psíquico não se encontra previamente pronto, pois não é inato, mas também não é recebido pelo sujeito de maneira direta, relacionando-se a uma apropriação crua da cultura do meio em que vive, ao contrário a consciência só se forma através da mediação e da interação social, levando em conta a unicidade de cada sujeito. O autor buscava, então, olhar de forma “micro” para a história e o contexto em que cada fenômeno psicológico se dava.

Notamos que nessa corrente considera-se o homem como criador de cultura e ao mesmo tempo criado por ela à medida que se integra e se desenvolve no contexto social, cultural e histórico em que vive.

Em suma, podemos afirmar que a Psicologia Vygotskiana chega para romper teorias reducionistas que afirmavam o desenvolvimento psicológico como algo/requisito anterior à aprendizagem, vendo além de formas genéricas e mostrando que a cultura historicamente construída é que faculta os agentes decisivos para o desenvolvimento humano, e que, sob tal complexidade, o desenvolvimento está intimamente ligado a aprendizagem.

Nesse sentido, Arce e Martins (2007, p. 55) acreditam que se o desenvolvimento requer aprendizagem, “a aprendizagem, por sua vez, requer ensino”. É nesse contexto que o trabalho educativo desde a infância é tão importante e decisivo para o desenvolvimento da criança, assumindo um papel indiscutível na Psicologia Histórico-cultural.

Juntamente com um grupo de pesquisadores Vygotsky abordou temas muito importantes para entendermos o desenvolvimento humano, como: as emoções, a aprendizagem da criança e a atividade. Por volta da década de 50, após a morte do estudioso, Leontiev foi o nome que liderou a Escola Vygotskyana e os estudos sobre linguagem, desenvolvimento e aprendizagem, direcionando-os à idealização da Teoria da atividade.

## 1.2. A TEORIA DA ATIVIDADE (LEONTIEV/ ESCOLA DE VYGOTSKY)

Ao pensarmos sob o olhar da Psicologia histórico-cultural percebemos que crianças pequenas, em sua fase pré-escolar, são intensamente envolvidas pela realidade humana que as cingem em uma fase de assimilação de comportamentos, objetos, ações e lugares. De acordo com Vygotsky, Luria e Leontiev (2012, p.59) a criança passa a assimilar “o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles”, por exemplo, ao pegar um celular (ou qualquer outro objeto similar) e falar “alô”, a criança reproduz a ação de um adulto apropriando-se do lugar humanizado estabelecido.<sup>7</sup>

Ainda para o círculo Vygotskiano, na fase pré-escolar a criança já reconhece que depende demasiadamente de certas pessoas (as pessoas que a cercam diariamente). Assim, é preciso que ela leve em conta “as exigências em relação ao seu comportamento” (2012, p. 60). Dificilmente uma criança realiza determinada ação para ver seus pais (ou responsáveis) tristes, magoados/furiosos, ao contrário, demonstram tristeza ou vergonha ao desapontar seu cuidador. Pensando nisso, atentamos para o que acontece com a criança, perto dos seus 6 anos de idade, quando começa a frequentar o Ensino

---

<sup>7</sup> Por “lugar humanizado” queremos enfatizar o lugar que foi caracterizado pela ação humana estabelecida pela criança.

Fundamental, momento em que seu modo de vida muda profundamente já que seu círculo íntimo de relações se expande.

Para Vygotsky, Luria e Leontiev (2012) nessa época de mudança ainda há um agravante: à medida que a criança avança de série, suas atividades passam a se tornar cada vez mais importantes acabando por determinar suas emoções, caracterizando, assim, o espaço em que a criança se encontra como sujeito autônomo no que diz respeito às responsabilidades que lhe cabem nessa fase.

Sobre isso, os autores (2012) apontam o fato de que muitas crianças são apegadas com suas primeiras professoras, é uma relação nova que muda toda sua rotina. Para a criança a atenção da professora e dos colegas de escola é fundamental, sendo esse o momento em que ela sente uma necessidade maior de policiar certos comportamentos que possam não agradar o professor.

É na entrada para o mundo escolar que o sistema de relações da criança é reorganizado.

O ponto essencial é que agora não existem apenas deveres para com os pais e professores, mas que há, objetivamente, obrigações para com a sociedade [...] Mas estas exigências só adquirem um sentido real, psicologicamente eficaz, quando ela começa a estudar (VIGOTSKY, LURIA, LEONTIEV 2012, p. 61)

Refletindo sobre o excerto acima, percebemos o quanto é importante o papel da escola para que um sujeito se constitua como ser questionador, e com potenciais criativos, porém ao mesmo tempo é de nossa ciência que a escola pode, ainda, minimizar e subtrair as formas de expressão da criança, se ela for vista como uma pessoa a ser moldada pela escola, sem valor algum. A criança precisa ser entendida como cidadã criadora de cultura, alguém importante, contribuinte com a sociedade.

Desse modo, neste trabalho, preocupamo-nos com o desenvolvimento da atividade da criança de seis anos, pois o modo como essas atividades são construídas em situações reais da vida pode contribuir favoravelmente à formação de sua psique e consciência. Para tanto, embasamo-nos na Teoria da atividade de Vygotsky, Leontiev e Luria, que compõe a contribuição do círculo Vygotskyano.

Em síntese, a Teoria da atividade estima que somente através da atividade (que se dá por meio da comunicação e da linguagem) o homem pode

apropriar-se da inter-relação histórico-social humana, utilizando instrumentos e signos produzidos no seio cultural para constituir experiências individuais e sociais, de maneira a transformar seus processos mentais e sua relação com o meio.

Chegamos aqui a outra premissa da abordagem histórico-cultural que não podemos deixar de ressaltar, pois infere imediatamente na Teoria da atividade, reporta-se a questão da mediação. Como já exposto, Vygotsky postulava que a relação do homem com o mundo não é direta, mas sim mediada, e que há dois tipos de mediação: por instrumento e por signos.

A mediação por instrumentos acontece por nos relacionarmos com o mundo utilizando-nos de instrumentos/ferramentas intermediárias, o instrumento é, portanto, um objeto social que tem o “intuito de um objetivo específico” (ZUIN & REYES, 2010, p. 39). Já a mediação por signos é de natureza simbólica, uma forma posterior de mediação que faz a interposição entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Zuin e Reyes (2010) apontam a importância da mediação sócio-cultural para o desenvolvimento dos processos psicológicos significativos, como podemos perceber no trecho abaixo:

O signo é o principal mediador dos processos psíquicos, ou seja, a consciência do homem só se forma na interação social, de maneira que a categoria de mediação possui um papel relevante [...] Vigotsky (1995) verifica a importância dos signos como elementos que atuam no sistema psíquico do homem.

São os signos que permitem ao homem lembrar e perpetuar a cultura socialmente construída, sendo a linguagem a principal mediadora do homem com o mundo. Segundo Vigotsky (1993) o processo de mediação, por meio de signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, isto é, da relação entre o pensamento e a linguagem (ZUIN & REYES, 2010, p.37).

A partir disso, é nítido o quão fundamental a mediação através de signos é para a Teoria da atividade, já que o uso desses mediadores “aumenta a capacidade de atenção e de memória” (ZUIN & REYES, 2010, p.37), o que é extremamente relevante para o empoderamento das relações sociais, das quais se constituem o sujeito (sua consciência).

A Teoria da atividade preocupa-se, então, com o processo de aprendizagem que resulta no desenvolvimento psicológico humano. A aprendizagem da criança, se significativa, pode lhe proporcionar uma formação

perspicaz da consciência, tornando-a um ser comprometido e criativo. Em outras palavras, o referido processo pode capacitá-las para atuar em favor da sociedade de acordo com o momento histórico e cultural que lhes envolve intrinsecamente.

Neste trabalho, o referencial teórico voltado para a Teoria da Atividade, e portanto, para Psicologia histórico-cultural, justifica-se ainda por acreditamos que é possível proporcionar aos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental uma aprendizagem significativa, principalmente (mas não somente) no que se refere a escrita, partindo da realidade e da cultura historicamente construída, mostrando-os como pesquisadores ativos e perceptivos, de modo a transformar o meio em que vivem e a si mesmos quanto às suas funções psicológicas.

Sendo assim, é importante esclarecer o conceito de “atividade” na concepção de Vygotsky, já que tal conceito ajuda-nos a compreender como ocorre a mediação homem/realidade.

### **1.2.1. O que Leontiev define por atividade?**

A atividade, de acordo com os estudos Vygotskianos (2012), particulariza-se como o agente mais importante para o progresso e o alargamento da imaginação e da criatividade humana em geral. A teoria sobre a atividade nos aponta que é inteiramente possível que o indivíduo tenha o controle de seus procedimentos comportamentais, uma vez que o desenvolvimento do homem está fielmente ligado ao seu aprendizado, ao meio em que vive, às suas experiências, à cultura da qual participa e assume, e, portanto, às suas atividades como um todo.

Ao usar o termo “Atividade” Leontiev (2012), em seu texto *Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique humana*, refere-se aos “Processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, ou seja, o motivo” (VYGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 2012, p. 68). Segundo Leontiev a atividade humana não pode ser compreendida em sua forma abstrata, isto é, desonerada de sua realidade histórica e social, pois fora dessa relação a atividade humana não existe.

Isso quer dizer que a atividade só pode ser verdadeiramente considerada atividade quando se trata de um processo psicológico significativo para o sujeito, representando algo especial, necessário de conhecer/compreender por si só.

Com a finalidade de demonstrar o que podemos ou não considerar atividade, Leontiev (2012, p. 68) conta hipoteticamente o caso de um aluno que deve se preparar para um teste escolar, de modo que se propõe a ler um livro, o qual acredita possuir o conteúdo que cairá no exame. De repente, descobre que o conteúdo do livro não estará presente no teste, sua atitude a seguir é que nos dirá se o fato de ler o livro poderá ser considerado uma atividade ou não. Se o estudante largar a leitura imediatamente, como algo sem importância que não pretende retomar, significa que a leitura do livro não pode ser considerada uma atividade, já que o motivo dela não era aprender algo por si só, por anseio, por interesse e vontade de compreensão, ao contrário a leitura era apenas um requisito necessário (e talvez entediante) para a aprovação no exame, o que a tornou obrigatória.

Portanto, “não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele” (VYGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 2012, p. 86).

Leontiev apresenta a estrutura da atividade constituída por ações e operações. As ações são as ramificações/divisões da atividade, de modo que pode ser necessário um conjunto de ações distintas, cada uma com um objetivo diferente, para se chegar ao motivo da atividade. Já as operações são os possíveis modos de realização da ação.

Um ato ou ação é um processo cujo o motivo não coincide com seu objetivo (isto é, com aquilo a que se dirige), mas reside na atividade na qual ele faz parte. (VYGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 2012, p. 69)

Por operações entendemos o modo de execução de um ato. Uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntico a ela. Uma mesma ação pode ser efetuada por diferentes operações, e inversamente, numa mesma operação podem-se, as vezes, realizar diferentes ações, isto ocorre porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo (VYGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 2012, p. 74)

Como mencionado, para Leontiev a Teoria da Atividade está diretamente ligada ao ato de interação do homem com o meio sócio-histórico em que vive e com o outro, pois é por meio dessa prática que ocorrerá o desenvolvimento e formação do indivíduo, havendo uma internalização de novos conhecimentos, fatos e experiências de modo a reorganizar a atividade psicológica humana.

Assim, as transformações sofridas a partir das atividades e relações efetivas a cada momento são fatores essenciais para o desenvolvimento humano.

Para entendermos mais claramente o que Leontiev define por atividade, ação e motivo, recorreremos a explicação de Duarte (2002), professor doutor da Unesp de Araraquara, que nos explica que: igualmente a um animal, o homem também realiza sua atividade por algum motivo, com algum propósito ou necessidade. Essa atividade pode ser composta de unidades menores, que seriam as ações, ou seja, cada uma dessas ações, se observadas por uma esfera individual, não manterão relação direta com o motivo da atividade. A relação, então, passa a ser indireta, mediatizada.

Com isso, uma ação individual integrante de uma atividade pode, em algum momento, aparentar não manter relação com o motivo dessa atividade, sendo necessário levar em conta as relações entre essa ação individual e o conjunto das ações que constituem a atividade.

Ainda segundo Duarte (2002), Leontiev (1981, p. 210-214):

[...] elabora um exemplo de uma hipotética atividade de caça realizada por um grupo primitivo de seres humanos. Nesse exemplo, um dos membros do grupo desempenha a função de batedor, isto é, deve espantar a caça numa direção previamente estabelecida, de maneira a que o restante do grupo possa fazer uma emboscada em local mais propício ao abate do animal caçado. O batedor então corre em direção ao animal caçado, gritando e espantando o animal. A ação do batedor parece ser irracional pois não há qualquer condição objetiva do batedor conseguir efetivamente alcançar o animal perseguido, menos ainda de abatê-lo sozinho. O que, entretanto, dá sentido à sua ação, o que a torna uma ação racional, são as relações coletivas existentes entre o batedor e o restante do grupo. Dessa maneira, por meio das transformações que foram ocorrendo na dinâmica da atividade coletiva humana, a mesma passou a se constituir, na maioria das vezes, em uma estrutura complexa e mediatizada, na qual as ações individuais articulam-se como unidades constitutivas da atividade como um todo. Surge assim a relação entre o objetivo de cada ação e o motivo que justifica a atividade em seu conjunto, da mesma forma que surge a relação entre o significado da ação realizada pelo indivíduo e o sentido da mesma. O significado de uma ação diz respeito ao conteúdo da ação (LEONTIEV, 1981 apud DUARTE 2002).

É possível observarmos, no trecho acima, que o sentido das ações e da atividade diz respeito às razões, aos motivos pelos quais o indivíduo precisou agir. No exemplo dado por Leontiev, a ação do batedor olhada de modo isolado parece absurda, isto é, qual seria a relação existente entre estar com fome e repelir o animal para longe? Em primeira instância, não há relação lógica, mas se olharmos a atividade coletiva como um todo, ou seja, as relações sociais que existem entre o batedor e o restante do grupo, e a linguagem sócio-histórica ali contida, encontramos sentido.

Ao falarmos da atividade, não podemos deixar de retomar que para Vygotsky a linguagem é, de fato, a principal especificidade do ser humano, a qual se constitui como aparato primordial na formação da consciência. A linguagem possibilita, desse modo, que a percepção dos objetos historicamente criados ocorra no mundo externo e interno (emotivo/afetivo), através das mediações, dos signos e das atividades como abordamos anteriormente.

Silva *et al* (2012) nos explica a relação existente entre a atividade e a linguagem. A partir da atividade, o conteúdo da realidade objetiva é apropriado pelo sujeito inserindo-se como um processo psíquico organizado, tal conteúdo passa pela mediação da consciência adquirindo um significado, que por sua vez, é expresso através da linguagem (principal forma de manifestação do consciente).

A consciência do indivíduo é, segundo Leontiev (1983), resultado de sua relação com o mundo que se dá pela atividade que executa diante da realidade concreta; neste processo a linguagem funciona como fator mediador, devido às necessidades de comunicação entre as pessoas e, por intermédio dela, torna-se possível a apropriação da cultura e da história humanas (SILVA, e; SILVA; TULESKI, v. 2, n. 1, p. 61-68, 2012).

Frente ao exposto, a Teoria da Atividade de Leontiev (2012) nos mostra que naturalmente a criança se envolve em atividades sociais e é exposta a conceitos sócio-históricos que moldam o seu desenvolvimento, tornando-se atividades importantes para o convívio em sociedade, tais atividades ajudam a fazer com que a criança amplie seus horizontes sociais, históricos e culturais que cercam e integram os sujeitos.

É nessa linha de raciocínio que questionamos: Então, qual seria o sentido de alfabetizar crianças a partir de uma abordagem que não as envolva em práticas sociais?

Ora, compreendemos até aqui que a criança aos poucos é inserida em um mundo já construído ideologicamente, e torna-se membro dessa sociedade, passando pelo que Leontiev (2012) chama de estágio de transição, pois é necessário que ela entenda o seu papel dentro desse círculo, e, por conseguinte como pode atuar na sociedade. Sendo assim, acreditamos que as práticas escolares devem respeitar esse estágio de transição da criança, inserindo-a oportunamente nas mais diversas práticas sociais reais.

Nesse contexto, é importante preocuparmo-nos com as crianças de 6 anos que estão sendo inseridas no universo escolar, no Ensino Fundamental de 9 anos, deixando de lado as brincadeiras e atividades pré-escolares, e atentando para novos interesses, como: a leitura, a escrita e a oralização, além da alfabetização matemática e da iniciação em outras áreas do saber, ciências, história, geografia, artes etc.

Retomamos que a educação preconiza, aqui, um papel fundamental no desenvolvimento das funções psíquicas humanas, pois se proporciona o diálogo entre os conhecimentos formados ao longo da história da humanidade e a experiência vivenciada pelo sujeito.

### **1.2.2. As emoções da criança podem influenciar no aprendizado?**

A escola de Vygotsky trouxe, de fato, novas concepções para o ensino e a aprendizagem das crianças, um dos seus grandes feitos foi contribuir para a desmistificação do dualismo presente no século XX, que concebia o corpo separado da mente, e a razão separada da afetividade. Como percebemos no livro *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (2012), há uma forte tentativa de estabelecer uma concepção em que o cognitivo e o emocional são indissociáveis, pois para Vygotsky o pensamento tem o seu ponto de partida na extensão da motivação, que por sua vez, inclui as necessidades e a afetividade de modo geral (emoções e sentimentos).

Nesse âmbito, a emoção e o pensamento constituem-se como elementos que se equiparam, e caracterizam-se como inseparáveis no processo de criação do ser humano.

Por isso, para Leontiev (2012, p. 68) as emoções e os sentimentos são experiências psíquicas diferentes e especiais que estão constantemente ligadas a atividade (concepção vista na subseção 1.2.1). De acordo com o estudioso, os sentimentos e os pensamentos são as peças principais que movem e orientam a criação do homem. Isto acontece porque o processo de imaginação e criatividade envolve uma necessidade, um desejo e uma motivação.

“Estas experiências não dependem de processos separados, particulares, mas são sempre governadas pelo objeto, direção e resultado da atividade da qual elas fazem parte” (VYGOTSKY, LURIA, LEONTIEV 2012, p. 68)

As emoções são os sentimentos que dão vida e sentido às nossas atividades. Leontiev (2012) explica que toda ação leva consigo algum tipo de sentimento: felicidade, tristeza, raiva, indiferença tranquilidade etc. Sendo assim, cada uma de nossas atividades é definida por esses sentimentos. O autor ainda exemplifica seu discurso dizendo que as relações vitais é que determinam de que modo o indivíduo anda pela rua (já que pode estar feliz andando debaixo de chuva, ou triste e até mesmo indiferente andando em um belo dia).

A afetividade está, então, presente na vida de todo ser humano desde seu nascimento, quando, sem ter domínio da linguagem verbal, o bebê externaliza suas necessidades a partir de expressões e movimentos corporais que são guiados por suas emoções. A afetividade torna-se, assim, um fator muito importante a todo momento, inclusive no desenvolvimento da criança. Sabendo disso, acreditamos que as emoções podem ser administradas em prol da aprendizagem e do crescimento da criança.

O novo e a estimativa de experimentar o que ainda não foi vivido são experiências, motivações ou necessidades que envolvem os indivíduos em novas elaborações, novos horizontes e possibilitam as mais diversas criações. Como afirma Vygotski (2009, p. 23), “toda ação criadora resulta das necessidades, dos desejos, das emoções vindas das páginas de um livro, de uma cena de teatro, das imagens artísticas, de uma obra musical”.

Para Leontiev (2012) a base do desenvolvimento da personalidade é, justamente, a riqueza de seus vínculos com o mundo e os motivos (as necessidades e as emoções).

Pensando nisso, no projeto de letramento que executamos, e que vamos explorar nesta dissertação, consideramos que o trabalho em sala de aula não deve partir de atividades com conteúdo de carácter unicamente cognitivos, vide a abordagem tradicional do ensino (MIZUKAMI, 2013), que trata a educação como transmissão de conhecimentos restrita à escola. Ao contrário, levamos em conta os afetos, os desejos e as condições reais dos alunos participantes, com a intenção de proporcionarmos uma aprendizagem significativa que apresente relação com sua vida pessoal.

### **1.2.3. Motivos realmente eficazes, significações sociais da ação, e sentido pessoal, que diferença fazem?**

Tendo em vista os pressupostos da Teoria da Atividade, pretendemos, neste tópico, abordar algumas reflexões sobre o que Leontiev chamou de motivos realmente eficazes, significação da ação, e sentido pessoal, para, em seguida, explicar mais claramente quais são as contribuições da referida teoria (e desses conceitos) para o trabalho docente e para aprendizagem da criança em fase inicial de alfabetização.

Já sabemos que toda atividade requer um motivo, ou seja, demanda a satisfação de uma necessidade especial. No entanto, Leontiev (VYGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 2012, p. 69-70) faz a distinção entre motivos apenas compreensíveis e motivos realmente eficazes. Para tal, utiliza-se de um exemplo hipotético sobre uma criança do primeiro ano da alfabetização que não consegue concentrar-se em suas tarefas escolares, demonstrando grande desinteresse pelo exercício proposto pelo professor.

Essa criança entende todas as consequências que podem acontecer se ela não se dedicar à escola, por exemplo, pode tirar uma nota ruim, ficar reprovada, aborrecer o professor, etc., porém, isso não basta para motivá-la a fazer suas lições. Em um certo momento, pressupõe-se que, alguém fale para criança que se ela não fizer a tarefa não poderá brincar, e até certo ponto, esse

fato resolve o problema fazendo com que a criança, finalmente, faça seu dever, dando a ela um motivo.

Leontiev (2012, pg 70) chama esse motivo de “motivo apenas compreensível” por se dirigir a uma situação criada especialmente para que a criança tenha interesse em fazer a lição, e não para o objetivo central do contexto que seria tirar boas notas.

O autor continua o exemplo dizendo que ao passar de duas semanas nota-se que a criança já se senta sozinha para realizar suas lições sem a necessidade da ameaça de não poder brincar, por ter agora um novo motivo que é tirar uma nota boa. Revela-se, assim, a transformação de um motivo apenas compreensível em um motivo realmente eficaz para a atividade.

Para elucidar melhor, elaboramos outro exemplo: o ato de alimentar-se bem é extremamente importante para o ser humano, pois constitui a principal forma de cuidar da sua saúde física e mental, além de trazer benefícios a curto, médio e longo prazo. Imaginemos que uma criança não queira comer nenhum alimento saudável, mesmo sabendo de todos os males que uma má alimentação pode causar, mas passa a comer bem após saber que só ganhará o brinquedo que tanto deseja se assim o fizer.

O motivo que a levou a realizar a atividade não corresponde ao conteúdo da ação, ou seja, a importância de se alimentar bem, ao contrário, é apenas um motivo inventado pela mãe por ser mais atrativo à criança, por conseguinte, não é realmente eficaz para essa atividade específica, só passará a ser quando a função da alimentação se torna importante para a criança.

Desse modo, nos perguntamos: como pode acontecer a transformação de um motivo apenas compreensível para um realmente eficaz? De acordo com Leontiev (2012) acontece quando o objetivo central a que a atividade se dirige torna-se verdadeiramente importante. Por exemplo, suponhamos que a mesma criança, do nosso segundo exemplo, ao comer alimentos saudáveis para ganhar seu brinquedo, passe a gostar de alguns alimentos ou a observar uma melhora em sua disposição física e mental, passando a preocupar-se com seu bem-estar, realizando a atividade por esse novo motivo e não mais pelo brinquedo. Tal situação caracteriza a transformação do motivo compreensível em um motivo eficaz.

Partindo disso, não podemos deixar de mencionar que acreditamos ser muito importante que a criança tenha motivos realmente eficazes para aprender e ir à escola, compreendendo o real valor por trás de suas atividades, tornando-as significativas e imprimindo seu sentido pessoal.

Isto quer dizer que quando um motivo realmente eficaz é atingido na realização da atividade confere-se a ela significação e, ao mesmo tempo, um sentido para quem a realiza.

Para Leontiev (1983) a significação pode ser compreendida como uma representação social que justifica determinada ação, ou seja, para quê realizar determinada atividade? Para quê alcançar o motivo da atividade?

Diz respeito, então, à ligação entre o objeto da ação e a finalidade da ação, fazendo referência aos conhecimentos construídos na consciência social que é assimilada pelo sujeito.

De acordo com Asbahr (2014):

O sistema de significações, embora em eterna transformação, está “pronto” quando o indivíduo nasce, cabendo a este se apropriar dele. Dessa forma, a significação também se constitui como fenômeno da consciência individual, o que não significa que perca seu conteúdo objetivo, que é o conteúdo social. A forma como o indivíduo se apropria de determinadas significações, ou mesmo se se apropria ou não, depende do sentido pessoal que tenha para o sujeito (ASBAHR, 2014, p. 268).

O sentido pessoal, por sua vez, é de caráter simbólico e tem a ver com a forma com que o indivíduo se apropria ou não das significações, isto é, dar importância ou não a ação, de acordo com as suas experiências, cultura e prioridades no mundo. Duarte acredita que para Leontiev “[...] o sentido da ação é dado por aquilo que liga, na consciência do sujeito, o objeto de sua ação (seu conteúdo) ao motivo da mesma” (DUARTE, 2004. p. 55).

O sentido pessoal também leva em consideração os sentimentos e emoções do sujeito. Entendemos assim que se trata da maneira em que saberes e conceitos sociais são tomados com grande importância no aspecto individual.

Para visualizarmos mais adequadamente os conceitos que acabamos de abordar, exemplificá-los-emos utilizando-nos de uma situação hipotética.

Digamos que um jovem precisa ler um livro de literatura que cairá no exame do vestibular, e tem como motivo eficaz a preparação para a prova. O

que, nesse caso, poderia ser então a significação social dessa atividade? Poderia ser a crença de que passar no vestibular representa o abrir de portas na vida de uma pessoa, que com o diploma da faculdade em mãos estaria apto ao mercado de trabalho e finalmente conquistaria sua independência. Já o sentido pessoal, que faz uma ponte entre motivo, significado social e o resultado da ação, poderia ser, então, o fato de o sujeito gostar de literatura, ou de o livro representar um momento especial em sua vida, ou o fato de seus amigos terem passado no vestibular mostrando-o como é uma experiência rica etc.

A partir disso, entendemos como a Teoria da Atividade veio contribuir para o aprendizado significativo das crianças, pois trouxe à tona a importância de considerarmos, dentro da escola, a realidade do aluno, sua singularidade, seus sentimentos, e a necessidade de realizar atividades em sala de aula levando em consideração o sentido pessoal para o aluno, pois quando há essa preocupação, de fato, conseguimos perceber o interesse e engajamento do educando.

Já o professor, enquanto sujeito condutor/mediador da atividade pedagógica, é o responsável por proporcionar as melhores condições possíveis para que os alunos aprendam e participem colaborativamente de atividades de aprendizagem. A significação social da atividade pedagógica seria, então, justamente essa: organizar previamente situações propiciadoras e facilitadoras da aprendizagem. E o sentido pessoal, no caso do professor, deve levar em consideração a importância de seu trabalho, a afetividade pelas crianças, o querer ensiná-las a ler e escrever etc.

No entanto, Leontiev (1978) mostra-nos que pode haver uma ruptura entre o significado da ação e o sentido pessoal e é nesse ponto que devemos nos preocupar com o trabalho pedagógico docente, pois imaginemos que nesse cenário capitalista em que vivemos o sentido pessoal para os trabalhadores resume-se na remuneração que lhes é paga ao fim do mês, isso poderia fazer com que o trabalho fosse prejudicado, uma vez que o “resultado é que sua própria atividade deixa de ser para o homem o que ela é verdadeiramente” (LEONTIEV, 1978, p. 121).

A integração da significação social e do sentido pessoal é de enorme relevância para que o trabalho docente realize uma atividade pedagógica significativa e prazerosa.

Concluimos que a Teoria da Atividade nos ajuda a pensar na relação entre o desenvolvimento e aprendizagem, enxergando o ensino a partir da natureza histórico-social sob qual o homem se constrói, e da realidade objetiva e subjetiva construída pela atividade humana.

Desse modo, a educação Infantil que era vista durante décadas apenas como uma forma de cuidar da criança, passa a ser vista, agora, com grande preocupação no contexto educacional, e apresenta a finalidade de propiciar situações adequadas para o desenvolvimento integral da criança em todos os aspectos: físico, psicológico, intelectual e social. Além disso, na infância deve ocorrer o domínio da linguagem escrita, momento em que, de acordo com Luria (2012), ocorre grande transformação na estrutura psicológica, por abrir um leque de possibilidades para a internalização do material historicamente construído.

Cabe-nos, aqui, citar Zuin & Reyes (2010, p. 72) por concordarmos com o seguinte:

Portanto, a escrita deve ser ensinada como uma atividade social, que sendo complexa, necessita de um ensino que seja “relevante a vida” (Vygotyky, 2001, pg. 133). A escrita deve ter significado para criança, para que ela se aproprie dessa linguagem entendendo que a sua aquisição é apenas mais uma das aprendizagens necessárias para a socialização, tal como a linguagem falada”.

Dessa forma, nesta pesquisa, ao desenvolvermos o projeto de letramento (que será abordado posteriormente) buscamos dar um destaque especial para a escrita da criança, utilizando-a enquanto forma de interação e comunicação necessária à vida.

Pensando nisso, a próxima seção discutirá sobre o ensino e a aprendizagem da criança na visão histórico-cultural de Vygotsky.

### 1.3. CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM (ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL)

Já sabemos que Vygotsky, em sua perspectiva, dá uma atenção especial à linguagem, que funciona como fator mediador para que o homem possa se apropriar da cultura, da história humana e das significações sociais, construtoras do sujeito, conferindo a elas um sentido pessoal. Percebe-se, nessa

contingência, que as funções cognitivas e comunicativas da linguagem se tornam a base da atividade humana, distinguindo-nos, portanto, dos animais, como podemos constatar a seguir:

Nesse processo de interação humana, que produz cultura e transforma o homem em ser social, a linguagem é o sistema simbólico fundamental de mediação entre os homens e entre esses e o mundo concreto. A linguagem possui, portanto, dupla importância na construção do saber, pois, além de intermediar a relação entre os homens (relação essa que produz conhecimento) “a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando os fatos do mundo real em conceitos, cujo significado é compartilhado pelos homens que, enquanto coletividade, utilizam a mesma língua” (LEITE, LEITE e PRANDI, 2009, p. 205).

Nessa abordagem ressalta-se, então, a importância das relações sociais e da cultura no desenvolvimento intelectual da criança, e é por isso que podemos dizer que a Psicologia histórico-cultural vem para redimensionar ou desmistificar alguns paradigmas presentes no século XX, em prol de uma nova concepção sobre a escolarização, o aprendizado e o desenvolvimento da criança, o que torna a teoria Vygotskyana de grande relevância na área educacional.

Para esclarecermos um pouco mais sobre a teoria de Vygotsky em relação ao desenvolvimento cognitivo, é interessante abordar a teoria de Piaget, mesmo que brevemente, diferenciando-a da que está em questão neste trabalho.

Piaget, pesquisador suíço (1896-1980) dedicou seu estudo, em Genebra, à descoberta do funcionamento da evolução cognitiva da criança, julgando-a como sistemática por acreditar que “o homem pensa e age para satisfazer uma necessidade, para superar um desequilíbrio, para adaptar-se às novas situações do mundo que o cerca” (PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 69). Um dos grandes marcos da teoria de Piaget reflete-se na afirmação de que as mudanças das estruturas cognitivas pressupõem estágios de desenvolvimento.

Os estágios do desenvolvimento, de acordo com o estudioso, acontecem porque “é a partir de estruturas biológicas e das suas ações sobre o meio que a criança constrói gradativamente suas estruturas cognitivas, que se apresentam numa organização sequencial cada vez mais complexa” (PILETTI; ROSSATO, 2011, p. 71). Buscamos entender em Piletti e Rossato (2001) quais seriam os estágios alargados em quatro fases de transição, como ponderamos a seguir:

estágio sensório-motor (do nascimento aos 2 anos); estágio pré-operacional (dos 2 aos 7 anos); estágio de operações concretas (dos 7 aos 12 anos); e estágio de operações formais (a partir dos 12 anos).

No primeiro estágio as ações se dão em razão das sensações da criança, uma vez que são elas que alicerçam sua compreensão das coisas. Acontece em três etapas: reflexos; organização das percepções; e inteligência sensório-motora.

No segundo estágio a criança desenvolve a função simbólica, que lhe permite “substituir um objeto ou acontecimento por uma representação dele. Assim, podemos encontrar o surgimento da linguagem verbal, do desenho, da imitação, da dramatização, etc.” (PILETTI: ROSSATO, 2011, pg.74).

No terceiro estágio, segundo Pilette e Rossato (2011), há grandes aquisições intelectuais, momento em que se desenvolvem capacidades de concentração em trabalhos individuais e coletivos, bem como se consolidam noções matemáticas de número, substância, volume e peso. Além disso, é quando há a superação acentuada das atitudes egocêntricas, tornando o modo de pensar mais socializado e humanizado.

No último estágio, “o indivíduo torna-se apto a aplicar o raciocínio lógico e sistemático aos mais diversos problemas, formular hipóteses e buscar soluções para os mesmos, usando o pensamento abstrato” (PILETTI: ROSSATO, 2011, p.77). É nesse estágio que as estruturas cognitivas alcançam seu nível mais elevado.

Sob o viés desses estágios de desenvolvimento cognitivo, Piaget acreditava que a construção do conhecimento na sala de aula deveria acontecer paulatinamente, e já se mostrava contrário ao ensino que adotava a transmissão de conhecimentos como sua principal característica.

De certo, apesar de sua pesquisa não ser voltada para o âmbito pedagógico, Piaget nos trouxe grandes contribuições nesta área ao trazer à tona uma nova forma de olhar a criança e, assim, uma nova visão de homem. Piaget passa a enxergá-lo diferentemente das teorias ambientalistas e inatistas de sua época, ou seja, não o trata como sujeito produto do meio, nem como sujeito predeterminado a alguma coisa, o trata como um sujeito ativo que por meio da ação sobre o objeto é capaz de construir seu conhecimento, assim como nos mostram Pilette e Rossato (2011).

Ainda segundo os autores, o pensamento piagetiano é, no entanto, tradicionalmente apontado como uma visão individualista do desenvolvimento humano por mostrar a criança interessada principalmente em suas próprias ações.

Já Vygotsky propõe uma concepção mais pautada na vertente interacionista e social, chamando a atenção para o papel de outros elementos (que caracterizou como fundamentais), por exemplo: o ambiente, a interação, a história, a cultura. Logicamente, não pretendemos esgotar as diferenças entre as duas teorias -piagetiana e vygotskyana -, ao contrário, nosso intuito é apenas fazer uma breve menção a Piaget, bem como apontar que seus estudos também foram de grande valia, mas que optamos por nos pautar em Vygotsky, Luria e Leontiev por acreditarmos na importância da mediação para o desenvolvimento psíquico potencializado da criança.

Diferentemente de Piaget, de acordo com Leite, Leite e Prondi (2009, p. 206), Vygotsky preocupou-se em compreender a aprendizagem das crianças partindo de dois níveis de desenvolvimento.

O primeiro nível chama-se de desenvolvimento real ou efetivo e refere-se às conquistas já efetivadas/consolidadas na criança, ou seja, relaciona-se com as atividades e capacidades que a criança já aprendeu e consegue administrar/executar por si só, nos indicando os processos mentais que já se estabeleceram e os ciclos de desenvolvimento que já se completaram.

Já o segundo nível, chamado de nível de desenvolvimento potencial, se relaciona às capacidades que podem ser construídas pelo sujeito em um momento próximo, referindo-se àquelas funções que hoje a criança consegue realizar apenas a partir do auxílio de outra pessoa, mas que amanhã pode vir a realizar sozinha, isto é, capacidades que a “criança ainda não domina, mas que se espera que ela seja capaz de saber e/ou realizar” (LEITE, LEITE e PRONDI, 2009, p. 206)

Esse espaço entre o que a criança já sabe fazer por conta própria e o que ela só consegue fazer com ajuda de outros foi o que Vygotsky chamou de zona do desenvolvimento próximo ou proximal (ZDP).

Essa ideia de desenvolvimento proximal é, até hoje, de grande relevância na área educacional, pois sua decorrência mais imediata é a necessidade de realizar a atividade a partir do auxílio de um mediador que na escola, seria,

principalmente, o professor ou as outras crianças que já desenvolveram determinada capacidade.

Ainda de acordo com Leite, Leite e Prondi (2009, p. 206):

Segundo Vygotsky (1984), essa é a zona cooperativa do conhecimento. O mediador ajuda a criança a concretizar o desenvolvimento que está próximo, ou seja, ajuda a transformar o desenvolvimento potencial em desenvolvimento real. O conceito de zona de desenvolvimento proximal é de extrema importância para as pesquisas do desenvolvimento infantil e para o plano educacional, justamente porque permite a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual.

Por esse prisma, podemos visualizar e delinear quais competências a criança já desenvolveu e quais poderão ser suas futuras conquistas, implicando diretamente na elaboração de meios e estratégias pedagógicas eficazes que facilitem a aprendizagem da criança nesse processo.

Esse princípio básico na teoria de Vygotsky põe “a relação erro/acerto numa outra perspectiva: a de que o ato de errar não deve ser um indicador de incapacidades, mas um elemento fundamental para entender-se que conhecimentos precisam ser reforçados e estimulados, no aluno” (LEITE, LEITE e PRONDI, 2009, p. 206).

Diferenciamos tais postulados de Vygotsky do que se propunha na educação do século XX, em que o ensino deveria ser organizado, principalmente, para evitar o erro, já que somente o acerto era visto como positivo, subordinando a mediação do professor à instrução de conteúdos que deveriam ser adquiridos ou imitados.

No entanto, é necessário mencionar que a experiência que temos com o ensino nos mostra, ao menos aparentemente, que, ainda hoje, o erro raramente é utilizado como uma maneira de enxergar as dificuldades do aluno. Ao contrário, em geral, nota-se que o ato de errar ainda é visto como algo ruim, que nos remete principalmente ao fracasso. Nesse sentido, durante a realização do nosso projeto tentamos utilizar os erros de uma maneira positiva, propícia ao aprendizado.

Em sua perspectiva, Vygotsky dá visibilidade ao ato de mediar. O mediador passa a ser visto, então, como elemento fundamental, pois o aprendizado humano é de natureza social, e é parte daqueles que nos cercam.

Isso posto, as práticas escolares devem ser construídas considerando os alunos como sujeitos plenos, em permanente e progressiva constituição.

#### 1.4. A LINGUAGEM ESCRITA SOB O ENFOQUE ONTOGENÉTICO

Já sabemos que a ontogênese se refere ao desenvolvimento de um indivíduo isolado em decorrência das transformações que ocorrem para todos os indivíduos de forma similar, e que por esse enfoque podemos olhar para o desenvolvimento do universo cognitivo infantil. Nesse tocante, discorreremos aqui, brevemente, a partir das contribuições de Luria e Vygotsky, sobre a linguagem escrita e sua pré-história, por julgarmos importante entender qual caminho a criança percorre até chegar, de fato, à escrita alfabética.

Para Luria (2012) o aprendizado da linguagem escrita é um processo complexo que tem uma pré-história, pois é iniciada anteriormente à entrada da criança para escola. Nas palavras do autor: “A escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que um professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras” (VYGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 2012, p. 143).

Nesse horizonte, a pré-história da escrita, de acordo com Vygotsky (2012), começa com os primeiros signos visuais, isto é, os gestos, que contêm a futura escrita da criança e caracterizam-se, de início, como a escrita no ar, mas que, aos poucos, quando esses gestos são fixados transformam-se em signos escritos. Desse modo, os primeiros rabiscos das crianças, que normalmente classificamos como pré-desenho, são uma forma de dramatizar, de expressar através de gestos o que querem desenhar.

Um segundo aspecto muito importante e que tende a unir os gestos e a linguagem escrita é a função simbólica do brincar, pois é na brincadeira que a criança forma uma conexão linguística com o movimento, interpretando-o e dando sentido a sua expressão. Por isso “o brincar simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de ‘fala’ através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos para brincar” (ZUIN & REYES, 2010, p.70). Sendo assim, é comum observarmos que as crianças pequenas ao brincarem substituam o sentido real de um objeto por outro sentido que lhe seja conveniente, a partir de gestos representativos, fazendo com que uma colher, por exemplo, se torne um avião. “É dentro do faz-de-conta que as

palavras adquirem duplicidade e polissemia. É dentro do faz-de-conta que a vassoura é vassoura, mas também é cavalo; o caixote é caixote, mas também é um barco, e assim por diante” (MARTINS, 2003).

O terceiro simbolismo apontado por Vigotsky/Luria é o desenho que apresenta sua base na linguagem verbal, uma vez que é ela a auxiliar da própria criança na significação dos desenhos. É, portanto, uma representação gráfica dos gestos, que antes era externada apenas com o corpo e agora passa a ser representada em imagens. Essa representação gráfica, com o passar do tempo, se dirige a objetos com que as crianças já têm contato, conhecem o seu significado, e é por isso que Vygotsky considera o desenho um simbolismo do pensamento.

Para finalmente chegar à escrita, segundo Vygotsky, a criança precisa compreender que pode desenhar os objetos, as pessoas e também a fala.

Em face disso, Martins (2003, p. 42) chama atenção para o fato de que a criança passa por um período crítico de oscilação entre o desenho e a escrita, uma vez que se utiliza primeiramente de representações icônicas para progressivamente ir se apropriando do simbolismo gráfico de base alfabética.

A linguagem escrita representa, então, um “simbolismo de segundo grau”, ou seja, parte da linguagem oral que já é, por si mesma, uma forma de representação (MARTINS, 2003), no entanto, não é tida como mera transcrição da fala, pois trata-se de uma linguagem mais desenvolvida, feita para transmitir determinadas informações que precisam ser lidas para que sejam assimiladas (MARTINS, 2004).

A escrita fornece, dessa maneira, um novo instrumento de pensamento à criança, apresentando-se em uma função mediadora da cultura para além do presente, que, portanto, pode influenciar no desenvolvimento psicológico e cultural da criança, como aponta Martins (2004, p. 03) ao dizer que “o desenvolvimento da psicologia infantil se encontra na dependência da apropriação de modelos culturais adultos”.

É nesse sentido que Vygotsky critica a concepção do processo de construção da linguagem de sua época, a qual tratava a escrita de maneira mecânica e artificial, dizendo o seguinte:

Parece claro que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa: ao invés disso, esse domínio é o culminar na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas (VIGOTSKY, 2001, p. 112 e113 apud ZUIN & REYES, 2010, p. 69)

De certo, a escrita precisa ser apontada como uma atividade social importante e relevante, ocupando um lugar de destaque na educação e na sociedade.

Entretanto, percebe-se que ainda hoje, em algumas escolas, a escrita é imposta de uma forma fechada e sintética, sem levar em consideração as necessidades da criança.

Essa prática artificial ganhou força durante muitos anos em um sistema de ensino estereotipado como “detentor do saber” por excelência, ou seja, aquele que domina o “modelo correto” a ser seguido pela sociedade, uma vez que detém o “modelo correto” de falar, o “modelo correto” de escrever, o “modelo correto” de se comportar etc., transformando o aluno em um sujeito passivo, que se dispõe a apenas receber o saber.

De acordo com Monterani (2013, p.135), “a escola, nesse sentido é autônoma” e

[...] abrange uma concepção de currículo rígida e segmentada de conteúdos que são organizados sequencialmente do mais fácil para o mais difícil, o que é incompatível com o desenvolvimento linguístico-discursivo do aluno, pois essa realidade não considera a bagagem cultural diversificada que um indivíduo possui antes de entrar na escola, visto que ele já nasce sendo participante de atividades corriqueiras de uma sociedade tecnologizada e letrada.

É esse padrão rígido e sequencial, do qual Vygotsky já falava, que hoje tenta-se desmistificar dentro e fora da escola.

Dessa maneira, destacamos, neste capítulo, que a Psicologia Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade, pautadas em vertente sócio interacionista, nos ajudam a enxergar mais claramente a necessidade de estarmos atentos às condições reais dos alunos, bem como suas emoções, suas curiosidades e seus interesses, uma vez que a escrita deve participar das atividades sociais da criança, mostrando-se como algo necessário à vida. É nesse sentido que

entendemos as contribuições de Vygotsky, Luria e Leontiev (2012) para uma aprendizagem significativa e com vistas ao letramento.

À guisa de conclusão, abrimos um espaço aqui, para introduzir o assunto sobre o qual versaremos no próximo capítulo – o letramento.

Como dito acima, o ensino da escrita se dava (e em alguns lugares ainda se dá) segundo a abordagem autônoma do letramento, a partir de conteúdos fragmentados e organizados rigidamente. Street (2006) baseado nos estudos de Scribner Cole, que questiona a relação existente entre letramento x alfabetização x escolarização, compreende esse modelo de ensino como modelo autônomo de letramento que, segundo Monterani (2013, p. 136), se revela, basicamente, como um “padrão reducionista, concebendo a escrita um produto completo em si mesmo, desvinculada de um contexto”.

Dada a problemática, Monterani (2013) aponta que Street discute uma alternativa: o trabalho com o modelo ideológico de letramento, “o qual abarca a relação de interação social entre indivíduos e leva em consideração sua participação ativa em um mundo de sociedades e culturas tão variadas quanto o nosso” (MONTERANI, 2013, p. 135).

Street (2006, p.466) aponta que no modelo ideológico está implícita a multiplicidade de letramentos, e “que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras”

É sob esse olhar da prática escolar contextualizada e significativa proposta no modelo ideológico que nos voltamos, a partir de agora, aos Estudos do Letramento, pois, segundo Martins (2003, p. 42)

É necessário pôr a criança, seguidamente, em contato com o mundo letrado, motivá-la, ajudá-la na construção de suas hipóteses, de forma a evitar estagnações em determinados estágios e, ainda, com as devidas cautelas, provocar acelerações. Compreende-se, dessa maneira, que o educando deva sentir "necessidade" de se alfabetizar: vê-se a "necessidade" como mola propulsora do processo de aprendizagem, no sentido da necessidade que o educando passa a sentir de se inserir no mundo letrado.

Nessa perspectiva, este trabalho é mais uma contribuição acadêmica em prol da compreensão de como se dão as práticas de letramento na escola. Pensando nisso, no próximo capítulo passamos à discussão dos Estudos do Letramento.

## 2. OS ESTUDOS DO LETRAMENTO, OS PROJETOS DE LETRAMENTO E A CULTURA INDÍGENA EM SALA DE AULA

Neste capítulo, discorreremos a respeito do letramento como prática social de grande relevância para o trabalho com a escrita a partir de Kleiman (2007/2009) e Soares (2004), entre outros autores. Em seguida reportamo-nos para a questão de projetos (como surgiram), e projetos de letramento embasando-nos em Kleiman (2000/2007/2009), Tinoco (2008) e Hernández e Ventura (1998). Por fim, abordamos o tema que deu *corpus* ao nosso projeto.

### 2.1. LETRAMENTO: A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCRITA

Há não muito tempo os Estudos do Letramento passaram a ser foco de várias pesquisas no âmbito acadêmico referindo-se ao uso social da escrita e se voltando, portanto, a questões como: De que maneira a imersão do indivíduo nas práticas sociais de comunicação (em diversas formas: notícias, receitas, bilhetes, entrevistas, cartas etc.) interagem com o modo desse indivíduo escrever?

Reflexões como essa acima proporcionaram a fertilização de um rico campo de investigações, que hoje conta com fortes contribuições de estudiosos de todo o mundo, como: Brian Street (2006), Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), Kleiman (2007/2009), Soares (2004), entre muitos outros.

Sabemos que o terreno fecundo que trouxe à tona correntes pró-letramento começou a ganhar forma na década de 80 à luz de teorias construtivistas e interacionistas de ensino que criticavam amplamente os métodos sintéticos (repetição, memorização) de aprendizagem utilizados nas práticas de alfabetização. No entanto, foi a partir da década de 90 que se instaurou, de fato, “o discurso da importância de se considerar os usos e funções da escrita como base no desenvolvimento de atividades significativas de leitura e escrita na escola” (BRASIL, 2012, Ano 01, Uni 01, p. 17) considerando-se, assim, um novo conceito: o de letramento.

Para compreendermos mais adequadamente o conceito de letramento e suas implicações na alfabetização, recorreremos a alguns autores especialistas no assunto.

Iniciamos, então, com as asserções de Kleiman (2007 p. 01). Segundo a autora o termo letramento surgiu do interesse acadêmico daqueles que pretendiam “[...] distinguir as múltiplas práticas de letramento da prática de alfabetização”, pois enquanto o letramento estava ligado ao impacto social da escrita, a alfabetização destacava as competências individuais no uso e nas produções dessa prática.

Nessa visão, a imersão do aluno nos diversos usos sociais da leitura e da escrita é o que se entende por letramento, já a alfabetização é o ensino do ler e escrever, a familiarização do código alfabético.

Em outras palavras se queria elucidar que a alfabetização representa “apenas uma das práticas de letramentos da nossa sociedade, embora, possivelmente a mais importante, até mesmo pelo fato de ser realizada pela também mais importante agência de letramento, a instituição escolar” (KLEIMAN, 2007, p.02).

Já Emília Ferreira, segundo Soares (2004), prefere não fazer uma distinção conceitual entre alfabetização e letramento, rejeitando, portanto, a coexistência dos dois termos, e argumentando que “em alfabetização estaria compreendido o conceito de letramento, ou vice-versa, em letramento estaria compreendido o conceito de alfabetização” (SOARES, 2004, p.15)

A crítica de Emília demonstra seu incômodo em utilizar o termo alfabetização puramente como sinônimo de “decodificação”, pois para a estudiosa portuguesa a consideração das práticas sociais do uso da língua e seus efeitos na escrita está contida no processo de alfabetização.

Sobre isso Magda Soares pondera que seria possível a proposta de Emília (utilizar apenas um dos termos) “desde que por alfabetização se entendesse muito mais que a aprendizagem grafofônica, conceito tradicionalmente atribuído a esse processo, ou que em letramento seria possível incluir a aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004, p. 15).

Nesta dissertação, preferimos tratar os dois conceitos como complementares, indispensáveis e indissociáveis. Desse modo, compreendemos por alfabetização a aquisição do sistema convencional de escrita (codificação e decodificação), e por letramento o desenvolvimento do uso desse sistema convencional a partir das práticas sociais realizadas por meio de

atividades de leitura e escrita, sendo que esses dois fenômenos ocorrem concomitantemente.

Partindo desse pensamento, consideramos a citação a seguir muito importante para o ensino e aprendizagem na alfabetização:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque [...] não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

É sob essa premissa que tomamos por adequado alfabetizar letrando, isto é, ensinar o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), preocupando-nos em proporcionar meios para que os alunos percebam a leitura, a produção de textos e o conhecimento sobre a língua como práticas sociais necessárias para a convivência na sociedade.

Consideramos evidente a contribuição dos Estudos do Letramento para a compreensão da trajetória que a criança vive em busca da apropriação do sistema alfabético, entretanto, precisamos esclarecer que tais estudos podem ter propiciado algumas falsas inferências sobre o termo, sobretudo na área da alfabetização, como veremos a seguir.

Notamos que o termo letramento está sendo cada vez mais vinculado às atividades escolares, o que tem causado alguns equívocos quanto a sua conceituação. No geral, é muito comum observarmos a compreensão de que: ter um alto nível de letramento corresponde a ter um alto nível de escolarização ou ter um baixo nível de escolarização significa ter um baixo nível de letramento. Para afirmarmos isso teríamos que assumir que as pessoas que nunca foram à escola não teriam tido (ou teriam tido pouco) contato com atividades de letramento, ao passo que aquelas com um alto nível de escolarização deveriam apresentar o bom domínio de muitos gêneros discursivos, sabendo se colocar nas mais complexas formas de discurso.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> No final do curso de minha graduação ouvi, várias vezes, meus companheiros de turma dizendo “agora somos letrados, afinal somos formados”.

No entanto, sabemos que as práticas de letramento também estão presentes em nosso dia-a-dia, ao lermos uma receita, ao acessarmos a internet, ao observarmos os preços no supermercado, ao escrevermos um bilhete etc, é o que alguns autores da atualidade, como Soares (2004), chamam de Letramento Social. A todo momento estamos interagindo com a sociedade e nos utilizando de gêneros discursivos para nos comunicarmos, nesse sentido, preferimos não fazer essa associação direta e imparcial entre escolarização e letramento, por reconhecermos que participamos de eventos de letramento constantemente, mesmo fora da escola.

Por outro lado, é inegável que a escolarização pode cumprir um papel importante no favorecimento de atividades associadas ao letramento, como podemos notar no excerto abaixo:

A hipótese aqui é, então, que letramento escolar e letramento social, embora situados em diferentes espaços e em diferentes tempos, são parte dos mesmos processos sociais mais amplos, o que explicaria por que experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita proporcionadas pelo processo de escolarização acabam por habilitar os indivíduos à participação em experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita no contexto social extra-escolar (SOARES, 2004, p. 111)

O letramento escolar apontado na fala de Soares refere-se às atividades que focalizam o uso cultural da leitura e da escrita e que são realizadas dentro da escola. Desse modo, não negamos, de maneira alguma, a forte relação que há entre o letramento e a escolarização, apenas não a reconhecemos como uma relação óbvia de causa e efeito.

Aproveitamos esse espaço para chamar atenção para o sentido político do letramento, uma vez que se podem criar espaços na educação formal para, a partir da imersão do aluno em práticas sociais reais, desenvolver o senso crítico dos educandos.

Como já evidenciado, o conceito do letramento tem ganhado força no terreno da alfabetização, mas ainda é um espaço propício a mal-entendidos. Alguns agentes escolares interpretam o letramento como uma nova metodologia de ensino da leitura e da escrita, fato esse que ocasionou uma bipartição desnecessária: método tradicional de alfabetização X método do letramento.

Alguns agentes escolares passaram a não dar o devido valor ao objeto linguístico (sistema alfabético) constituído nas relações convencionais, por haver um “achismo” de que apenas ao propiciar a interação do aluno com diferentes textos garantiria a aprendizagem da escrita alfabética, o que já negamos no início desta seção ao apontar, através de Kleiman (2007), que a alfabetização é possivelmente a prática de letramento mais importante.

Para Soares (2004, p. 11), atribuiu-se uma conotação negativa à alfabetização quando ao falar nela remeta-se aos métodos tradicionais mecânicos que tanto foram criticados por teorias psicogenéticas (como a de Vygotsky), “como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita”.

É a partir desses mal-entendidos que a alfabetização foi, aos poucos, sendo “ofuscada” pelo letramento. Em virtude disso, alguns programas do nosso governo (PROFA, Pró-letramento, PNAIC), buscaram ajudar o professor, através da formação continuada, a enxergar tais equívocos entendendo melhor o que vem a ser o letramento e sua íntima relação com a alfabetização.<sup>9 10 11</sup>

Não podemos deixar de mencionar, apoiando-nos nas contribuições de Rego (1995), que a perspectiva do letramento dialoga com a teoria Vygotskyana à medida que ambas consideram a linguagem escrita essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas, pois ela possibilita a imersão do sujeito nas mais diversas práticas sociais que se utilizam da escrita, promovendo um relacionamento mais efetivo no mundo.

---

<sup>9</sup>PROFA: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Neste programa o letramento já aparecia, embora mais timidamente, um dos propósitos do módulo 2 do curso de formação era demonstrar que a alfabetização faz parte de um processo mais amplo de ensino e aprendizagem de diferentes usos da linguagem escrita, ou seja, faz parte de um processo de letramento. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Prof/guia\\_for\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Prof/guia_for_2.pdf) > Acesso em: 12 de agosto de 2015

<sup>10</sup> O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12346:pro-letramento-apresentacao&catid=301:pro-letramento&Itemid=698](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12346:pro-letramento-apresentacao&catid=301:pro-letramento&Itemid=698)> Acesso em 12 de agosto de 2015

<sup>11</sup> PNAIC: No caderno de apresentação do programa, em 2012, assume-se que nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental tem-se como tarefa básica ampliar o universo de referências culturais das crianças, bem como contribuir para ampliar e aprofundar suas práticas de letramento, levando em conta a compreensão e a produção de textos orais e escritos. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao%20MILOLO.pdf> > Acesso em: 12 de agosto de 2015

Para realizar este trabalho partimos do princípio de que é através dos exercícios de leitura, escrita e oralidade que os indivíduos têm acesso a informações, a comunicação e a produção de saberes, portanto abordamos a importância social de tais práticas no dia-a-dia, até mesmo para as situações mais informais e comuns como pegar um ônibus corretamente, ler o cardápio de uma lanchonete, ler a bula de um remédio ou uma receita etc.

Diante disso e importando-nos com o ato de alfabetizar letrando, entendemos que precisa-se ter uma grande preocupação, hoje em dia, sobre a necessidade de proporcionar aos educandos, desde o ensino infantil até o fim do Ensino Básico, um uso consciente e eficiente dessas práticas sociais, de modo que já não basta, por si só, a ação de decodificar (reconhecer cada propriedade do sistema de escrita) em seu nível fonológico, o qual é explicado por Menegassi (2010, p. 44) como o nível “em que o leitor apenas consegue pronunciar, por intermédio da voz ou da leitura silenciosa, a palavra que está lendo”, sem entender, de fato, o seu significado. É de extrema importância que o aluno seja capaz de compreender e refletir sobre o texto e a situação ao que for exposto, “para isso, a compreensão deve ser exercitada constantemente com o aluno-leitor, através de textos e situações diversas” (MENEGASSI, 2010, p. 44).

Sobre essas situações diversas, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, apesar de não se referirem ao ensino infantil, mas abrangendo a ação de letramento, nos dizem que

Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modalizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno (BRASIL, 1997, p. 28).

Partindo disso, temos percebido que uma outra faceta dos estudos do letramento diz respeito ao enfrentamento de estereótipos, e à desmistificação da crença de que existe uma sociedade e uma literatura dominante. Sendo assim, é necessário levar para escola o reconhecimento de diferentes utilizações da escrita em grupos sociais específicos, os vários tipos de letramentos. Foi sob esse viés que acreditamos ser importante tratar em nosso projeto (do qual

falaremos mais adiante) sobre a literatura indígena, mostrando aos alunos as práticas sociais desse grupo étnico que se utiliza de várias linguagens (a escrita, a música, a dança, as histórias contadas etc.), distanciando-nos, dessa maneira, de uma literatura considerada canônica/dominante e compreendendo que há não uma unicidade, mas uma pluralidade de letramentos construídos no âmbito social, histórico e cultural.

Por conseguinte, “Dar atenção na sala de aula para os multiletramentos, torna-se necessário para interagir nessa nossa sociedade multicultural, já que é papel da escola trabalhar com demandas comunicativas atuais” (PINTO, CARVALHO e COLAÇO, 2012, p. 231).<sup>12</sup>

Dessa maneira, uma das questões que verificamos durante o nosso trabalho na prática de alfabetização e letramento na sala de aula do ensino infantil, como já vimos na introdução desta pesquisa, mais claramente em nossos objetivos específicos, foi: Como podemos proporcionar às crianças diferentes saberes linguísticos quando ao mesmo tempo preocupamo-nos em mostrar a elas que existem grupos sociais de interesse distintos, e todos merecem respeito e reconhecimento? Para responde-la buscamos organizar o planejamento das atividades no ciclo de alfabetização pautada na perspectiva do letramento, proporcionando ao aluno uma diversidade textual significativa e práticas relevantes.

Assumimos, por este motivo, a utilização de um projeto de letramento, que enxergamos como elemento integrador que visa estabelecer um currículo integrado de forma transgressora, que possibilite ao aluno reflexões e ações, instigando-o e motivando-o a cada instante.

Com isso, na próxima seção, compreende-se a importância da organização do trabalho pedagógico por meio de projetos que envolvam conhecimentos relacionados às várias áreas dos saberes, mas partindo da linguagem.

## 2.2. PROJETOS

---

<sup>12</sup> No livro de Moreira e Candau (2008, p.07) é posto que “o multiculturalismo costuma referir-se às intensas mudanças demográficas e culturais que têm ‘conturbado’ as sociedades contemporâneas”. Por conta desse multicultural que há hoje, é necessário nos preocuparmos com os efeitos que se evidenciam em todos os espaços sociais, decorrentes das relativas diferenças das mais diversas dinâmicas sociais.

Compreendemos, a partir de Kleiman (2000/2007/2009) que a escola é a agência de letramento mais importante em nossa sociedade, pois é nesse espaço que devem ser criados meios para que as pessoas possam participar livremente de práticas letradas.

Quando a perspectiva do letramento chegou ao Brasil, de certo, surgiu uma grande preocupação dentro da escola, isto é: Como proceder? O que ensinar e como?

Nasceu, dessa maneira, a necessidade de orientar o professor a planejar a partir dessa nova perspectiva, e por que não a partir de projetos?

Vemos adiante algumas considerações sobre projetos, e depois, especificamente, sobre projetos de letramento.

### **2.2.1. Como surgiu a concepção de projetos?**

A fim de compreendermos melhor como os projetos de letramento tomaram espaço em várias pesquisas na área da Linguística Aplicada, nos embasamos em Tinoco (2008) que traça, em sua tese de doutorado, as influências que estudiosos exerceram no contexto educacional e acadêmico ao teorizarem, de alguma forma, sobre a importância do trabalho com projetos.

Tinoco (2008, p. 153) aponta que o filósofo americano John Dewey, no início do século XX, se preocupava em entender como a experiência de cada indivíduo poderia influenciar no processo de aprendizagem, para isso o estudioso buscava relacionar o significado, a motivação e o sentido com a prática escolar, defendendo a democracia, e prezando, principalmente, por uma aprendizagem significativa e pela resolução de problemas reais.

Logo após as teorias de Dewey virem à tona, o pedagogo William Kilpatrick sistematizou o “método de projetos” para levar à sala de aula algumas contribuições de Dewey, complementando assim sua pesquisa (TINOCO, 2008).

No Brasil, o método de projetos ganhou força e tinha como uma das premissas fazer com que o aluno passasse a ser visto como um sujeito ativo, que experimenta e pensa por si só, no entanto, de acordo com Tinoco (2008, p. 155) apenas “no final do século XX, a palavra ‘projeto’ voltou a ter uma forte circulação no contexto educacional brasileiro, precisamente em um período no

qual estava em curso a incorporação de pressupostos do modelo de ensino espanhol [...]”, no qual encontramos as contribuições de César Coll.

Desse modo, em 1996 a reestruturação das referências curriculares brasileiras (LDB/PCN) levou em conta a interdisciplinaridade entre a Pedagogia e a Psicologia, uma vez que César Coll baseou-se em teorias como a de Piaget e Vygotsky, contribuindo para o discurso de ressignificação do letramento escolar.

Assim, segundo Tinoco, passamos a avistar nos PCN's de Língua Portuguesa a concepção de escrita como prática social, em função da inter-relação 'educação e vida' que se compreende nos currículos da educação brasileira a partir desse momento.

No entanto, o que se percebe é uma orientação de “substituição de foco gramatical pela assunção do texto como unidade de ensino”, tendo “a organização dos conteúdos curriculares em função de gêneros orais e escritos”, sem direcionamentos ou menções sobre o fato de ter o texto como ponto de partida para compreender situações de comunicação específicas (TINOCO 2008, p. 156).

É assim que Hernández e Ventura (1998) ganham destaque no Brasil ao proporem projetos de trabalhos como uma forma de organizar a metodologia de ensino e aprendizagem, e ao mesmo tempo permitir que o professor, a partir dos projetos, reflitam sobre a sua prática.

Os autores tomaram como base, para propor os projetos de trabalho, uma concepção que entende o processo de ensino e aprendizagem mais interno do que externo, ou seja, valorizando as descobertas espontâneas dos alunos em uma abordagem significativa, na qual há a necessidade de estabelecer relações entre conteúdos ou áreas do conhecimento a partir das colaborações dos alunos (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998).

Nessa ótica, conforme Hernández e Ventura (1998, p. 75) é importante fazer com que os alunos aprendam a situar-se diante da informação a partir de suas próprias habilidades e recursos, considerando que não se aprende só na escola, pois aprender é um ato comunicativo, de modo que não se deve esperar passivamente pelo professor.

Contudo, é preciso considerar que:

Os projetos de trabalho podem ser aplicados em todas as áreas de conhecimento, mas basicamente foram colocados em prática nas áreas de Ciências Naturais e Ciências sociais, já que essas favorecem em maior grau a busca e o tratamento da informação (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 83)

É pensando nisso que surgem os projetos didáticos e os projetos de letramento, que apesar de se aproximarem dos projetos de trabalho, têm o objetivo de promover uma articulação entre os propósitos didáticos e os propósitos sociais dando um sentido maior as práticas escolares.

Os projetos didáticos assumem planejamentos que incluem a prática da leitura e da escrita de textos com a integração entre diversas áreas de conhecimento.

Já os projetos de letramento são voltados ao papel central da linguagem, focalizando a leitura e a escrita em seus usos sociais, dentro e fora da escola, e tem Kleiman (2005, 2007, 2010) como principal responsável por mensurar os elementos caracterizadores desse tipo de projeto.

Dessa maneira, assumimos que o trabalho de campo construído nesta pesquisa trata-se de um projeto de letramento, portanto, a seguir abordamos as especificidades dessa organização pedagógica.

### **2.2.2 Projetos de letramento, afinal o que são?**

Os projetos de letramento surgiram recentemente, a partir das contribuições de Kleiman (2007/2009), como modelos didáticos que centralizam o papel da linguagem no cotidiano social, envolvendo profundamente o uso da leitura e da escrita. Tais projetos apresentam a característica de provir de interesses reais dos alunos para atingir determinado objetivo, conseqüentemente, a exigência é que o aprendizado do educando tenha origem na prática social para que o 'conteúdo' implícito faça sentido, como explica Kleiman (2009, p. 04):<sup>13</sup>

Assim, o projeto de letramento pode ser considerado 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

---

<sup>13</sup> Ao contrário do trabalho com projetos que surgiu ainda no início do século XX, como evidenciado na subseção 2.3.2.1, os projetos de letramento são mais recentes, pois ganharam espaço acerca de 20-30 anos, de acordo com Tinoco (2008).

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.<sup>14</sup>

A expectativa é, então, de que ao realizar um projeto de letramento o professor saiba identificar os interesses, desejos ou sentimentos das crianças, para que possa orientar o trabalho em uma perspectiva na qual os próprios alunos se ponham como pesquisadores fazendo perguntas instigadoras e motivadoras, ou trazendo informações novas para a escola. "Em outras palavras, trata-se de um modelo para que se aprenda a ler e escrever sem pensar nas dificuldades, mas na melhor estratégia de se apropriar do sistema para chegar aonde se propõe chegar com sua ação" (KLEIMAN, 2009, p. 06).

Outro ponto que não podemos deixar de mencionar é que em um projeto de letramento os professores precisam estar preparados para qualquer acontecimento, visto que no dia seguinte o trabalho pode tomar um rumo completamente diferente do que se era esperado, acabando com parte do planejamento simplesmente porque algo fez com que o interesse dos alunos mudasse.

É nesse sentido que segundo Kleiman (2009) é plenamente viável pensar e executar projetos de letramento na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Básico, pois a meta seria oferecer um ensino pautado na circulação mais sistematizada nas práticas de letramento, não nas práticas puramente de alfabetização, ou seja, o interesse aqui é alfabetizar sim, mas letrando.

Da perspectiva da criança, ela se engaja em atividades que lhe interessam, com resultados satisfatórios, do ponto de vista lúdico, estético, afetivo, cognitivo, linguístico-discursivo. Ela produz petecas e bonecos, delicia-se com pratos gostosos, brinca e faz das personagens de livros seus amigos. Aprende formas de registrar essas experiências e, por isso, o desenho e a escrita estão presentes em praticamente todas essas atividades, porém nunca como objetivos destas, a serem focalizados, sistematizados, testados, mas como meios, estratégias para entender o mundo (KLEIMAN, 2009, p. 09).

Consideramos que é mostrando para a criança o que o mundo (dentro de suas construções históricas e culturais) tem a oferece-las que podemos realizar um trabalho efetivo a partir da organização do tempo e do espaço escolar, com

---

<sup>14</sup> Kleiman utiliza-se do termo "objetivos circulares" para evidenciar objetivos que tem finalidades neles mesmos, sem compreender outros aspectos.

a meta de garantir que a escrita se revele como um saber de extrema importância para o decorrer da vida de qualquer indivíduo, e que por esse motivo, ela precisa ocupar um lugar central nas atividades curriculares e na escola como um todo.

Assumir um projeto de letramento no primeiro ano do Ensino Fundamental, implica, dessa forma, mostrar para a criança que existe um mundo cheio de coisas novas, deleitosas e agradáveis prontas para serem aprendidas, mas que para usufruir completamente de todas essas oportunidades/práticas sociais é necessário utilizar-se da linguagem em todos os seus aspectos, em todas as suas facetas, inclusive na sua forma que diz respeito à escrita.

Em face disso, acreditamos no projeto de letramento como um enfoque integrador que preza pela construção de conhecimentos transgredindo qualquer formato de educação tradicional que seja pautada na passividade dos alunos ou na pura transmissão de conhecimentos sob o viés sintético.

Diante desse cenário, convém ressaltar que esse modo de organização do trabalho escolar deve envolver atividades interdisciplinares pois é importante que os alunos percebam que todo conhecimento mantém um diálogo imprescindível com outros conhecimentos, rompendo possíveis fronteiras entre as disciplinas.

A esse respeito, tomamos, neste trabalho, a interdisciplinaridade como importante articuladora de processos e atividades de aprendizagem que precisam “partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários” (BRASIL, 2002, p. 88/89).

Tendo em vista as especificidades apresentadas acima, o projeto de letramento tem o interesse de munir o aluno com o domínio dos vários usos da linguagem que foram estabelecidos no contexto sócio-histórico e cultural em que vivemos, para tanto, parte do próprio sentimento dos educandos em relação a necessidade dessas práticas sociais. Desse modo, relacionamos os projetos de letramento às questões que abordamos no primeiro capítulo desta dissertação, ao mencionarmos a aprendizagem significativa, que ocorre quando novas informações ligam-se a conceitos relevantes já previamente apropriados pelo aluno. As contribuições da Teoria da Atividade nos levam, assim, a refletir sobre

a importância da aprendizagem a partir da necessidade, dos sentimentos e da interação da criança com o meio.

Sendo assim, na próxima seção apontamos algumas particularidades do trabalho de campo que realizamos nesta pesquisa.

### 2.3. A CULTURA INDÍGENA NO PROJETO DE LETRAMENTO

O projeto de letramento em que se baseia esta pesquisa teve como tema articulador a cultura indígena, assunto que ganha espaço a partir do momento no qual refletimos sobre a necessidade de se compreender que a sociedade é organizada e integrada por uma pluralidade de identidades e etnias.

Segundo Canen e Oliveira (2002, p. 61) é “com base na diversidade de raças, gênero, classe social, padrões culturais e linguísticos, habilidades e outros marcadores identitários” que se fundamenta a afirmativa de não integrarmos uma sociedade homogênea, ao contrário é sob essa instância que o conceito de multiculturalismo ganha respaldo.

Nessa direção, entendemos que se torna indispensável proporcionar uma aproximação entre as indagações de cunho sociopolítico-cultural e o cotidiano escolar das crianças de 6 anos, especialmente no que se refere às relações com e entre as comunidades. Assim, foi necessário nos lançarmos sobre os desafios que os conceitos de cultura, multiculturalismo e etnicidade trazem à tona da prática pedagógica.

Nos pautamos em Moreira e Candau (2008) ao afirmarmos que a problemática escolar abarca diversificadas dimensões (entre elas a relevância de se olhar para função social da escola e para as relações com a comunidade). A congruência de todas as dimensões citadas pelos autores (2008) nos revela “a necessidade de se reinventar a educação escolar para que possa oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietudes de crianças e jovens” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 13).<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> “universalização da escolarização, qualidade da educação, projetos político-pedagógicos, dinâmica interna das escolas, concepções curriculares, relações com a comunidade, função

Como foi corroborado no primeiro capítulo desta dissertação, partimos do princípio de que o meio histórico e cultural é parte fundamental da construção psíquica do homem, e por isso mesmo não podemos desvincular o dia-a-dia escolar das questões culturais da sociedade.

Candau *et al* (2002) consideram a cultura como elemento fundamental e intrínseco a um determinado grupo social que pode ser definida como tudo aquilo que é produzido pelo homem.

Assim sendo, toda pessoa humana é produtora de cultura. Não é apenas privilégio de certos grupos sociais nem pode ser apenas atribuída à escolarização formal. A cultura é um fenômeno plural, multiforme, heterogêneo, dinâmico. Envolve criação e recriação, é atividade, ação. É considerada também como um sistema de símbolos que fornece as indicações e contornos de grupos sociais e sociedades específicas (CANDAU *et al*, 2002, p.27).

É ponderando sobre a cultura e reconhecendo sua diversidade que, para Candau *et al* (2002) surgem novas propostas destinadas à educação, visando o multiculturalismo legitimado.

De acordo com Silva (2000), McLaren (2000), Canen e Moreira (2001) e Canen (2001) (*apud* CANEN; OLIVEIRA, 2008, p. 61-62)

adotar o multiculturalismo como horizonte norteador significa incorporar, nos discursos curriculares e nas práticas discursivas, desafios a noções que tendem à essencialização das identidades, entendendo-as, ao contrário, como construções, sempre provisórias, contingentes e inacabadas.

É por conta desse caráter multicultural existente na sociedade em geral que vem despertando o interesse em olhar para os povos indígenas buscando distanciá-los do estereótipo, presente e arraigado por séculos, de que há uma homogeneidade entre seus grupos étnicos. Dessa forma, é de responsabilidade de todos ratificar as peculiaridades existentes na cultura de cada povo.

Canen e Oliveira (2002) nos trazem uma observação significativa, da qual nos valem durante o projeto de letramento, enfoque do trabalho.

---

social da escola, indisciplina e violência escolares, processo de avaliação no plano institucional e nacional, formação de professores/as, entre outras” (MOREIRA;CANDAU, 2008, pg. 13)

As autoras sustentam a ideia de que a vertente mais crítica do multiculturalismo requer

(...) ir além da valorização da diversidade cultural em termos folclóricos ou exóticos, para questionar a própria construção das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como “diferentes” no seio de sociedades desiguais e excludentes (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 61)

Entendemos, com isso, a importância de tratar a diversidade cultural não como algo atípico e pitoresco, mas sim com parte constituinte de nossa sociedade que apresenta construções diferentes, não anormais. Dessa maneira, é possível alargar a reflexão sobre a diversidade de culturas e até mesmo impulsionar o início ao combate do preconceito.

Também é pertinente atentar, neste momento, para o conceito de etnicidade sobre o qual nos embasamos durante as investigações.

Martins (2011, p. 81), coordenadora do LEETRA, adota a definição de Cardoso Oliveira que considera a etnicidade como “fenômenos socioculturais emergentes em situações de confronto entre diferentes etnias situadas no interior dos estados nacionais”. Isto porque, para Martins (2011) é preciso conceber que, no Brasil, uma das etnias desfruta de posição hegemônica por ter participação majoritária na constituição do estado. Assim, revela-se a necessidade da luta pelos direitos dos grupos étnicos minoritários.

Ainda é proeminente enfatizar que “a noção de grupo étnico não remete, necessariamente, a questões raciais (...), mas, preferencialmente, a grupos de poder e interesse” (MARTINS, 2011, p. 81).

Para maior elucidação lembramos:

(...) um grupo étnico é uma coletividade de pessoas que partilham alguns padrões de comportamento normativo, ou cultura, e que representam uma parcela de um grupo populacional mais amplo, interagindo no quadro de um sistema social comum (...). O termo etnicidade se refere especificamente ao grau de conformidade existente em relação a essas normas coletivas no processo de interação social (COHEN, 1974 apud MARTINS, 2011, p. 81)

Tomamos por etnicidade, em outras palavras, “a forma de interação entre os grupos culturais que operam dentro de contextos sociais comuns” (COHEN, 2004 apud MARTINS, 2013, p. 100).

É pertinente apontarmos que os Estudos da Tradução também podem nos auxiliar neste trabalho uma vez que entendemos os sistemas culturais como partes indissociáveis dos sistemas de significação, o que implica dizer que cada comunidade semiótica é “dotada de seus códigos próprios e de sua identidade” (MARTINS, 2013, p. 100), por isso mesmo a tradução se faz necessária durante práticas de letramento, especialmente quando envolve-se o trabalho com a diversidade cultural, diferentes comunidades semióticas e comunidades linguísticas, comunidades de fala.

De acordo com Martins (2013), nos Estudos da Tradução há alguns conceitos importantes, por exemplo: a semiosfera que é tida por Lotman como o espaço semiótico necessário a toda e qualquer semiose; e a fronteira semiótica que “é representada pela soma de filtros bilíngues: ao passar por eles, o texto é traduzido” (MARTINS, 2013, p. 100). Podemos então, nos utilizar dessa linha de raciocínio para o trabalho com as práticas de letramento que se preocupam em aproximar elementos culturais entre diferentes comunidades.

Fazemos uso de um trecho esclarecedor de Martins: “tanto a criança como o adulto se apropriam de diferentes formas de linguagem, e nesse mesmo processo, exercitam diferentes papéis sociais à medida que transitam de uma para outra modalidade de linguagem” (MARTINS, 2013, p. 103).

Presumimos nesse horizonte que a escola, por ser também construtora de cultura, formadora de cidadãos críticos e acolhedora de integrantes dos mais variados grupos étnicos, precisa perceber e proporcionar espaços possíveis de valorização e apreciação da diversidade cultural.

Em prol desse raciocínio, retomamos que no dia 10 de março de 2008, ocorreu a implantação da lei 11.645, a qual inclui obrigatoriamente no currículo de escolas brasileiras, sejam públicas ou privadas, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no Ensino Fundamental e Médio.

Sabendo disso, alguns pesquisadores brasileiros demonstraram preocupação em como se daria a prática em sala de aula em vistas da nova lei, uma vez que o que se propõe é não contribuir para uma visão trivial ou vulgar da

cultura afro-brasileira e indígena, mas para o reconhecimento social dessas culturas.

Levando tal ponto em consideração, o Grupo de Pesquisa LEETRA acredita que trabalhar com essas temáticas na sala de aula implica uma série de questões que vão muito além do currículo ou da lei em si, principalmente em relação aos docentes e às suas concepções de ensino. É sob esse olhar que esta pesquisa procura investigar e colaborar com a abordagem prática da cultura indígena.<sup>16</sup>

A escolha em delimitar o projeto em tal contingente de abordagem procedeu-se, em partes, por conta da maior aproximação que o Grupo LEETRA apresenta com questões indígenas. O fato de estarmos em contato com forte produção voltada para essa área (Revista LEETRA Indígena, Material de apoio ao LEETRA indígena etc.) e em convívio com estudiosos que se inserem nessa linha de pesquisa (inclusive provindos de grupos étnicos indígenas), nos calçou de maior amparo em relação as reflexões referentes à cultura de povos indígena.<sup>17 18</sup>

Além disso reconhecemos, fazendo uso de uma fala da coordenadora do LEETRA publicada no site da cidade de São Carlos, que “Uma lei voltada a exploração da temática indígena vem contribuir para um conhecimento melhor da nossa identidade brasileira”.<sup>19</sup>

Cabe-nos observar que apesar da obrigatoriedade prevista em lei ao assunto em questão, tomamos o cuidado de discuti-lo a partir dos interesses, curiosidade e sentimentos das crianças, que mostraram grande estima a esse respeito.

---

<sup>16</sup> Veja em: [http://www.leetra.ufscar.br/leetra/pages/sobre\\_leetra\\_indigena](http://www.leetra.ufscar.br/leetra/pages/sobre_leetra_indigena) > Acesso em: 28 de março de 2015

<sup>17</sup> A revista busca preencher o espaço hoje necessário do reconhecimento progressivo da importância e da validade da literatura que vem sendo produzida milenarmente por povos indígenas em território nacional, sem que ainda lhe tenha sido conferido o valor correspondente.

<sup>18</sup> Com vistas a subsidiar o trabalho de professores - particularmente das séries iniciais - no atendimento à lei 11.645/08, o Grupo de Pesquisa LEETRA vem elaborando Material de Apoio para o trabalho em sala de aula com a temática das culturas, da literatura e das línguas indígenas brasileiras.

<sup>19</sup> Reportagem de 9 de abril de 2015 fala sobre a ação do Grupo de Pesquisa LEETRA. Ver em: [http://www.saocarlosoficial.com.br/noticias/?n=Grupo+de+Pesquisa+da+UFSCar+distribui+materiais+sobre+a+cultura+indigena+as+escolas+de+ensino+fundamental\\_QN08V52PQ7](http://www.saocarlosoficial.com.br/noticias/?n=Grupo+de+Pesquisa+da+UFSCar+distribui+materiais+sobre+a+cultura+indigena+as+escolas+de+ensino+fundamental_QN08V52PQ7)> Acesso em: 20 de abril de 2015.

Realizadas tais considerações, passamos nas próximas linhas a especificar como ocorreu a iniciativa do projeto.

Tomamos por claro que o projeto se deu pela iniciativa da professora alfabetizadora, que ao deparar-se com a obrigatoriedade do tema “cultura indígena” na escola, previsto na lei já mencionada, procurou investigar o assunto e buscar maneiras instigadoras de abordar detalhes dessa tão rica cultura com alunos de primeiro ano.

De acordo com os relatos da professora foi durante uma palestra, facultada nas formações do PNAIC em 2013 (foco na linguagem), ministrada pelo autor indígena Daniel Munduruku, que tomou conhecimento do livro *Catando Piolhos e Contando Histórias*.<sup>20</sup>

O livro infantil, que contém 8 narrativas curtas, toma-se de uma linguagem lúdica para explorar determinados assuntos caros à sociedade em geral, especialmente aos indígenas por conceberem parte da cultura de alguns povos, por exemplo: a importância de trabalho coletivo, a valorização da mulher, o respeito da criança aos adultos, a partilha, a proximidade entre as pessoas, a sabedoria dos avós, entre outras coisas.

A professora alfabetizadora, que aqui nós chamaremos de Alice, enxergou, nesse momento, uma oportunidade de trabalhar valores importantes a partir da leitura coletiva do referido livro, fato do qual se orgulha muito por proporcionar às crianças o contato potencializado com a verdadeira literatura indígena, que vem tomando forma e ganhando espaço no Brasil.<sup>21</sup>

No início do segundo semestre de 2014, Alice apresentou o livro aos alunos do primeiro ano D, pretendendo fazer leitura deleite de apenas uma das 8 histórias, no entanto, a professora nos relata que houve tanto interesse por parte das crianças, que acabaram por ler e discutir o livro inteiro.

Percebendo a leitura produtiva e animada, convidou os alunos, em um dos dias seguintes, a conhecerem outro livro de Daniel Munduruku, dessa vez se tratava de *Os Filhos do Sangue do Céu e Outras Histórias Indígenas de*

---

<sup>20</sup> Indígena nascido no Pará. Em 2013 fez estágio de Pós-doutorado em Literatura com ênfase na Literatura Indígena sob a supervisão de Martins, orientadora desta dissertação. É autor de 43 livros (até o momento) voltados para o público infantil, juvenil e educadores. Link para o currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1346640850059252> > acesso em: 22 de abril de 2015.

<sup>21</sup> São fictícios os nomes próprios dos sujeitos de pesquisa assim como o da instituição de ensino.

*Origem*, no qual o autor conta, à sua maneira, como surgiu o povo Tariano, como ocorreu a origem do fogo, do milho e da mandioca.

O enfoque da leitura se deu na lenda da mandioca, pois uma das crianças constatou que a história, na versão do livro do Programa Ler e Escrever, era diferente. Houve, então, a necessidade de comparar as versões e refletir sobre os pontos em comum que elas tinham, em seguida, algumas crianças começaram a se questionar sobre a plantação e cultivo da mandioca.<sup>22</sup>

Foi aí que a professora pôde visualizar um projeto de letramento que aborda a cultura indígena e parte do envolvimento, da curiosidade e da necessidade das crianças.

Nos relatos de pais e responsáveis, percebemos o quão importante foi essa aproximação da literatura indígena com a prática escolar. Apresentamos, assim, a fala de uma mãe:

*Foi muito importante para minha filha conhecer um pouco da cultura do índio, vejo como ela se empolga, os olhinhos brilham, e ela tem o maior respeito pelo Daniel Munduruku, ela fala dele como se fosse alguém íntimo, alguém que conhece de perto, ela acha que através das histórias pode conversar com ele (fala da mãe de uma aluna durante reunião com pais e responsáveis para tratar de questões inerentes ao projeto e a aprendizagem das crianças).*<sup>23</sup>

Dialogando com a professora Alice e com outros professores alfabetizadores foi possível constatar que há, de fato, muitas lacunas a serem preenchidas no campo da educação, e que algumas delas, por vezes, passam equivocadamente despercebidas aos olhos da sociedade.<sup>24</sup>

Quando olhamos para o modo que se vinha tratando dentro da escola, nas últimas décadas, questões relacionadas aos diferentes grupos étnicos brasileiros, percebemos que até pouco tempo este era um assunto postergado e considerado como um dos menores problemas no âmbito educacional, o que

---

<sup>22</sup> O programa *Ler e Escrever* é um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Ver em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/Home.aspx>> Acesso em: 14 de agosto de 2015. Mencionamos aqui este programa por ser uma das referências da professora em cuja sala de aula desenvolvemos a pesquisa.

<sup>23</sup> Nesta dissertação, as falas orais de crianças pais, professores ou visitantes foram normalizadas.

<sup>24</sup> Informalmente, conversamos com amigos, professores e alunos, tanto pessoalmente quanto pelas redes sociais, onde os debates sobre o tema são intensos e polêmicos.

contribuía para um tratamento estereotipado e ilegítimo, principalmente no que diz respeito aos povos indígenas e aos grupos afrodescendentes, contudo, recentemente, o campo de estudos nessa esfera tem se alargado e ganhado espaço tanto no meio acadêmico quanto no meio escolar.

Sobre isso, Barbosa (2011, p. 11) nos faz refletir com as seguintes colocações:

Voltemos no tempo. Vamos lembrar o que aprendemos sobre as populações indígenas durante nossas trajetórias escolares. Alguém consegue ultrapassar a lembrança da pena na cabeça no “dia do índio”? Esse adereço vinha junto com as informações de que essas populações moravam em ocas e viviam da caça e da pesca. Por que até pouco tempo, nos nossos livros didáticos divulgavam o “descobrimento” do Brasil pelos portugueses? Se os indígenas estavam aqui antes, podemos falar em “descobrimento”?

Diante disso, no próximo capítulo discutimos algumas implicações da lei 11.724/06 que traz ao cenário escolar brasileiro o Ensino Fundamental de 9 anos, colocando a criança de 6 anos já no Ensino Básico. Acreditamos ser válido discutirmos sobre esse assunto, uma vez que será importante voltarmos o projeto de letramento, aqui pretendido, para as necessidades e peculiaridades desse novo público. Ainda refletimos sobre as contribuições provenientes do PNAIC para essa pesquisa e sobre a autonomia e identidade das crianças que foram protagonistas de sua aprendizagem no projeto de letramento.

### 3. AS CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC, A AUTONOMIA E A IDENTIDADE DAS CRIANÇAS

Neste capítulo, refletimos sobre a antecipação obrigatória do início da Educação Básica, que gerou algumas preocupações e falácias no ambiente escolar. Expomos alguns apontamentos presentes nos cadernos do PNAIC (2012), a fim de verificar como as reflexões provenientes desse programa nacional contribuíram com a nossa prática na ótica dos projetos de letramento. Abordamos, ainda, como despontou o protagonismo da criança neste trabalho.

#### 3.1. O ENSINO FUNDAMENTAL OBRIGATÓRIO DE 9 ANOS

Há poucos anos a educação brasileira passou por um processo de ajustes e mudanças muito importante, de modo a alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A ocorrência que marcou o início dessas mudanças foi a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos ao invés de oito, implicando a obrigatoriedade da matrícula de crianças de 6 anos no primeiro ano do Ensino Fundamental.

De acordo com Kleiman (2009, p. 01) essa antecipação “repercute em todo o sistema educacional, mais notadamente na Educação Infantil, cujos estudiosos e praticantes assinalam para um novo ‘perigo’ educacional”, já que a maioria das crianças de 6 anos, em momento anterior, estavam fora do ambiente escolar ou na Educação infantil, revelando a necessidade do fornecimento de novas orientações que auxiliassem os professores alfabetizadores e gestores das instituições de ensino sobre o tema.

O documento *Ensino fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*, publicado pelo MEC em 2007 explica que com a Lei nº 11.274/2006, o que realmente estava prestes a acontecer seria “a inclusão de um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares” já que as crianças nessa faixa-etária, pertencentes a classes média e alta, já se encontravam, em sua maioria, incorporadas ao sistema de ensino.

O mesmo documento do MEC (2007) também aponta para o fato de pesquisas demonstrarem que os resultados escolares de crianças que ingressam na instituição escolar aos seis anos são superiores em relação às aquelas que ingressam aos sete anos, alegando, com isso, mais um motivo para antecipação da entrada dessas crianças na escola.

No entanto, foi observado que

[...] o ingresso dessas crianças no ensino fundamental não pode constituir uma medida meramente administrativa. É preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas (BRASIL, 2007, pg. 06).

Nessa perspectiva, atentamos para a necessidade de refletir sobre quem é a criança de 6 anos levando em consideração seus interesses, suas emoções e sentimentos, suas necessidades e experiências, bem como seus históricos de educação, sejam oriundos das suas vivências familiares ou da etapa na Educação Infantil.

Sobre isso, percebemos em nosso trabalho, especificamente na classe de primeiro ano, na qual desenvolvemos a pesquisa, que as crianças de 6-7 anos se mostraram grandes exploradoras de materiais, gostavam de manipular objetos, ansiavam pelo novo (por exemplo: sempre expressavam gratidão e alegria ao ter materiais novos para utilizar como a argila, a massinha, o carvão vegetal, diferentes tipos de tintas etc.), apresentavam mais facilidade em aprender brincando, gostavam de desafiar e serem desafiadas, valorizavam a prática de buscar informações para depois exporem perante os demais colegas.

Notamos ainda, que aos 6 anos as crianças já começam a reconhecer suas características pessoais, sabem quando são egoístas, mandonas ou amáveis e carinhosas, sentem que estão fazendo o certo quando são elogiadas, por isso prezam por elogios, além disso, geralmente, captam mais coisas do que nós imaginamos que elas poderiam assimilar, por isso mesmo não devem ser subestimadas.

As necessidades dos alunos nessa faixa-etária e em fase de alfabetização são diferentes das necessidades dos alunos mais velhos, por exemplo, a criança de 6-7 anos procura envolver a família nos acontecimentos escolares, seja para realizar a tarefa de casa, seja para solicitar ajuda em alguma atividade lúdica, ou

mesmo chamam atenção para relatos orais sobre o que está acontecendo na sala de aula, sobre o que aprenderam e fizeram de diferente na escola.

Passemos, agora, a falar sobre as falácias, segundo Kleiman (2009), ocasionadas por esse novo cenário em que a criança de seis anos é foco. É de se prever que algumas pessoas (principalmente familiares de alunos) prognosticariam sobre eventuais efeitos que essa mudança no ingresso escolar causaria às crianças “atingidas”, entre eles, os mais comuns estão relacionados ao suposto abandono prematuro das brincadeiras infantis, à demasiada imersão em ambientes formais de aprendizagem, e ao convencimento de que aos seis anos a criança vive num mundo sem escrita, sendo assim, tornando a ela uma missão árdua iniciar o Ensino Fundamental nessa idade.

Kleiman (2009) discursa sobre as falácias mostrando que não é necessário que as crianças abandonem as brincadeiras ao entrar na escola básica, muito menos que se debrucem sobre livros de forma mecânica, pois para isso seria preciso considerar que a aprendizagem é incompatível com o jogo e a brincadeira e que a atividade lúdica não pode envolver aprendizagem, o que não é verdade (KLEIMAN, 2009, p. 03).

Ao contrário, a partir de Leontiev, Kleiman (2009 p. 04) observa que “a finalidade do jogo exige transformação do objeto, com isso desenvolve a imaginação da criança, que passa, por sua vez, a estabelecer novas relações com o mundo real, num processo de recriação e ressignificação desse mundo”.

Pensando na perspectiva histórico-cultural, reconhecemos a brincadeira como uma prática social, que pode recriar experiências através das quais o homem se constitui como sujeito. Isso fica claro através da brincadeira de “faz de conta”, ou seja, uma brincadeira na qual a criança negocia significados, transforma seu quarto em uma sala de aula, sua parede em um quadro negro, suas bonecas em alunos, em seguida criam suas próprias regras, como: não pode fazer barulho, tem que pedir para ir ao banheiro, etc; ações essas que caracterizam uma situação em que as crianças assumem papéis sociais, por exemplo, o papel de professor.

É, na verdade, assumindo que a brincadeira tem uma função muito importante para o desenvolvimento da criança, que se enfatiza, cada vez mais, no sistema escolar brasileiro, a necessidade de leva-la para a sala de aula.

Supomos ser imprescindível, ainda, trata de invalidar a crença de que a escrita não exerce impacto nenhum sobre a criança, como se ela vivesse, até os seis anos, em um mundo particular sem a presença da escrita.

Relembramos Leontiev e Vygotsky e suas asserções sobre a pré-história da escrita, na qual se salienta que os gestos visuais na criança já representam sua primeira forma de escrever, seria uma “escrita no ar” em que a criança tenta expressar com o corpo aquilo que gostaria de expressar em forma de desenho, após isso a escrita vai evoluindo na criança através de seus desenhos e jogos, como já abordamos.

Para Kleiman (2009) a escrita faz parte do mundo da criança desde seu nascimento, seja nos murais, nos cartazes, livros de contos etc. “A vã tentativa de manter esse mundo fora do alcance da criança é apenas uma espécie de censura precoce e inviável do que ela pode ou deve perceber, prestar atenção, querer entender e, por que não, ler e escrever” (KLEIMAN, 2009, p. 03).

Independente de todas essas falácias e dúvidas, provenientes da falta de embasamento teórico, o que precisamos destacar é o quanto é possível e necessário atuar em prol da alfabetização na perspectiva do letramento das crianças de 6 anos, possibilitando que elas convivam em grupo, façam descobertas e usufruam de todas as oportunidades que a escola pode lhes proporcionar.

Diante disso, na próxima seção tratamos de expor alguns apontamentos presentes nos cadernos do PNAIC (2012), já que este programa governamental também atua em favor da alfabetização e do letramento, nesse sentido, verificaremos como as reflexões provenientes do PACTO podem contribuir com a prática escolar na ótica do letramento.

### 3.2. O PNAIC

Na atualidade, nota-se que as políticas educacionais apontam, cada vez mais, grande preocupação e interesse em proporcionar o acesso à educação para todos, pois é a partir das práticas de ensino-aprendizagem que o aluno se torna capaz de construir sua própria visão de mundo, capacitando-se para atuar em favor da sociedade de acordo com as acepções adquiridas. Nesse sentido,

temos o excerto do artigo segundo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 96)

Em outras palavras, compreende-se que a educação apresenta enorme influência no que diz que respeito ao progresso social, cultural e econômico do país, por esse motivo é imprescindível que seja oferecida gratuitamente a todos os cidadãos brasileiros, mostrando-se democrática e inclusiva.

Desse modo, entende-se que a educação visa garantir ao aluno autonomia no acesso ao conhecimento para facilitar a imersão social em um mundo em que a informação é primordial. Logo, faz-se necessário atentar cuidadosamente para o processo de alfabetização e letramento, já que é a partir das atividades de leitura, escrita e compreensão que o educando terá ferramentas suficientes para explorar o mundo, e entenderá como exercer plenamente suas práticas de cidadania.

Sob esse viés e levando em consideração a alta taxa de analfabetismo funcional que temos hoje no Brasil, e ainda, a busca por melhores resultados nas avaliações nacionais da educação, o governo brasileiro, entre 2012 e 2013, implantou o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o qual já começamos a descrever na introdução deste trabalho, como o exposto a seguir:

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico (BRASIL, Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012).

Que age em prol da:

(...) integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a

alfabetização e o letramento. (BRASIL, Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012)

Frisa-se que o formato do PNAIC e a dimensão que está alcançando são fatores que o diferenciam de outros projetos e iniciativas do MEC, uma de suas particularidades é que se tornou o primeiro projeto de formação continuada para professores do ciclo I a oferecer remuneração/bolsas de estudo para os participantes.

Além disso, o Pacto firmou compromisso de auxiliar os professores e as escolas com materiais didáticos e pedagógicos tanto para as formações quanto para as práticas escolares, como podemos ver adiante no excerto retirado do próprio site oficial do PNAIC.

Um dos eixos estruturantes do Pacto, o eixo Materiais Didáticos e Pedagógicos é composto por conjuntos de materiais específicos para alfabetização, tais como:

- livros didáticos (entregues pelo PNLD) e respectivos manuais do professor;<sup>25</sup>
- obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD);
- jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE);<sup>26</sup>
- obras de apoio pedagógico aos professores;
- jogos e softwares de apoio à alfabetização.

Além de novos conteúdos para alfabetização, também foi previsto o aumento da quantidade de livros e jogos entregues às escolas, pois cada turma receberá um acervo, podendo criar uma biblioteca acessível a crianças e professores na própria sala de aula ([pacto.mec.gov.br](http://pacto.mec.gov.br)).

Ressaltamos que existem, hoje, várias críticas ao programa. Alguns pesquisadores, políticos e até leigos questionam se há realmente uma idade certa para alfabetizar, defendendo que o ideal é deixar a criança apropriar-se da

---

<sup>25</sup> PNLD: Programa Nacional do Livro Didático. O Programa tem por objetivo prover as escolas públicas de Ensino Fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico> > Acesso em: 17 de dezembro de 2015

<sup>26</sup> PNBE: Programa Nacional Biblioteca da Escola. Desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12368:programa-nacional-biblioteca-da-escola&catid=309:programa-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=574](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368:programa-nacional-biblioteca-da-escola&catid=309:programa-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=574) > Acesso em: 17 de dezembro de 2015

linguagem escrita no seu tempo. O texto *Existe idade Certa* de Guerreiro (2013) aponta que congressistas se posicionaram criticamente em relação ao PACTO, alegando que a meta de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade é muito confortável, pois, em outros países, aos 8 anos de idade a maioria das crianças já aprenderam a ler e a escrever, por isso o PNAIC seria só mais um programa que esconde a real intenção política do governo em mostrar metas atingidas.

Oliveira (2012, p.13), por exemplo, aponta que em nenhum documento do programa existe uma definição clara de alfabetização, o que vem a ser um impasse, por permitir que a sociedade em geral possa confundir o termo alfabetização com outros conceitos, gerando problemas para o ensino, uma vez que para ele, sem uma definição objetiva “não é possível especificar as competências necessárias para ensinar o cérebro a aprender a ler”.

Além disso, Oliveira (2012) se posiciona contrário aos métodos prático-letramento, por entender que ao importar-nos com o contexto da aprendizagem tira-se o foco do objeto principal que se quer ensinar.

Por sua vez, o PACTO demonstra, em seus documentos oficiais, preocupação com a atuação do professor alfabetizador em sala de aula, por conseguinte, no próprio site do programa se ratifica a importância do trabalho docente perante a formação de cidadãos críticos e atuantes. Sugere-se, a partir disso, que é indispensável o cuidado de não contribuir com a reprodução de métodos educacionais que objetivem unicamente o domínio do código linguístico. Nessa direção, os cadernos de formação do programa descrevem conceitos de alfabetização que perpassam pelo ensino há décadas, uma vez que o professor precisa ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática.

Dito isso, lembramos que para elaborar os cursos de formação continuada, os formadores têm o apoio dos cadernos de formação que trazem os conteúdos posteriormente abordados em cada encontro/reunião, o objetivo desses materiais é apontar orientações para a organização do ciclo de alfabetização. Cada caderno é produzido por um conjunto de estudiosos da área e contribuintes do PACTO.

### 3.3. PNAIC: CADERNOS

Começamos, aqui, a dar um olhar mais minucioso aos cadernos que nortearam as formações do PNAIC em 2013, quando o foco era o trabalho com a linguagem, mas de modo interdisciplinar.<sup>27</sup>

De antemão salienta-se que propomos, neste momento, a averiguação dos cadernos do PNAIC, porque são eles a base nacional para os encontros de formações continuada, e foi a participação da pesquisadora e da professora alfabetizadora nesses cursos presenciais que nortearam as reflexões teórico-práticas tomadas no trabalho de campo desta pesquisa, no entanto, não podemos deixar de elencar que no calor das reuniões presenciais sempre nos deparamos com ricas discussões e colaborações em relação às acepções dirigidas pelos cadernos, além de contar com inúmeros materiais extras que são levados pelos formadores, orientadores de estudo e professores alfabetizadores, em outras palavras, miramos, aqui, apenas os cadernos do PACTO, mas temos consciência de que os materiais levados para o seio da formação continuada não se limitam a eles.

Também é importante esclarecer que focalizaremos apenas os cadernos referentes ao primeiro ano do Ensino Fundamental (haja vista que também há cadernos para os segundos e terceiros anos, e para educação do campo), pois os participantes desta pesquisa encontram-se nesse grupo definido. Cada caderno representa uma unidade, portanto, a coleção destinada ao Ano 01 se constitui de 08 cadernos/Unidades, como veremos em seguida.

Antes de abordarmos, de fato, o que dizem os materiais, precisamos aclarar que nesta dissertação temos como foco a realização de um “projeto de letramento” para isso nos baseamos em Kleiman e nas reflexões desenvolvidas no Grupo de Pesquisa LEETRA. Os cadernos do PACTO, especialmente o caderno 6, tratam de projetos didáticos que, ao nosso ver, demonstram uma grande afinidade com o que chamamos de projeto de letramento e será, portanto, abordado aqui.

Sendo assim, nas páginas que se seguem utilizaremos, principalmente, recortes, citações e paráfrases dos cadernos. Nosso único objetivo, nesse

---

<sup>27</sup> Em 2014 o foco do trabalho passou a ser a interação entre a linguagem e a matemática.

momento, é realizar um panorama geral de alguns assuntos, conceitos e reflexões tomadas dentro do programa PNAIC que, como já enfatizamos, auxiliaram o trabalho de campo desta pesquisa. Não temos, assim, a pretensão de alcançar toda a extensão de teorias e fundamentos contemplados no programa.

### **3.3.1. Caderno do Ano 01/Unidade 01 – Currículo na alfabetização: Concepções e princípios**

A unidade 01 do Ano 01 foi o primeiro caderno a ser abordado no curso de formação continuada do PNAIC, por isso discute, prioritariamente, concepções de alfabetização e de avaliação. Os objetivos almejados nesse momento foram: Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento; aprofundar a compreensão sobre currículo nos anos iniciais; perceber a importância da avaliação no ciclo I, bem como analisar os direitos de aprendizagem da criança na área de Língua Portuguesa.

Se inicia, então, abordando alguns princípios do currículo no ciclo de alfabetização que se reflete diretamente nas práticas de ensino de leitura e escrita. Tais práticas podem ir desde os métodos sintéticos até aquelas que buscam inserir o aluno nas atividades sociais.

Em benefício disso, nas páginas 6,7,8 e 9 faz-se um pequeno traçado histórico-cultural das práticas de ensino na alfabetização, afirmando que o ensino baseado nos métodos sintéticos e analíticos começou a se desenvolver no século XVIII por conta de um novo contexto emergente orientado por novos modelos sociais que exigiam uma sociedade minimamente alfabetizada.

Esses métodos (que dão ênfase à decodificação) perpassam o tempo e até mesmo as transformações do currículo, se encontrando ainda hoje em algumas escolas com viés mais tradicional. Observando isso, na década de 80 iniciaram-se os debates contrários a esses métodos, uma vez que sob essa ótica o ensino se limitava à repetição de atividades e a um contexto no qual a leitura e a escrita eram evitadas. Além disso, nessa perspectiva, devia se considerar o erro como um divisor de águas, pois acreditava-se que as crianças ao cometerem muitos erros demonstravam que não haviam aprendido os conteúdos/exercícios passados pelo professor e por isso eram obrigadas a

repetir a série, o que contribuía para um grande número de evasão escolar, mostrando que a escola sucumbia a uma tendência de exclusão.

É nesse contexto que a unidade se volta, mais pontualmente, para a questão curricular, defendendo a necessidade de mudanças na área de alfabetização, para que possamos usufruir de uma escola inclusiva e multicultural, ou seja, que respeite as diferenças culturais e as dificuldades de cada criança, e que reafirme o direito que todos os indivíduos têm à educação.

As mudanças curriculares representam, assim, uma forma de repensar a educação e uma nova conceituação ao currículo que passa a ser um lugar em que ativamente se produz e se reproduz a cultura.

Sob esses termos, a unidade 01 insiste na necessidade “de uma nova postura, por parte do professorado, e dos gestores no esforço por construir currículos culturalmente orientados” (Moreira e Candau, 2007, p.31 apud Brasil, 2012, Ano 01, uni 01 p. 13) uma vez que não se pode mais ver todos os estudantes como sujeitos idênticos.

A partir da página 16, encontramos algumas concepções de alfabetização, é nesse momento que se discutirá o que é o letramento, o que é a alfabetização, e a importância de se alfabetizar letrando.

Visto que já contemplamos esse assunto ao longo desta dissertação, inclusive a partir desse próprio caderno, apenas complementamos destacando que “as crianças precisam vivenciar desde novas atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos” (BRASIL, 2012, Ano 01, Uni 01, p. 22).

Destacamos também o seguinte trecho do caderno:

Alfabetizar e letrar são duas práticas distintas, mas não inseparáveis, ao contrário o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever nos contextos das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p.47 apud BRASIL, 2012, Ano 01, Uni 01, p. 20).

O esperado nessa discussão era o esclarecimento de que nós, como professores, não devemos acreditar que o aluno, ao se apropriar da escrita alfabética, esteja puramente alfabetizado, pois a alfabetização na perspectiva do

letramento considera que é necessário consolidar as correspondências grafofônicas, ao mesmo tempo o sujeito vivencia atividades de leitura e produção de textos que realmente circulam na sociedade.

Já na página 24 dá-se início à polêmica da avaliação voltando-se ao traçado histórico do ensino realizado no início da unidade. Dessa forma, aponta-se que: atrelada aos métodos sintéticos e analíticos a avaliação dava ênfase na medição da aprendizagem e na classificação do aluno como competente suficiente ou não para avançar no ensino.

O controle era feito a partir da apresentação das unidades que deveriam ser memorizadas – letras/fonemas/padrões silábicos, no caso dos métodos sintéticos, ou textos/frases com um repertório de palavras que deveriam ser memorizadas, no caso dos métodos analíticos – sempre com base em uma sequência a ser seguida. O aluno só poderia ser apresentado a novas unidades uma vez que tivesse memorizado as anteriores (BRASIL, 2012, Ano 01, Uni 01, p. 24-25).

Enfatiza-se no caderno que tal prática de avaliação era excludente à medida que não considerava as singularidades e as experiências do sujeito, por isso, após a década de 80 essa forma de avaliação passou a ser vista como um problema, uma vez que acabava por provocar muitas incidências no fracasso escolar. É nesse período que sob o viés de correntes construtivistas e interacionistas enxerga-se uma nova conotação para as avaliações escolares. Passa-se, assim, a avaliar “as conquistas e as possibilidades dos estudantes ao longo do ano escolar, e não apenas os impedimentos e as condutas finais e acabadas” como era de costume.

Por último, a partir da página 30 encontramos os direitos de aprendizagem de LP referentes ao primeiro ano do Ensino Básico.

Esses direitos devem permear por toda ação pedagógica a fim de desenvolver capacidades e competências de fundamental importância para todos os indivíduos que vivem em sociedade.

Abaixo temos um resumo do que foi encontrado no caderno:

Compreender e produzir textos orais e escritos; apreciar e compreender textos do universo literário (diferentes gêneros); usar os gêneros literários em situações significativas, participar de situações de leitura/escuta. Compreender

e produzir textos destinados à reflexão sobre valores, comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate ao preconceito e atitudes discriminatórias.

Assim, os direitos de aprendizagem abrangem os eixos de leitura, produção escrita, oralidade e análise linguística.

Com esse caderno proporcionou-se uma reflexão importante para a prática docente visando o letramento, o currículo e os direitos de aprendizagem.

### **3.3.2. Caderno do Ano 01/Unidade 02 – Planejamento escolar: Alfabetização e ensino da Língua Portuguesa**

Na Unidade 02 o foco direciona-se ao planejamento do ensino a partir dos quatro eixos direcionadores que mencionamos anteriormente (leitura, escrita, oralidade e análise linguística).

Nesse contexto reafirma-se o trabalho na perspectiva do letramento que está pautado na realização de atividades que incidam nos usos sociais da língua escrita, não somente no que diz respeito à escola, mas também às outras esferas sociais.

Os objetivos em destaque são: aprofundar os conhecimentos sobre a concepção de alfabetização e letramento; planejar o ensino; criar um ambiente que favoreça a aprendizagem; compreender a importância dos gêneros textuais; conhecer recursos didáticos distribuídos pelo MEC almejando usá-los em sala de aula.<sup>28</sup>

Em prol desses objetivos, inicia-se a unidade apontando que planejar faz parte de nosso cotidiano, faz parte da vida, é preciso planejar para fazer escolhas

---

<sup>28</sup> A partir da divulgação dos PCN, passamos a encontrar muitas pesquisas abordando o trabalho com gêneros. Segundo Rojo (2005), é possível dividir esses trabalhos em duas principais vertentes, a teoria dos gêneros discursivos e a teoria dos gêneros textuais. A autora enfatiza que essas duas vertentes têm raízes em diferentes releituras dos textos bakhtinianos. O termo gênero textual está voltado para trabalhos que estudam a materialidade linguística, os quais preocupam-se em descrever as características do texto e suas formas de composição. Já o termo gênero discursivo está voltado para trabalhos que apresentam base enunciativa, ou seja, preocupam-se com as situações de produção dos enunciados, buscando priorizar a significação/ o sentido do texto. Isto é o que se percebe na teoria bakhtiniana, o gênero visto como forma de discurso e de enunciação, e não como forma de texto e enunciado, por isso Bakhtin usa a designação “gêneros do discurso”. Diferentemente de Bakhtin, Marcuschi (2002 apud ROJO 2005), ao tratar dos gêneros, adota terminantemente a expressão “gêneros textuais”, referindo-se aos “textos materializados que encontramos em nossas vidas diariamente apresentando características sócio-comunicativas” (MARCUSCHII, 2002 apud ROJO, 2005, p.187).

coerentes e saber onde se quer chegar, organizando e esclarecendo o trabalho didático de acordo com as acepções que temos enquanto professores.

Ainda nas primeiras páginas se estabelece que “O trabalho didático é organizado levando em conta os textos que circulam entre os diversos grupos sociais no dia-a-dia” (KLEIMAN, 2005, p.34 apud BRASIL, 2012, Ano 01, Uni 02, p.08). É com o objetivo de propiciar um ensino voltado para a vida e para a participação ativa do cidadão na sociedade que se confirma a extrema importância do uso dos gêneros textuais.

Logo em seguida comenta-se sobre os eixos da aprendizagem em LP, contemplando, primeiramente, a leitura.

A leitura envolve a aprendizagem de algumas habilidades que estão interligadas e acontecem concomitantemente, são elas: “(i) O domínio da mecânica que implica na transformação de signos escritos em informações; (ii) A compreensão das informações explícitas e implícitas do texto lido e; (iii) A construção de sentido” (BRASIL, 2012, Ano 01, Uni 02, p. 08). Baseando-se na importância dessas habilidades destaca-se que o trabalho com a leitura deve acontecer no seio das estratégias e práticas que vivenciamos no dia-a-dia, diminuindo as chances de atividades artificiais e insignificantes.

Posteriormente fala-se no eixo: Produção de texto. Na prática escolar de produção de texto considera-se que a escolha do que a criança irá escrever depende da situação comunicativa que o professor propuser, podendo ser um bilhete, uma carta, a letra de uma cantiga, uma história, um cartaz etc. Partindo disso, defende-se que a criança deve ter liberdade e espontaneidade para escrever. Uma conclusão importante mencionada no caderno é que “ao produzirem o texto, as crianças confrontam suas hipóteses, negociam a escrita e auxiliam umas às outras em suas reflexões, tanto a respeito do sistema de escrita, quanto à organização do texto” (BRASIL, Ano 01, Uni 02, p. 10).

No entanto, deve-se atentar que no primeiro ano a criança está em processo inicial de alfabetização, às vezes se torna muito mais fácil para ela, nas primeiras semanas de aula, entrar em contato mais profundo com gêneros que ela já conhece. O professor pode incentivar esse tipo de atividade no começo das aulas, pois serve como reflexão acerca do sistema de escrita alfabética, a criança pode observar com que letras está escrevendo determinada palavra, onde está dando espaço etc.

Por conta dessa afirmação a unidade 02 sugere que os professores variem as situações de produções, como explícito no trecho:

Para que as crianças aprendam a escrever textos é preciso variar as situações de produção quanto às dimensões da escrita a serem contempladas: (i) registro de um texto que se sabe de cor, como o tipo citado acima; (ii) a reescrita de textos, em que as crianças sabem o conteúdo do texto, mas precisam recuperá-lo e escrever de outro modo, pensando em “como dizer”; (iii) escrita autoral de textos, em que os estudantes precisam definir o que vão dizer e como vão dizer (BRASIL, Ano 01, Uni 02, p. 10).

O próximo eixo contemplado é a oralidade. Trabalhar nessa instância é fundamental para que a criança adeque sua linguagem aos contextos em que pode se inserir, por isso, demanda “saber as regras de convivência e de comportamento segundo as quais os espaços sociais estão organizados e, ainda, saber monitorar a fala e a escuta em situações formais” (BRASIL, Ano 01, Uni 02, p. 11).

De acordo com esse caderno se deve dar a devida atenção ao planejamento do trabalho com a oralidade uma vez que “o alargamento das práticas de oralidade significa o direito de apreensão de um instrumento necessário não só para a vida escolar, mas também para a vida em sociedade. Esta é uma formação que visa o exercício da cidadania” (BRASIL, Ano 01, Uni 02, p. 11).

O último eixo registrado é o de Análise linguística, o qual implica a apropriação do sistema de Escrita. O processo de análise é voltado para reflexões acerca da língua e seu funcionamento e pode se dar por meio “de jogos, atividades lúdicas, atividades de composição e decomposição de palavras, favorecendo a reflexão acerca de segmentos linguísticos menores, como as sílabas e os fonemas” (BRASIL, Ano 01, Uni 02, p. 12).

Por volta da página 30 encontramos os direitos de aprendizagem em História. Por meio do ensino dessa disciplina deve ser garantida a compreensão do ambiente social, do sistema político e dos valores sociais. Assim, é necessário contemplar alguns conhecimentos, como:

Fatos históricos: práticas ou eventos ocorridos no passado, que causaram implicações na vida das sociedades, dos grupos de convívio

(familiares, étnico-culturais, profissionais, escolares, de vizinhança, religiosos, recreativos, artísticos, esportivos, políticos etc.) ou dos sujeitos históricos.

Sujeitos históricos: indivíduos ou grupos de convívio que, ao longo do tempo, promovem e realizam (individual ou coletivamente) as ações sociais produtoras de fatos históricos.

Tempo: maneira como os indivíduos, os grupos de convívio e as sociedades sequenciam e ordenam as experiências diariamente vivenciadas por seus membros, com base nas quais organizam suas memórias e projetam suas ações, tanto de forma individual quanto coletiva (BRASIL, 2012, Ano 01, Uni 02, pg. 30)

Por fim, na seção de materiais didáticos há uma tabela em que se elenca materiais didáticos considerados essenciais na alfabetização, a diluimos da seguinte maneira:

- 1 – Livros literários;
- 2 – Biografias, os dicionários, os livros de receitas, dentre outros;
- 3 – Livros que estimulem a brincadeira com as palavras;
- 4 – Revistas e jornais variados;
- 5 – Livros didáticos, que agrupam textos e atividades variadas;
- 6 – Materiais que estimulem a reflexão sobre palavras;
- 7 – Materiais que circulam nas ruas, como os panfletos e embalagens;
- 8 – Materiais cotidianos com os quais nos organizamos no tempo e no espaço, como calendários, folhinhas, relógios, agendas etc.;
- 9 – Os registros materiais a respeito da vida da criança e dos membros de seus grupos de convívio;
- 10 – Recursos disponíveis na sociedade que inserem as crianças em ambientes virtuais.

Frente a isso, é importante divulgar que muitos desses materiais importantes são distribuídos pelo MEC e pelas secretarias de educação que têm acesso a programas de Distribuição de Recursos, tais como, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE).

### **3.3.3. Caderno do Ano 01/Unidade 03 – A aprendizagem do sistema de escrita alfabética**

O terceiro caderno tem a finalidade de discutir sobre a aprendizagem da escrita alfabética, sob o direcionamento de alguns temas, são eles: o porquê de o alfabeto ser um sistema notacional e não um código, o percurso evolutivo das crianças para compreender o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), o papel de certas habilidades de consciência fonológica na apropriação do SEA e as alternativas didáticas para o ensino do sistema alfabético.

Dessa feita, o primeiro objetivo da unidade é mostrar a aprendizagem do sistema alfabético constituída por um processo notacional e não pela aquisição de um código.

Segundo Morais (2010 apud Brasil, 2012, Ano 01, Unid 03, p. 09), há algum tempo vem se apontando que a apropriação da escrita não se dá por meio de um processo mecânico de memorização e repetição de informações, por isso não se deve tratar a língua como um código decorrente das atividades de decodificação e codificação. Ao contrário, entende-se a partir de Ferreiro e Teberosky (1986) que o sistema de escrita é notacional, isto é, possui regras próprias e princípios abstratos, portanto, seu aprendizado implica um processo cognitivo complexo e conceitual, no qual o aluno se deparará com duas questões.

A primeira é entender se o que as letras registram são sequências de partes sonoras da palavra ou características de objetos que a palavra substitui como o tamanho. A segunda questão é compreender como as letras formam as palavras.

Ainda segundo Ferreiro e Teberosky (1986), os alfabetizados passam por quatro períodos até assimilarem e responderem as duas questões colocadas acima, os períodos são: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, os quais veremos a seguir brevemente.

O período pré-silábico trata de um momento inicial quando a criança está começando a distinguir o desenho da escrita, ao identificar as letras pode-se fazer uso delas, porém sem relacioná-las às partes orais da palavra.

O período silábico ocorre quando a criança descobre que a letra tem alguma relação com as partes orais das palavras, mas ainda pensa que as letras substituem as sílabas que pronuncia.

O período silábico-alfabético inicia quando o aluno começa a entender que a escrita registra os pedaços sonoros das palavras, porém é necessário observar os sons no interior das sílabas.

Por fim, o período alfabético é aquele no qual o alfabetizando ainda escreve com muitos erros ortográficos, mas já consegue distinguir cada um dos sons que aparecem em cada sílaba, conseguindo então identificar as letras correspondentes a esses sons, solidificando o processo de aquisição de escrita.

Esse assunto é abordado no caderno por ser de extrema importância que o professor alfabetizador conheça e entenda essas etapas, para que assim possa utilizar-se de mecanismos que facilitem a aquisição da escrita.

Num segundo momento da Unidade intenta-se estabelecer uma relação entre a alfabetização e a consciência fonológica. Diante desse propósito, cabe observar que “se acompanharmos o desenvolvimento das crianças, poderemos observar que elas apresentam um interesse crescente por esses textos escritos” (BRASIL, 2012, Ano 01, Uni 03, p. 20).

Assim, como já vimos em Vygotsky, estudos mais atuais mostram que desde cedo as crianças “desenvolvem conhecimentos quando estabelecem relações com a linguagem escrita e com as palavras, antes mesmo de adquirirem o conhecimento de como usar a escrita convencionalmente” (BRASIL, 2012, Ano 01, Uni 03, p. 20).

É sob essa premissa que se acredita no fato de as crianças, ao chegarem na escola, já disporem de saberes relativos ao funcionamento da língua. Um dos saberes imbricados ao sistema da língua é a consciência fonológica que se trata de “um vasto conjunto de habilidades que nos permitem refletir sobre as partes sonoras das palavras” (BRASIL, 2012, Ano 01, Uni 03, p. 20), e são, por isso, importantes no processo de alfabetização.

[...] ao realizarmos atividades que desafiam as crianças a refletir fonologicamente sobre as palavras, sempre que possível devemos apresentar, simultaneamente, as formas escritas daquelas mesmas palavras. Pensemos bem: se, por exemplo, numa brincadeira de produzir palavras que rimam com FEIJÃO, a professora registra abaixo dessa as outras palavras que os alunos vão verbalizando (CAMINHÃO, CORAÇÃO, TUBARÃO etc.), esses meninos e meninas vão ter uma coisa interessante sobre a qual refletir: por que todas aquelas palavras terminam com as mesmas letras ão? Sem dar uma aulinha expositiva, na qual transmite a informação pronta (e pouco útil) de que “palavras que têm pedaços sonoros parecidos tendem a ser escritas de modo idêntico”, a professora cria situações que levam os alunos a

vivenciarem, de forma facilitada, a reflexão que leva a esse tipo de descoberta (BRASIL, 2012, Ano 01, Uni 03, p. 24).

No restante da unidade são compartilhadas algumas atividades de livro didático realizada por professores alfabetizadores a fim de reafirmar a importância do jogo como recurso didático em sala de aula.

### **3.3.4. Caderno Ano I/Unidade 04 – Ludicidade na sala de aula**

Na quarta unidade prioriza-se a discussão sobre a importância de brincadeiras e jogos na alfabetização, pois essas atividades revelam-se como eixo articulador de diversas áreas do conhecimento, além disso defende-se que em situações educacionais, as brincadeiras devem ser acessíveis à todas as crianças.

Sob essa ótica o objetivo principal do caderno 04 diz respeito à compreensão de que os jogos podem e devem ser incluídos como recursos didáticos na alfabetização, já que se caracterizam como um potencializador no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética.

Em função disso, as primeiras palavras escolhidas para o texto de aprofundamento do tema são as seguintes de Carlos Drummond de Andrade:

Brincar com a criança não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver menino sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados, tolhidos e enfileirados em uma sala de aula sem ar, com atividades mecanizadas, exercícios estéreis, sem valor para a formação dos homens críticos e transformadores de uma sociedade (Carlos Drummond de Andrade apud BRASIL, 2012, Ano 01, Uni 04, p. 06).

Defende-se, assim, que as atividades lúdicas possibilitam a inserção da criança em grupos, promovendo a interação e a possibilidade de reelaborar conhecimentos, verificar hipóteses, e estimular a criatividade e os sentimentos. Isso implica que tanto no ponto de vista físico quanto no cognitivo, social e didático, as brincadeiras e jogos representam benefícios às crianças

Nesta dissertação já nos remetemos a algumas acepções de Vygotsky sobre a brincadeira faz-de-conta indicando que nesse momento a criança é

capaz de formar conexões linguísticas e assimilar conceitos, valores, além de interagir com o meio e com os outros.

Na unidade aqui retratada essa premissa também é reafirmada, porém o foco gira em torno das brincadeiras e jogos que auxiliam a aprendizagem de conteúdos de componentes curriculares, como: No ensino de Língua Portuguesa, os professores podem se utilizar de jogos voltados ao sistema alfabético, ao desenvolvimento da consciência fonológica e relações com a escrita, vale apontar que esses jogos também favorecem a aprendizagem de crianças com deficiência. Já no ensino de Matemática destaca-se “a potencialidade dos jogos para mobilizar conhecimentos matemáticos no domínio da geometria (incluindo descoberta e domínio do espaço, dos deslocamentos, das propriedades das figuras)” e em outros domínios (BRASIL, 2012, Ano 01, Uni 04, p. 11).

Por falar em matemática, na página 26 temos acesso aos direitos de aprendizagem referentes a essa disciplina, eles estão divididos em quatro eixos: Números e Operações, Geometria, Grandezas e Medidas, e Tratamento da Informação.

No eixo de Números e Operações, as atividades escolares devem propiciar uma introdução à aprendizagem em torno da identificação de números em diferentes contextos e funções, bem como devem garantir que a criança tenha meios adequados para utilizar diferentes estratégias matemáticas (quantificar, comparar etc.), e resolver problemas de natureza aditiva ou multiplicativa. No eixo de Geometria, exige-se uma introdução aos atos de representar informalmente a posição de pessoas e objetos, dimensionar espaços, descrever, comparar e classificar verbalmente figuras planas ou espaciais. No eixo de Grandezas e Medidas aconselha-se que as crianças se preparem para comparar grandezas, fazer estimativas e reconhecer cédulas e moedas que circulam no Brasil. Por último, no eixo de Tratamento da Informação é recomendado que a criança seja capaz de ler, interpretar e transpor informações nos mais variados contextos.

A partir da página 32 seguem-se relatos de experiências com jogos na sala de aula e algumas sugestões de leitura para o professor sobre a alfabetização de modo geral, incluindo jogos, literatura, SEA e interação de crianças.

### 3.3.5. Caderno Ano I/Unidade 05 – Os diferentes textos em salas de alfabetização

No quinto caderno dirigido ao primeiro ano retoma-se a discussão sobre a importância de trabalhar textos em sala de aula, articulando-os com os eixos de Leitura, Escrita, Oralidade e Análise de LP.

Sabe-se que o trabalho com a linguagem no processo de ensino e aprendizagem da educação básica é de extrema importância para a formação de sujeitos que exerçam plenamente suas práticas de cidadania. Podemos dizer que isso incorre do fato de que as atividades de leitura, compreensão, produção escrita, prática de oralidade e análise linguística competem ao exercício de ensino de Língua Materna, e é através dessas atividades que o aluno também constrói conhecimentos e sua própria visão de mundo, capacitando-se para atuar em favor da sociedade de acordo com as acepções adquiridas.

Salienta-se que se faz vantajoso o trabalho escolar a partir dos gêneros discursivos, trabalhados em uma abordagem enunciativa, já que eles são os meios usados para a materialização da comunicação e, portanto, para a disseminação e apropriação do conhecimento.

Para circunstanciar e fundamentar essa discussão, mobilizamos também o conhecimento de que as crianças chegam à escola com conhecimentos sobre a linguagem adquiridos nas mais diversas situações. Este caráter espontâneo das trocas comunicativas possibilita às mesmas serem produtoras ativas de enunciados, aspecto que evidencia que as crianças estão plenamente inseridas num contexto comunicativo, sendo capazes de produzir falas e compreender o que escutam com certa desenvoltura (BRASIL, 2012, Ano 01, Uni 05, p. 07)

De acordo com o caderno 05, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, pois se faz fundamental trabalhar a competência discursiva dos educandos, como visa os PCNs.

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de

sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas (BRASIL, 1998, p. 23).

De acordo com Barbosa (2005, p.152), é necessário ensinar o aluno “a compreender e a produzir textos pertencentes a todos os tipos existentes”, dessa forma, presumimos que a leitura é uma rica fonte de conhecimento que nos permite refletir sobre as mais variadas problemáticas em nosso meio, tornando-nos cidadãos mais críticos e reflexivos.

Não há dúvidas quanto ao fato de priorização do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) nas turmas de primeiro ano, mas o propósito de alfabetizar letrando evidencia que a articulação com os eixos de leitura, produção escrita e oralidade são fundamentais.

Feitas essas considerações, entende-se que a diversidade textual pode ser usada como um meio eficiente de ensino que concebe a materialização de práticas sociais (orais e escritas), servindo de base para o desenvolvimento cognitivo do aluno e, conseqüentemente, de suas práticas de produção, compreensão e comunicação, estabelecendo uma ponte entre o leitor/aluno/ouvinte e o saber.

Na página 39 deparamo-nos com os direitos de aprendizagem referentes à disciplina de geografia que são vários, mas destacamos aqui apenas aqueles que devem ser aprimorados: Deve-se proporcionar ao educando atividades para descrever as características da paisagem local e compará-las com as de outras paisagens, e conhecer e valorizar as relações entre as pessoas e o lugar: os elementos da cultura, as relações afetivas e de identidade com o lugar onde vivem.

### **3.3.6. Caderno Ano I/Unidade 06 – Planejando a alfabetização; Integrando diferentes áreas do conhecimento - Projetos didáticos e Sequências didáticas**

No sexto caderno o propósito é refletir sobre as formas de organização do trabalho pedagógico que visam a integração entre as áreas do conhecimento, por esse motivo fala-se, principalmente, em projetos e sequências didáticas na alfabetização.

Nas primeiras páginas defende-se que na perspectiva do letramento é importante integrar as disciplinas e os conhecimentos, e propõe-se reflexões em torno de alguns temas, como: Em que se constitui o foco do trabalho pedagógico do professor, considerando-se a perspectiva do letramento e a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos? Que desafios o professor encontra em sua atividade de planejamento da prática pedagógica? O que o motiva e influencia na escolha de conteúdos e metodologias/estratégias de ensino a serem adotadas? (BRASIL, 2012, Ano 01, uni 06)

Nessa direção segue-se a discussão sobre a articulação entre as áreas do conhecimento, que é capaz de impulsionar o desenvolvimento da criança em relação às suas experiências sócio-culturais, e sendo por isso tão importante no currículo atual. Outro ponto focalizado relaciona-se a necessidade de que a interdisciplinaridade não aconteça de modo artificial e forçado, pois, ao contrário disso, ela deve se originar de necessidades reais.

Seguindo essa linha de raciocínio, na página 12 começa-se a tratar sobre os projetos didáticos, uma vez que “pensar em temas e conteúdos, definir metodologias relacionadas às diversas áreas do conhecimento, articulando-as [...] numa perspectiva de letramento, constituem-se num grande desafio ao professor” e deve-se, portanto, auxiliar o educador nesse direcionamento (BRASIL, 2012, Ano 01, Uni 06, p. 12).

Um trecho do caderno que resume a importância de projetos por conta de suas especificidades, é o seguinte:

Um projeto visa levar a criança a ser protagonista, investigadora, capaz de descobrir significados de novas relações e de perceber os poderes dos seus pensamentos por meio da síntese de diversas linguagens, expressivas, comunicativas e cognitivas. De um modo geral, os projetos aprofundam conteúdos de estudo que começam com uma ideia e são desenvolvidos durante um período (BRASIL, 2012, Ano 01, Uni 06, p. 13-14).

Ainda se destaca que os projetos didáticos em geral têm como característica o fato de prever um produto final, com objetivos claros, divisão de tarefas e uma avaliação final para que a turma note se houve o alcance daquilo que era pretendido (NERY, 2007 apud BRASIL 2012, Ano 01, Uni 06).

Já na página 27 compreende-se a organização do trabalho pedagógico através das sequências didáticas que se difere do projeto porque não

apresentam necessariamente um produto final. Trata-se, então, de “um trabalho pedagógico organizado de forma sequencial, estruturada pelo professor para um determinado tempo, trabalhando-se com conteúdos relacionados a um mesmo tema” (BRASIL, 2012, Ano 01, Uni 06, p. 27)

Em suma, a sequência didática assume que o conteúdo a ser trabalhado precisa ser realizado em passos ou etapas encadeadas, de modo a tornar mais eficiente o processo de aprendizagem.

Posteriormente, apresenta-se exemplos de projetos e sequências didáticas além de sugestões de leitura para os professores.

### **3.3.7. Caderno Ano I/Unidade 07 – Alfabetização para todos: Diferentes percursos, direitos iguais**

No sétimo caderno o tema discutido é a heterogeneidade em sala de aula sob a visão de que as diferenças não devem ser tratadas como um fator de exclusão, ao contrário, devem ser entendidas como um fenômeno natural que revela os interesses e as oportunidades diferentes que cada criança encontra em seu caminho e ao longo da vida.

Inicia-se a unidade comentando sobre depoimentos de professores alfabetizadores que explicitam a complexidade de contemplar as necessidades de todos os alunos da sala de aula, principalmente quando a turma apresenta grau elevado de heterogeneidade, isto é, quando há desde alunos que não reconhecem as letras até aqueles que compreendem o funcionamento do sistema alfabético, leem e escrevem com independência.

Em seguida considera-se os resultados da pesquisa de Coutinho-Monnier (2009), pesquisadora que investigou a prática de professoras com rotinas de ensino diferenciadas, dividindo-as em dois grupos: no primeiro grupo estavam professoras que usavam material didático pronto e estruturado; no outro grupo estavam as professoras que buscavam desenvolver atividades de reflexão sobre leitura e produção de texto.

#### **A rotina do primeiro grupo**

Envolvia atividades de leitura de um texto (de acordo com a sequência sugerida pelo manual do mestre) e, posteriormente, era desenvolvida uma série de atividades (com média de 15 minutos no total), que

exploravam algumas palavras presentes no texto. Após esse momento inicial, as docentes realizavam a atividade do livro didático do programa correspondente à lição da semana, trabalho esse que ocupava a maior parte do tempo diário dos alunos na escola. Todos os alunos, independentemente dos conhecimentos que possuísem, realizavam as mesmas atividades (BRASIL, 2012, Ano 01, Uni 07, p. 07).

Já a rotina do segundo grupo baseava-se em desenvolver atividades bem diversificadas para trabalhar com o alfabeto, a leitura e a escrita. Uma das professoras desse segundo grupo preocupava-se em:

criar situações para que os alunos refletissem, questionassem, criassem hipóteses e as testassem, com o objetivo de fazê-los avançar em seus conhecimentos sobre a escrita alfabética. De modo simultâneo, ela também realizava atividades de leitura e produção de textos, na maior parte das vezes coletivamente (BRASIL, 2012, Ano 01, Uni 07, p. 07-08).

Foram encontrados resultados diferentes no que diz respeito à aprendizagem dos alunos incluídos nas duas “rotinas” apresentadas na pesquisa de Coutinho-Monnier.

Observou-se que os alunos das professoras do primeiro grupo que iniciaram “em níveis iniciais de escrita avançaram ao longo do ano. Já os que iniciaram o ano letivo com domínio do princípio alfabético concluíram o ano sem ler e produzir textos, pouco avançando em seus conhecimentos” (BRASIL, 2012, Ano 01, Uni 07, p. 07).

Em relação à aprendizagem dos alunos das professoras do segundo grupo, notou-se que todas as crianças evoluíram na aprendizagem, mesmo aquelas que tinham iniciado o ano em níveis avançados.

Desse modo, o caderno 07 mostra que é necessário levar em consideração os conhecimentos que os alunos possuem sobre a língua, e inserir nas práticas de alfabetização atividades de reflexão para que cada um reflita da maneira que lhe convém, a partir do seu respectivo nível de conhecimento, para que ao fim do ano todos tenham avançado.

Depois de mais reflexões sobre o tema, por volta das últimas páginas contempla-se os direitos de aprendizagem do componente curricular: Arte, que resumidamente, são:

Compreender a arte como um conhecimento produzido socialmente em diferentes contextos históricos e culturais da humanidade; Reconhecer a

importância social da arte; Vivenciar experiências educativas nas linguagens da dança, teatro, artes visuais e música; Conhecer a vida e obra de diferentes artistas; Conviver e acessar fontes vivas de produção da arte; Conhecer e reconhecer os elementos que constituem as linguagens artísticas a partir da leitura e análise de objetos artísticos; Fazer arte na perspectiva da criação artística como pesquisa e investigação. Respeitar, conviver, valorizar e dialogar com as diferentes produções artísticas de circulação social (BRASIL, 2012, Ano 01, Uni 07).

### **3.3.8. Caderno Ano I/Unidade 08 – Organização do trabalho docente para a promoção da aprendizagem**

No oitavo e último caderno referente ao primeiro ano considera-se que a organização do trabalho docente é de extrema relevância para que os direitos de aprendizagem da criança sejam respeitados e, portanto, garantidos. Nessa direção, objetiva-se abordar novamente questões sobre a avaliação e sobre o planejamento de ensino.

Num primeiro momento, reafirma-se a importância da escola como um espaço de apropriação de conhecimentos sociais, de reafirmação e construção de valores e sentimentos, também se aponta a importância do currículo como um conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

Com isso, não é difícil enxergar que o ensino tem a finalidade de promover situações que favoreçam os processos de ensino e aprendizagem, servindo como um estímulo para que os indivíduos possam agir em prol da sociedade.

Nessa perspectiva, passa-se a falar do ciclo de alfabetização, o qual é composto por três anos. Justifica-se a escolha desse período devido ao reconhecimento da complexidade do processo de aprendizagem da escrita e por entender que a criança precisa de tempo para se engajar no espaço escolar.

Admite-se, desse modo, que nem todas as crianças terminam o primeiro ano escolar lendo e escrevendo autonomamente, no entanto elas podem continuar seus estudos no ano seguinte para aprofundar os conhecimentos relativos a esses domínios, de acordo com o regime ciclado de ensino que, no caso da alfabetização, como já dito, tem a progressão de três anos.

É preciso planejar a ação docente no âmbito da progressão escolar para que os conhecimentos construídos ou ressignificados pelas crianças sejam reconhecidos e para que os professores possam notar como podem agir em favor da aprendizagem de cada criança.

Para Schneuwly e Dolz (2004), é de fundamental importância prever a aprendizagem em espiral, ou seja, organizar o ensino de modo que as reflexões sobre as práticas de linguagem, e, conseqüentemente, sobre os gêneros textuais sejam cada vez mais complexas, mas é preciso, também, favorecer a retomada do que já foi objeto de ensino. Um mesmo conhecimento ou uma mesma capacidade, desse modo, pode ser foco de ensino em diferentes etapas de escolarização, mas, ao mesmo tempo, devem ser previstas estratégias para que haja ampliação dos conhecimentos e capacidades (BRASIL, Ano 01, Uni 08, p. 09).

Dessa forma, “é possível promover meios para que as crianças alcancem aquilo a que têm direito: apropriarem-se, logo no início da escolarização, do Sistema de Escrita Alfabética para terem autonomia para ler e escrever” (BRASIL, Ano 01, Uni 08, p. 11).

Logo depois o caderno aborda à questão da avaliação na alfabetização, que tradicionalmente é associada à ideia de aprovação ou retenção de alunos, mas que no contexto atual assume a postura de entender o processo pedagógico, para assim poder atuar a fim de melhorá-lo. “A avaliação dos estudantes é parte importante desse trabalho de análise do processo pedagógico. Diagnosticando as dificuldades e os avanços dos alunos, pode-se melhorar a prática pedagógica” (BRASIL, Ano 01, Uni 08, p. 15).

As últimas páginas da Unidade contam com vários relatos de experiência sobre planejamento da avaliação como forma de monitoramento das aprendizagens, e algumas sugestões de leitura.

#### 3.4. REFLEXÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DOS CADERNOS DO PNAIC UTILIZADAS NA PESQUISA DE CAMPO

Durante nossa pesquisa de campo nos utilizamos de algumas reflexões teórico-práticas contidas nos cadernos do PNAIC que foram explorados neste capítulo.

Nesse sentido, foi importante para o trabalho prático conscientizarmo-nos das concepções de alfabetização e de letramento que perpassaram pelo sistema de ensino, e que compreenderam desde a utilização dos métodos sintéticos e analíticos de ensino até a relevância dos usos e funções sociais da escrita como base para o desenvolvimento de atividades significativas (como abordado no caderno 1).

Foi primordial também notarmos a necessidade de planejar as atividades escolares do ciclo I, a partir de um trabalho didático organizado e voltado para os eixos de ensino da língua portuguesa: leitura, oralidade, escrita e análise linguística (como abordado no caderno 2), o que buscamos contemplar em nosso trabalho.

Além disso, ao olharmos para o caminho evolutivo que a criança percorre no processo de compreensão do sistema de escrita alfabética, passamos a perceber o SEA não como um código, mas sim como um sistema notacional que apresenta propriedades que precisam ser reconstruídas/percebidas pela criança (como abordado no caderno 3), o que nos instigou, no trabalho de campo, a criar situações para auxiliar a criança nesse processo de observação.

Refletimos, ainda, sobre o lúdico no processo de alfabetização, bem como sobre os benefícios físicos, cognitivos e sociais que essas atividades podem proporcionar a criança (como abordado no caderno 4), o que nos conduziu a utilizar a ludicidade como auxiliar valoroso na prática escolar.

Aprofundamo-nos, inclusive, nas reflexões sobre a relevância do uso de diversos textos e gêneros textuais em sala de aula a serviço da perspectiva do alfabetizar letrando (como abordado no caderno 5), para a partir disso propiciarmos ao aluno um trabalho no qual ele possa utilizar a linguagem em diferentes contextos e adquirir novos conhecimentos de língua.

Do mesmo modo, tomamos nota da importância de relacionar a apropriação do sistema de escrita alfabética e o letramento nas diferentes áreas do conhecimento (como abordado no caderno 6), o que nos orientou a envolver outras disciplinas em nosso projeto de letramento. Percebemos, outrossim, a relevância de integrarmos esses saberes no trabalho escolar a partir de projetos didáticos.

Consideramos, mais adiante, a necessidade de um olhar investigativo e cuidadoso para a heterogeneidade de conhecimentos e interesses presente em

sala de aula, já que se trata de um fenômeno intrínseco ao processo educativo (como abordado no caderno 7). A reflexão sobre o tema nos estimulou a adotar diferentes estratégias de ensino a fim de promover a aprendizagem e respeitar o direito de todos.

Por fim, entendemos que o ciclo de alfabetização precisa ser orientado, permanentemente, por processos de avaliação e pelo planejamento de situações e estratégias que atendam às necessidades das crianças (como abordado no caderno 8), por isso mesmo, o trabalho docente é essencial para a promoção da aprendizagem.

Em suma, as considerações abraçadas pelos cadernos de formação do PNAIC (2012), referentes ao primeiro ano do Ensino Fundamental, trouxeram contribuições significativas para esta pesquisa.

### 3.5. AUTONOMIA E IDENTIDADE

Como viemos discutindo, interessa-nos refletir sobre o trabalho pedagógico voltado às crianças que ingressam agora no primeiro ano do Ensino Fundamental, uma vez que essa fase escolar traça objetivos que vão além das práticas de brincadeiras pré-escolares. Preocupamo-nos, portanto, com as atividades nesse período, para que não passem a simbolizar a passagem da infância para um mundo enfadonho, tedioso, cheio de regras.

Inquietamo-nos quanto a isso porque, ora, parece-nos perigoso aproximar a criança de uma abordagem que tome a aprendizagem como passiva, que tolha sua expressividade, sobretudo quando se está em pleno processo de desenvolvimento, isto é, formando vínculos afetivos e construindo significados a partir dos usos da linguagem, na interação com o outro.

Martins (2012, p.33), explica que “é importante liberar a expressividade do ser humano, não deixá-la asfixiada, sequestrando conjuntamente a forma de expressão linguística e a própria identidade das pessoas”.

É refletindo sobre essa frase que encontramos mais uma razão para defendermos, neste trabalho, os projetos de letramento como uma organização pedagógica que deve envolver atividades com diversos gêneros discursivos dada a necessidade dos usos sociais da linguagem e o envolvimento do aluno nessas práticas reais, a fim de valorizar a identidade e a autonomia de cada um.

O protagonismo da criança, dentro desse âmbito, é essencial para a motivação da autonomia dos alunos, para tanto, acreditamos que se deve tratar os conteúdos de ensino de modo contextualizado, explorando o máximo possível da relação entre os conteúdos escolares e o contexto das atividades para dar significado à aprendizagem.

No entanto, o que percebemos há anos, desde nosso envolvimento em grupos de estudo na graduação em Letras, é um ensino, por vezes, descontextualizado da realidade do sujeito, no qual o aluno não enxerga sua identidade e não vê sentido na produção de textos e discursos produzidos obrigatoriamente na escola, sistematizados em modelos que não compreendem as práticas sociais da comunidade.

Como, então, podemos olhar a escola como uma continuação (ou como parte) da vida social dos alunos e agentes envolvidos? Como pretendemos dar espaço a identidade de cada indivíduo quando levamos para sala de aula apenas textos e atividades que acreditamos serem relevantes para o ensino da gramática?

Em 2010, uma experiência que reverbera em nosso pensamento até hoje, aconteceu em uma escola pública no interior do Pará em que estagiamos, quando em uma aula de Língua Portuguesa no sexto ano do EF, propomos uma leitura silenciosa de um texto e um dos alunos disse: “Não sei por que vou ler isso aqui, não tem nada a ver comigo, eu nem falo assim - os meninos fazem - eu falo é - os menino faz – mermo e não tenho vergonha não, minha mãe também fala assim porque ela é da roça”.

Claramente hoje lembramos que, naquela escola, os professores eram incentivados a preocuparem-se apenas com as dificuldades de escrita dos alunos em relação a norma culta ou padrão da LP. Quando se prestavam a outro trabalho que não esse, recebiam advertências da coordenação pedagógica da escola.

Sobre isso, Martins (2012, p.50) nos provoca ao questionar “Como o professor pode motivar a autonomia dos seus alunos, se ele próprio não desfrutar de autonomia?”. Nesse ponto, percebemos que se há limitações no trabalho desenvolvido pelo professor, como não haverá limitações na aprendizagem dos alunos? Como não haverá limitações no reconhecimento de sua própria identidade?

Martins (2012) ainda esclarece que não se trata aqui de defendermos uma posição em que no ensino vale tudo, como se o professor jamais pudesse interferir na fala e na escrita de seus alunos, ou que deva apontar que – os menino faz- está correto gramaticalmente. Trata-se, na verdade, de ensinar o aluno a utilizar a linguagem em diversas situações comunicativas, respeitando sua identidade, sua competência comunicativa e sua autonomia.

Basta olharmos cuidadosamente para os PCNs de 1998 para percebermos que a educação pós-moderna tem o interesse de contribuir com a busca de autonomia dos alunos, isto é, dar subsídios a fim de torna-los sujeitos que possam, de modo independente, refletir, pesquisar, buscar fontes, dialogar e discutir com o outro sobre qualquer assunto.

(...) o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres (BRASIL, 1998, s/p).

Entendemos, portanto, que o trabalho de reflexão deve permitir ao aluno desde o reconhecimento de sua própria linguagem, de sua identidade até a compreensão das outras formas de discurso, em vista das diversas situações comunicativas.

Daí mesmo, podemos apontar a relevância em organizar as atividades pedagógicas, conforme é continuamente enfatizado nos cadernos do PNAIC, a partir das necessidades e interesses dos alunos, para que os diferentes discursos sejam apropriados significativamente, incentivando as expressões linguísticas de cada um.

Nesse sentido, enxergamos que a construção da identidade do indivíduo não acontece, senão, a partir do momento em que ele próprio se percebe como sujeito de uma determinada manifestação de linguagem, reconhecendo as condições histórico-sociais que o levaram a produzir tal discurso, pelo qual também se constitui.

É pensando nisso, que Street (2006, p.466) argumenta que as práticas de letramento são constitutivas da identidade e da personalidade, pois “quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são

associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar”

Desse modo, nosso projeto de letramento com os alunos de primeiro ano do EF, de que trataremos em detalhe no próximo capítulo, busca olhar também para o reconhecimento da identidade da criança, percebendo se as atividades propostas permitem liberdade de expressão linguística e em que medida o tema escolhido para o projeto interfere, de alguma forma, nesse processo por seu carácter sociopolítico de combate a estereótipos.

#### 4. METODOLOGIA DA PESQUISA, GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

À luz da perspectiva sociointeracionista, propomo-nos a apresentar uma pesquisa colaborativa, de base qualitativo-interpretativa, que se orienta para a sala de aula a partir de um estudo de caso.

Neste capítulo, discutimos, num primeiro momento, algumas considerações sobre a pesquisa qualitativa-interpretativa, e o estudo de caso na área de educação, partindo, principalmente, de Lüdke e André (1986), e André (2005).

Num segundo momento, descrevemos e discutimos o projeto de letramento no qual nos propomos a trabalhar com o tema cultura indígena, de modo a não contribuir com a visão pontual e falha comumente divulgada sobre tais grupos étnicos, mostrando que é importante aproximar o indígena da vida escolar sem tratá-lo como um ser folclórico, excêntrico. O projeto buscou tratar as questões indígenas como um eixo articulador para o desenvolvimento da escrita da criança, em meio sua inserção em práticas sociais significativas.<sup>29</sup>

##### 4.1 A PESQUISA QUALITATIVO-INTERPRETATIVA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO

As pesquisas na área de educação, de acordo com Lüdke e André (1986), ganharam tanta popularização nas últimas décadas, que se corre o risco de comprometer o real sentido de pesquisa. Tendo isso em vista, é importante esclarecer que, para a realização de uma pesquisa, se faz necessário diferenciá-la de uma atividade de consulta, na qual se busca informações sobre determinado assunto, recortando algumas ou apenas uma obra. Na pesquisa, propriamente dita, “é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (LÜDKE, M. ANDRÉ, M. 1986, p. 01).

Trata-se, dessa forma, de uma ocasião onde se reúne o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de várias, para produção de conhecimentos que devem

---

<sup>29</sup> O projeto foi submetido ao Comitê de Ética da UFSCar com protocolo número 51784415.6.0000.5504

servir na composição de soluções propostas a problemas (LÜDKE, M. ANDRÉ, M. 1986, p. 02).

Esse conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente.

Na área de educação, durante muito tempo, as pesquisas seguiam os modelos de análise das ciências exatas, o que levava o fenômeno educacional a ser estudado “como se pudesse ser isolado, igualmente o que se faz com um fenômeno físico, para uma análise acurada” (LÜDKE, M. ANDRÉ, M. 1986, p. 03).

A necessidade de se entender os fenômenos educacionais a partir de uma perspectiva sócio-histórica, ou seja, dentro de um contexto social e de uma realidade histórica, trouxe à tona novos métodos de investigação, que permitem ao pesquisador um olhar mais subjetivo e espontâneo, pois

Os fatos, os dados não se revelam gratuitamente e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições (LÜDKE, M. ANDRÉ, M. 1986, p. 04). É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas. “Todo ato de pesquisa é um ato político”, já dizia Rubens Alves (1984). Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda (LÜDKE, M. ANDRÉ, M. 1986, p. 05).

A perspectiva qualitativa inclina-se, então, para a aproximação entre a pesquisa e as práticas sociais dos participantes, por isso mesmo, o trabalho de pesquisar implica uma atividade humana e social que, inevitavelmente, traz consigo, os valores, os interesses e os princípios do pesquisador. Desse modo, a visão de mundo e as experiências do estudioso orientarão seus pensamentos e nortearão sua abordagem de pesquisa.

Sob esse viés, novas propostas de abordagens metodológicas foram, aos poucos, surgindo e sendo reconhecidas como abordagens “qualitativas”.

As pesquisas que se compõem de natureza qualitativa apresentam algumas características básicas discutidas por Bogdan e Biklen, segundo Lüdke

e André (1986). Direcionamo-nos, a seguir, a essas características citadas pelos autores.

A configuração de metodologias qualitativas, se dá, primeiramente, a partir da premissa que é fundamental enxergar o ambiente naturalístico como fonte direta de coleta/geração dados, e o pesquisador como o principal instrumento da pesquisa, por ser quem deve estar em contato direto com a situação sondada. Além disso, os dados coletados/gerados devem ser ricos em descrições, nessa perspectiva todos os dados da realidade são considerados importantes. Há, ainda, uma preocupação maior com o processo do que com o produto, já que o interesse volta-se para verificação de como as atividades se manifestam, por quais procedimentos e interações. Outra característica importante nesse tipo de pesquisa é que ela deve destinar atenção ao significado que as pessoas dão às coisas, isto é, observar como os participantes defrontam-se com as questões salientadas. Por fim, é relevante sabermos que a análise dos dados está sujeita, nessa abordagem, a um processo indutivo, o que implica no caráter de mutabilidade da pesquisa, no sentido de que as questões ou focos e interesses podem se tornar mais específicos no decorrer do trabalho.

Ainda sobre as pesquisas qualitativas, Vasconcelos (2002, p. 281) afirma que “servem de análise e ainda criam condições que contribuem para a formação de professores mais reflexivos”. Isto também configura o que buscamos com a presente pesquisa, a partir das reflexões sobre as práticas de ensino e aprendizagem adotadas neste trabalho. No entanto, Ohuschi (2006) nos mostra que a terminologia qualitativo-interpretativa é mais conveniente, pois evita “a conotação de se considerar as pesquisas qualitativas com maior qualidade que as outras” (ERICKSON, 1988 apud OHUSCHI, 2006, p. 44) e ainda compreende o sentido de pesquisa voltada para os aspectos relativos ao homem e à sociedade. Por esse motivo, optamos por adotar o termo qualitativo-interpretativa.

Na próxima seção buscamos externar o porquê de consideramos este trabalho, além de qualitativo-interpretativo, um estudo de caso.

#### 4.1.1. O estudo de caso

As pesquisas qualitativo-interpretativas podem se manifestar de várias formas, dependendo dos pressupostos escolhidos para tratar a realidade estudada, e das técnicas metodológicas utilizadas na coleta e na apresentação dos dados. Dentre as formas que se destacam na área da educação atualmente está a abordagem etnográfica e o estudo de caso. Neste momento, visando uma reflexão mais ampla do nosso trabalho, falaremos do estudo de caso.

O estudo de caso se volta “para uma instância em particular, seja uma pessoa, uma instituição, um programa inovador, um grupo social” (ANDRÉ, 2005, p. 24).

Os trabalhos nessa abordagem devem ser bem delineados, com objetivos claros e precisos, circunscritos no interesse singular em um determinado âmbito.

Para Lüdke e André (1986, p. 18-21) as características fundamentais desse estudo são sete, a saber:

A primeira característica trata-se da visão ampla para descobertas, pois alguns aspectos interessantes à pesquisa só surgirão no desenvolvimento do trabalho, o pesquisador deve, então, se manter atento.

A segunda característica refere-se à interpretação contextualizada, isto é, a percepção intensa do contexto em que a pesquisa se situa, para que se possa compreender de maneira mais eficaz as manifestações dos participantes e dos problemas do trabalho.

A terceira característica diz respeito ao tratamento da realidade de forma completa e profunda, uma vez que o pesquisador se propõe a evidenciar as várias facetas presentes em uma determinada situação ou problema.

A quarta característica indica a importância da variedade de informação, que implica em dados gerados em momentos variados, situações variadas, com mais de um tipo de informante, por exemplo: alunos e professor.

A quinta característica mostra-se acerca da experiência vicária como articuladora de generalizações naturalísticas, ou seja, concerne que o leitor faça indagações em função do seu próprio conhecimento, levando-o a refletir sobre o que pode ou não aproveitar da pesquisa que lê em sua prática diária.

A sexta característica preocupa-se com a representação de diferentes pontos de vista presentes na situação pesquisada. Nesse mérito, o que se tem

a dizer é que se faz necessário trazer para o estudo as divergências de opiniões, se realmente forem encontradas, deixando claro qual o seu ponto de vista como pesquisador.

A sétima característica, por fim, mostra-nos que é possível, no estudo de caso, utilizarmos-nos de uma linguagem mais acessível (na análise de dados), por conta das tantas formas em que se pode apresentar o que foi gerado, como: desenhos, fotografias, colagens, relatos etc.

Sabendo disso, Lüdke e André (1986, p. 21) indicam que “pode-se indagar: Em que o estudo de caso se distingue dos outros tipos de pesquisa? A preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular”, o que significa tomar o objeto de pesquisa como único e historicamente situado. É por esse motivo que consideramos nosso trabalho como um estudo de caso.

#### **4.1.2. Forma de geração e análise dos dados**

Para realização deste trabalho, sistematizamos os passos metodológicos em acompanhar a professora alfabetizadora e seus alunos em sala de aula, visando a colaboração e a geração de dados sobre o trabalho de letramento, apropriação da escrita da criança e projeto sobre cultura indígena; e analisar os dados obtidos, tendo em vista os objetivos da pesquisa.

A geração de dados por meio da observação participante foi uma escolha ponderada, principalmente, por possibilitar “um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens” (LÜDKE, M. ANDRÉ, M. 1986, p. 26).

Para Lüdke e André, o pesquisador pode, através da observação participante, recorrer aos seus próprios conhecimentos prévios, visando auxílio na interpretação dos fenômenos encontrados durante o estudo, e assim chegar mais perto da perspectiva dos sujeitos. Nesse sentido, lembramos que a professora alfabetizadora que acompanhamos também se insere no contexto de pesquisa como uma pesquisadora participante.

Por conseguinte, o conteúdo de nossas observações (gerações), consideramos a descrição da escola e dos participantes, a reconstrução de diálogos, a descrição de eventos especiais, a descrição das atividades do projeto

de letramento sobre a cultura indígena e, ainda, as anotações do comportamento do pesquisador durante o projeto colaborativo.

Durante o projeto lançamos mão de atividades que contemplaram, principalmente, a leitura, a escrita, e o processo de criação das crianças. Na leitura abordamos vários gêneros, interpretamos textos juntos, discutimos sobre o sentido deles, e nossa intenção era mostrar que podia ser divertido buscar novas informações a partir da leitura. Na escrita, nossa preocupação era proporcionar ao aluno atividades em que eles se sentissem à vontade para realizar, para isso nos utilizamos de alguns tipos de agrupamento, a fim de que todos se sentissem bem para participar, isto é: individualmente, em duplas, com auxílio da professora e da pesquisadora, em grupo, etc. Sobre o processo de criação das crianças, nosso interesse era trazer para a sala de aula os mais diversos recursos que pudessem auxiliar a criança, trazendo motivação, curiosidade e alegria.

Quanto à análise dos dados, propriamente dita, pretendemos fazer uma ponte entre os elementos teóricos que elucidamos nesta dissertação e os dados gerados no decorrer do projeto de letramento.

Esperamos alcançar nossos objetivos utilizando-nos da metodologia descrita a fim de contribuir para as pesquisas sobre o Pacto, sobre a aquisição da escrita e o letramento nas séries iniciais, e sobre o papel do professor como mediador do conhecimento, por meio da reflexão sobre os resultados obtidos.

Na seção seguinte focalizamos a descrição da escola e dos participantes da pesquisa, por acreditar que são informações imprescindíveis e coerentes com nossa perspectiva.

#### **4.1.3. O *corpus* da pesquisa: a professora alfabetizadora, a escola e os alunos do primeiro ano “D”**

Esta pesquisa contou com algumas escolhas e passos para a definição de seu corpus, como explicamos adiante.

Primeiramente, por se tratar de uma pesquisa que parte do eixo de alfabetização e letramento, foi necessário escolher um dos três anos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, assim, optamos por direcionar este trabalho ao

primeiro ano. A escolha se justifica, como havíamos apontado na introdução da dissertação, pela necessidade de olhar para a aprendizagem das crianças que são matriculadas agora no primeiro ano com seis anos de idade, sendo submetidas a um novo cenário de ensino, devido à recente implantação do Ensino Fundamental de 9 anos.

Em um segundo momento tivemos que refletir e ponderar sobre em qual escola poderia acontecer a pesquisa. A escolha se deu por conta de nossa relação com a professora alfabetizadora, Alice. Conhecemos Alice durante as reuniões de formadores do programa PNAIC. Sua iniciativa de propor-se a realizar um projeto que abordasse o tema cultura indígena nos proporcionou uma boa parceria. Selecionamos, então, a Escola Estadual de Ensino Fundamental “Mauricio de Sousa”, localizada em um bairro central da cidade de São Carlos-SP.<sup>30 31</sup>

Em um terceiro momento, crucial para a delimitação do *corpus* da pesquisa, tivemos que checar a possibilidade de a escola nos receber e aceitar nossa presença na sala de aula. Para tanto, conversamos com a diretora e a vice-diretora da escola, que nos receberam alegremente, alegando que a Mauricio de Sousa é aberta a todo projeto e a qualquer tipo de trabalho que se mostre em prol do desenvolvimento e aprendizado das crianças.

A pesquisa de campo se iniciou, assim, em meados de agosto de 2014 e terminou em dezembro do mesmo ano. Como percebe-se, ficamos um semestre envolvidos na comunidade de aprendizagem que compõe o corpus deste trabalho.

É interessante ressaltar que os primeiros contatos foram essenciais para conhecer e dialogar com os profissionais da escola, isto é, todos os agentes possíveis: diretoria, professorado, coordenação pedagógica, encarregados de limpeza e merenda, secretariado etc. Percebemos ainda que o espaço físico da

---

<sup>30</sup> Como mencionado na introdução, a professora alfabetizadora e a pesquisadora eram em 2014, formadoras do PNAIC.

<sup>31</sup> É importante observar, por um lado, que esta escola, por fazer parte da rede estadual de ensino, não pertencia ao PNAIC/UFSCar, estando, com relação a esse programa, na alçada de gerenciamento de outra universidade paulista (UNESP); por outro lado, a professora com quem desenvolvemos a pesquisa colaborativa, possuía, em parte, referências do PNAIC, mesmo porque havia atuado como formadora do PNAIC/UFSCar, por outro, também se baseava no Programa “Letra e Vida”, que é hegemônico na rede estadual de ensino paulista.

escola é diferente em relação a outras que já frequentamos, mesmo se localizando em bairro mais afastado, é bem colorida, organizada e limpa.<sup>32</sup>

O espaço escolar hoje assume uma função social, tornando-se um dos fatores que contribuem para a limitação ou para o desenvolvimento do aluno. De acordo com Ribeiro (2004, p. 103), “esses espaços têm um sistema de valores implícitos que poderão contribuir, ou não, para que o espaço se transforme em lugar, propiciando laços afetivos, sentimento de identidade e de pertencimento”.

Sendo assim, consideramos o espaço físico da escola um componente significativo do chamado currículo oculto, como aponta Moreira e Candau (2007, p. 19),

Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos (as) professores(as) e nos livros didáticos. São exemplos de currículo oculto: a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, Fulana, Professora etc); a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula (em círculo ou alinhadas); as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos restritas ou não à família tradicional de classe média.

E é por isso que passamos a descrevê-lo neste momento.

A escola dispõe de 8 salas de aula e atende cerca de 480 alunos do Ensino Fundamental I, que em 2014 estavam divididos em 16 turmas, sendo 8 no período da manhã e 8 no período da tarde (o que significa que cada turma comportava aproximadamente 30 alunos).

O espaço físico da instituição se divide em 2 pavimentos, no andar de cima ficam as salas de aula, juntamente com a sala da coordenadora Vera e a biblioteca, já no andar de baixo temos a secretaria, a diretoria, os banheiros para os alunos e os banheiros para os profissionais, o refeitório, o almoxarifado, a sala de informática, a sala dos professores e um pátio.

Algo que gostaríamos de comentar é que na referida escola dispúnhamos de um elevador para cadeirantes, que funciona normalmente, o que há em pouquíssimas escolas públicas no Brasil. Saindo do prédio principal

---

<sup>32</sup> No Brasil as escolas situadas em bairros periféricos são, frequentemente, sucateadas. Como pode-se ver em Vasconcellos (2004) sobre o fato de as "periferias" ou subúrbios que acumulam dificuldades sociais (desemprego, marginalização, exclusão social) estabelecerem relações específicas com o sistema escolar.

encontramos uma quadra coberta, um parquinho com balanços, gangorras, escorregas, entre outros brinquedos, e, por fim, uma pequena área verde, da qual nos utilizamos para realizar o plantio da mandioca durante o projeto de letramento.

Lembramos, ainda, que cada professor é responsável por uma sala de aula e, portanto, atuam a partir das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Já as demais disciplinas, como Educação Física e Artes, são ministradas por outros professores.

O espaço físico da escola pareceu-nos bem aconchegante e percebemos que esse é um dos motivos de as crianças gostarem de frequentar a escola.

Quanto à professora Alice, ressaltamos desde já sua formação acadêmica inicial e continuada. Ela é graduada em Pedagogia pela Unesp de Araraquara, pós-graduada em Psicopedagogia e em Educação Especial pela mesma universidade, foi formadora do PNAIC, na UFSCar (campus São Carlos), nos anos de 2013 e 2014, além de apresentar em seu currículo, pelo menos, mais 20 cursos de extensão universitária (que variam de carga-horária entre 30h e 180h) nas linhas de pesquisa que abrangem a educação escolar, o que mostra sua preocupação em estar sempre envolvida com a pesquisa e com a ressignificação dos saberes.

A professora nos deu toda a liberdade em sua sala de aula, passamos a construir juntas, de forma colaborativa, e com a ajuda dos alunos as atividades do projeto.

É chegada a hora de falarmos sobre os alunos que são participantes ativos do projeto de letramento realizado, a turma é conhecida como “primeiro ano D”, é composta por 27 alunos, sendo 13 meninas e 14 meninos.

De acordo com a professora Alice a grande maioria desses alunos pertence a famílias de nível socioeconômicos baixo-superior ou médio-inferior, sendo que alguns desses educandos são beneficiários do bolsa família.<sup>33 34</sup>

---

<sup>33</sup> De acordo com Alves e Soares (2009) “O esquema de classificação socioeconômica elaborado por Pastore (1979) com base nos dados da PNAD 1973, atualizado por Pastore e Valle Silva (2001) com os dados da PNAD 1996, pode ser descrito como um esquema hierárquico de classificação socioeconômica (...). A escala obtida foi então dividida em seis estratos hierarquizados: (1) baixo-inferior; (2) baixo-superior; (3) médio-inferior; (4) médio-médio; (5) médio-superior e (6) alto”.

<sup>34</sup> O Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país.  
Ver em: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>> Acesso em: 20 de abril de 2015

Adiante falamos de casos específicos de alunos que chamaram nossa atenção.

Durante nossa estadia na escola, houve a desistência/evasão escolar de uma criança, que passava por problemas familiares, entre eles o abandono por parte dos pais, chegamos a conversar com a criança diversas vezes quando chorava ou manifestava atitudes agressivas/revoltadas por saudade de quem um dia poderia voltar. A evasão aconteceu quando a criança foi supostamente morar em outra cidade com familiares. Até hoje ninguém foi à escola tratar de documentos referentes à matrícula do aluno em outra instituição.

Também percebemos indícios de que um de nossos estudantes poderia estar sofrendo violência doméstica, pois além de demonstrar aflição quando fazia algo errado aos olhos das professoras (como bater em colegas e não se portar bem), por medo de ser delatado aos responsáveis, tinha ataques de pânico e de choro, mas, felizmente, ao longo do ano esse aluno apresentou melhoras no comportamento e por consequência um abrandamento significativo em relação às suas emoções afloradas.

Outro caso que deve ser mencionado é de um aluno com dificuldade de aprendizagem. Notamos que a criança não conseguia se concentrar nas atividades, tinha fala e atitudes desconectadas da situação em que estava inserida e não mantinha relacionamentos equilibrados com os colegas. Os pais preocupados com o desenvolvimento do filho conversaram com a professora Alice, que solicitou uma avaliação da APAE. No ano de 2015 o aluno foi atendido na sala de recursos multifuncionais que possibilita maior contato com materiais pedagógicos e materiais de acessibilidade, em vistas da realização do atendimento educacional especializado.<sup>35</sup>

Além disso, deparamo-nos com um caso de presença esporádica. Uma aluna que participava das aulas ocasionalmente, e por isso acabou por não ter uma participação estável nas atividades que a turma efetivou.

---

<sup>35</sup> A sala de recursos prevê o atendimento especializado e com qualidade aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular. Ver em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12295:implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais&catid=264:implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais&Itemid=595](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12295:implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais&catid=264:implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais&Itemid=595) > Acesso em: 17 de novembro de 2015

Os demais alunos (23) mantinham a frequência escolar e eram acompanhados pelos pais. O que nos chamou muita atenção foi a entrega dos educandos (e até dos seus responsáveis) ao projeto que versava sobre a cultura indígena. A cada dia, apesar do contexto de carência que os envolvia, os estudantes ficavam mais assíduos, mais interessados e empolgados, o que os levou a participar passionalmente das atividades.

Feitas essas considerações iniciamos a descrição e a análise dos dados gerados no decorrer do projeto, relacionando-os com os elementos teóricos que foram apresentados e discutidos nos três primeiros capítulos desta dissertação.

#### 4.2. DICUSSÃO DE DADOS GERADOS NO PROJETO DE LETRAMENTO SOBRE A CULTURA INDÍGENA

Como vimos em seção anterior, o projeto teve origem a partir da leitura dos livros *Catando Piolhos e contando história* e *Os Filhos do Sangue do Céu e Outras Histórias Indígenas de Origem*, ambos de autoria do indígena Daniel Munduruku, também pesquisador no Grupo de Pesquisa LEETRA.

Recordamos, em conformidade com o depoimento da professora, que a partir da leitura da *Lenda da mandioca*, encontrada no segundo livro citado, os alunos, além de se mostrarem curiosos e interessados na narrativa, manifestaram interesse nos elementos contidos no texto e, principalmente, na plantação e no cultivo da mandioca (é importante mencionar que alguns não sabiam o que era e nunca tinham comido mandioca).

Notando tamanha curiosidade, Alice encontrou espaço para instigar a criatividade dos alunos por meio de questionamentos, e propôs aos estudantes que falassem um pouco sobre a mandioca em casa com os pais, responsáveis, amigos e vizinhos, em busca de informações sobre a melhor maneira de plantar a mandioca, pois havia um canteiro nas instalações da escola que estava descuidado (coberto de grama alta), e poderia ser tratado/preparado para, quem sabe, um plantio de mandioca.

Na aula seguinte, a professora Alice teve a grande ideia que estava prestes a incrementar o rumo do projeto. Sugeriu que se os alunos concordassem, poderiam escrever, juntos, um e-mail para o autor dos livros indígenas, perguntando-lhe como seria o processo de plantação da mandioca.

É possível imaginarmos o alvoroço que se causou, a felicidade estampada nos rostinhos iluminados, afinal estavam a ponto de escrever um e-mail para um autor de livros, e esse autor era um indígena.

A essa altura do ano letivo as crianças já estavam familiarizadas com a sala de informática, que frequentavam uma vez na semana, e já tinham conhecimento do gênero e-mail.

Alice, que é colaboradora do Grupo de Pesquisa LEETRA, possuía o contato de Daniel Munduruku, o que tornou a troca de e-mails mais acessível.

A ansiedade tomava conta das crianças, até que chegou o esperado dia da escrita do e-mail, então, coletivamente, (a professora como escriba e os alunos como criadores do e-mail), alcançou-se o seguinte resultado:

Boa tarde, Daniel Munduruku.

Nós somos os alunos do primeiro ano D da escola Estadual Maurício de Souza. Já lemos o seu livro “Catando piolhos e contando história” e adoramos. Ontem nós lemos uma lenda chamada A lenda da mandioca do povo Guarani. Ficamos curiosos e gostaríamos de saber como podemos plantar mandioca. Você pode nos ajudar?

A necessidade da escrita, no projeto, surgiu nesse momento, tanto da parte da professora como da parte das próprias crianças.

Sobre a escrita do e-mail, Alice nos relatou que este foi um marco importante para ela naquele ano letivo, pois percebeu que até aquele momento as crianças estavam distantes da escrita enquanto prática social, e reforçou sua colocação, dizendo: *Atualmente temos internet na escola, fato este que ajudou muito a expandir a nossa comunicação e logo a nossa escrita. Ao levar mais esta ferramenta para a sala de aula percebi o quanto a escrita passou a ter sentido para as crianças, pois até então, estávamos ‘quietinhos’ escrevendo para ‘nós’ mesmos.*<sup>36</sup>

Compreendendo as palavras de Alice, lembramos da crítica de Vygotsky (2000, p. 183) ao dizer que “Nosso ensino da escrita ainda não se baseia no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria

---

<sup>36</sup> Informação oral fornecida no decorrer do ano de 2014

iniciativa: chega-lhe de fora, das mãos do professor e lembra a aprendizagem de um hábito técnico [...]”.

É nesse sentido que nos preocupamos com a escrita e com o conhecimento de língua da criança. Acreditamos, como já afirmado anteriormente, que o modo como as atividades são organizadas pode favorecer o desenvolvimento das competências linguísticas como um todo, baseando-se na real necessidade que todos temos de sermos ouvidos, e de escrever em benefício da sociedade, isto é, dando à escrita uma função social, evitando a conotação de aprendizagem como hábito técnico.

Alguns dias depois Alice se encontrava na formação do PNAIC 2014 (e portanto, afastada 3 dias da sala de aula/quarta, quinta e sexta), quando a coordenadora Vera informou aos alunos do primeiro ano D que o e-mail em resposta de Daniel havia chegado, no entanto, eles teriam que esperar a professora retornar às aulas para lê-lo.

Os relatos de Vera dizem que as crianças estavam eufóricas e passaram os dias seguintes perguntando pela volta da professora.

Na segunda-feira que se sucedeu, a resposta do Daniel finalmente foi lida pela turma. O e-mail teve o registro abaixo:

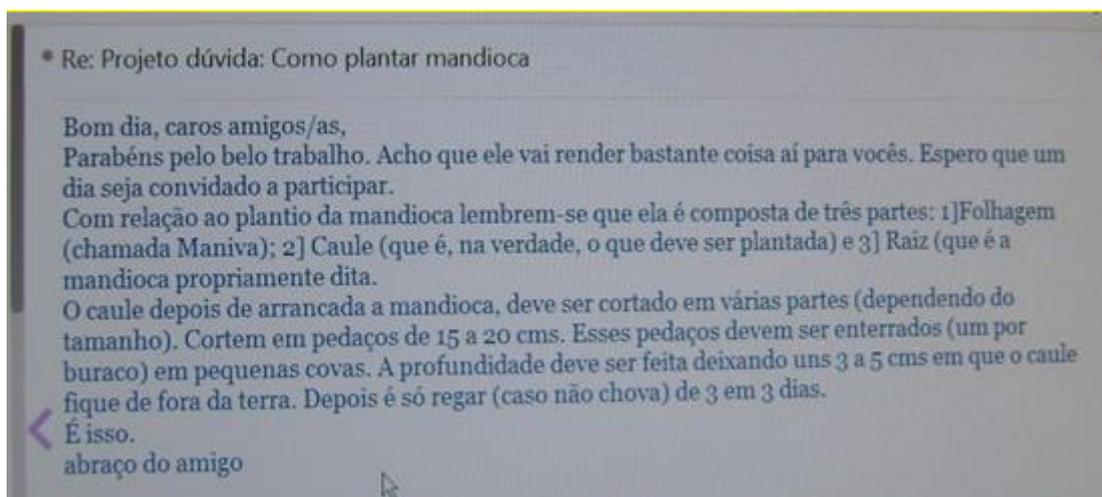


Imagem 1: Resposta de Daniel Munduruku/E-mail

Com a ajuda da professora a turma fez leitura coletiva, Alice chamou atenção para a linguagem instrucional que havia no e-mail, o que resultou em uma aglomeração de perguntas, a saber: O que é maniva? Como é o caule?

Qual tamanho é 15 a 20 centímetros? Onde tem covas? O que é profundidade? Nós vamos plantar?

Aproveitando para instigar a curiosidade e a participação dos alunos, Alice pensou em mais uma forma de escrita como função social. Contou que os próprios alunos teriam de tomar as devidas providências para o cultivo da mandioca, por exemplo: falar com a diretora para pedir permissão, cortar o caule da mandioca nas medidas que Daniel sugeriu, e escrever o passo a passo necessário para realizar o plantio, afinal, não se pode fazer algo importante de qualquer jeito, é necessário planejar cada movimento.

A proposta foi aceita pelos alunos de boa vontade. Em seguida, pediram a permissão da diretora e festejaram a concessão. A maioria (cerca de 80% da turma) disse que nunca havia plantado algo, seria uma experiência nova, uma semana especial. Não sabiam o que estava para acontecer no restante do ano.

Antes de continuarmos com essa descrição inicial, aproveitamos para já abordarmos dentro do projeto alguns elementos da Teoria da Atividade, investigada, principalmente, por Vygotsky, Luria e Leontiev (2012).

Nota-se que, desde o primeiro momento, há uma preocupação por parte da professora no que diz respeito às atividades serem construídas em situações reais e significativas.

A Teoria da Atividade, como já dito, traz à tona exatamente essa importância da aprendizagem significativa. Para tanto, a teoria utiliza-se de alguns conceitos-chave como: motivos, ações, operações, emoções e sentido pessoal para caracterizar o que, de fato, é a atividade.

Relembremos que o motivo pelo qual o indivíduo age é um elemento fundamental para entendermos se a prática que está sendo realizada pode ser considerada uma atividade ou não, pois, é a partir das emoções e do sentido pessoal que o sujeito vai agir em prol de um motivo e realizar uma determinada atividade ou ação.

Exemplificamos a seguir utilizando-nos do relato que já fizemos acima sobre a escrita do e-mail para o Daniel:

Se o motivo levado em consideração no momento da escrita for conversar com o autor dos livros e utilizar o gênero e-mail, podemos considerar a escrita como atividade, por ter a finalidade nela mesma. Se observarmos que o motivo partiu unicamente do fato de saber como plantar e cultivar a mandioca, com a

intenção de fazê-lo depois, podemos considerar a escrita do e-mail como ação já que é um caminho importante para chegar até a atividade desejada, ou seja: a plantação de mandioca. Nesse caso, também é considerada ação porque poderíamos fazer uso de outros recursos, não necessariamente o e-mail, para obtermos as informações esperadas, ou seja, o e-mail seria algo dispensável, uma vez que a finalidade está na plantação e não na escrita.

É importante acentuar que tanto a escrita como ação quanto a escrita como atividade contribuem para o aprendizado significativo do aluno, pois envolvem as emoções e o sentido pessoal das crianças, que realizam a tarefa por diferentes motivos, como, por proporcionar o contato com um indígena autor de livros, por ser interessante por si só, ou por entender que a escrita do e-mail é uma ação necessária para que se possa depois plantar com segurança, caracterizando assim a função social da escrita.

Sabendo disso, continuamos agora com a descrição do projeto.

Dias depois, Alice levou vários caules de mandioca para sala de aula, e planejava mostrar aos alunos como as disciplinas: Matemática, Língua Portuguesa e Ciências seriam necessárias para a atividade de plantação e cultivo na escola.

Primeiramente, explicou que a atividade de plantar, propriamente dita, demoraria mais alguns dias para acontecer, já que a escola estaria, nesse meio tempo, tomando providências em relação ao canteiro que a turma usaria (como cortar a grama alta, dedetizar o local etc.), mas, enquanto isso, eles refletiriam e buscariam maneiras diferentes de plantar, bem como solucionariam eventuais problemas e dúvidas sobre o tema, para que todos possam:

(...) interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente na busca de soluções para problemas propostos, identificando aspectos consensuais ou não na discussão de um assunto, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles (BRASIL, 1997, p. 37).

A mediadora distribuiu os caules de mandioca para os grupos de alunos, e propôs que formulassem o próprio passo a passo da turma, similar ao que Daniel havia enviado, mas apenas com os conhecimentos que eles já tinham sobre plantação, como se pode observar na imagem abaixo:

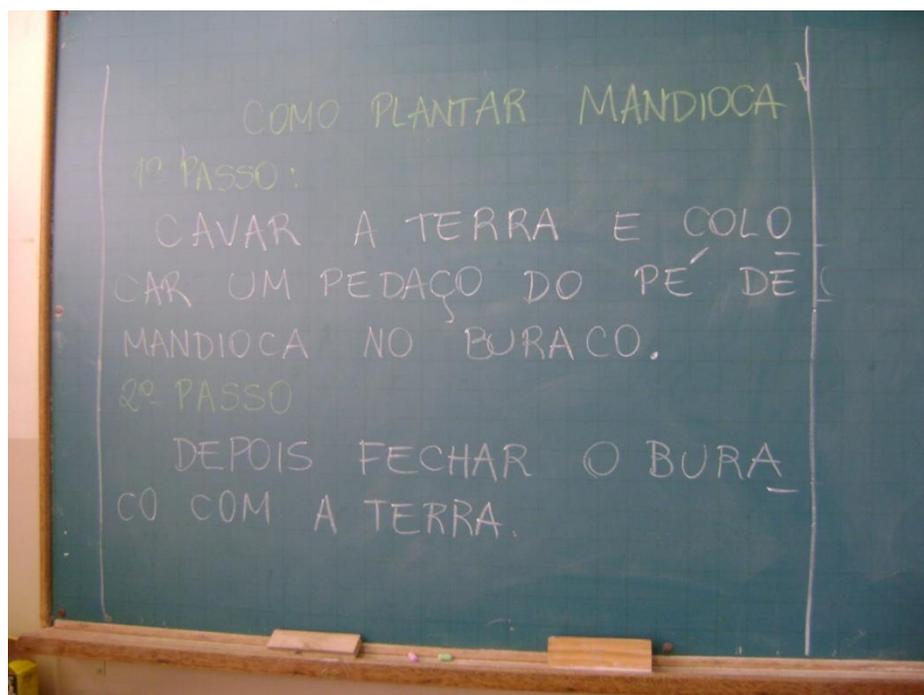


Imagem 2: Primeiro passo a passo escrito coletivamente pela turma

Em seguida, Alice registrou o passo a passo acima com a máquina fotográfica e o apagou do quadro negro. Ela sabia que essa seria apenas a primeira versão, pois ao colocarem a “mão na massa” e ao refletirem sobre plantação e cultivo da mandioca, as crianças enxergariam outros passos e, por isso, gradativamente, a escrita evoluiria.

Visando isso e o trabalho com a linguagem, em outro momento da aula houve o levantamento de hipóteses iniciais sobre a mandioca, seu cultivo, seu cozimento etc.<sup>37</sup>

A professora iniciou retomando o primeiro passo a passo escrito coletivamente e perguntando se “é assim que devemos plantá-la? ”, para que as crianças pudessem agora responder individualmente. Alice foi anotando no quadro as respostas das crianças e fazendo outras indagações:

---

<sup>37</sup> O levantamento de hipóteses, durante essa aula, gerou muitos dados, escolhemos apenas alguns para expor nesta dissertação.

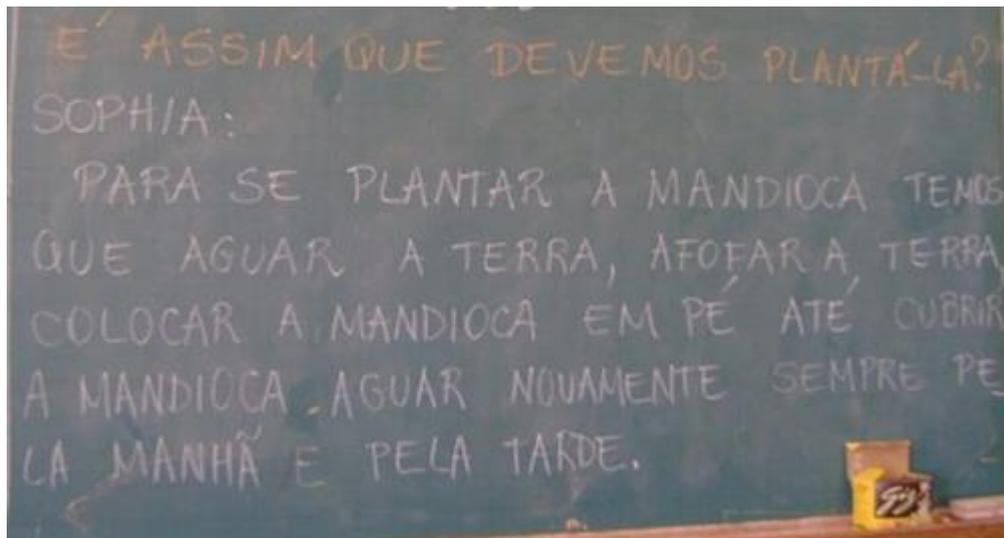


Imagem 3: Levantamento de hipóteses iniciais sobre a plantação da mandioca (I)

Ainda questionou como colocariam o caule no buraco de maneira correta, e obteve a resposta a seguir:

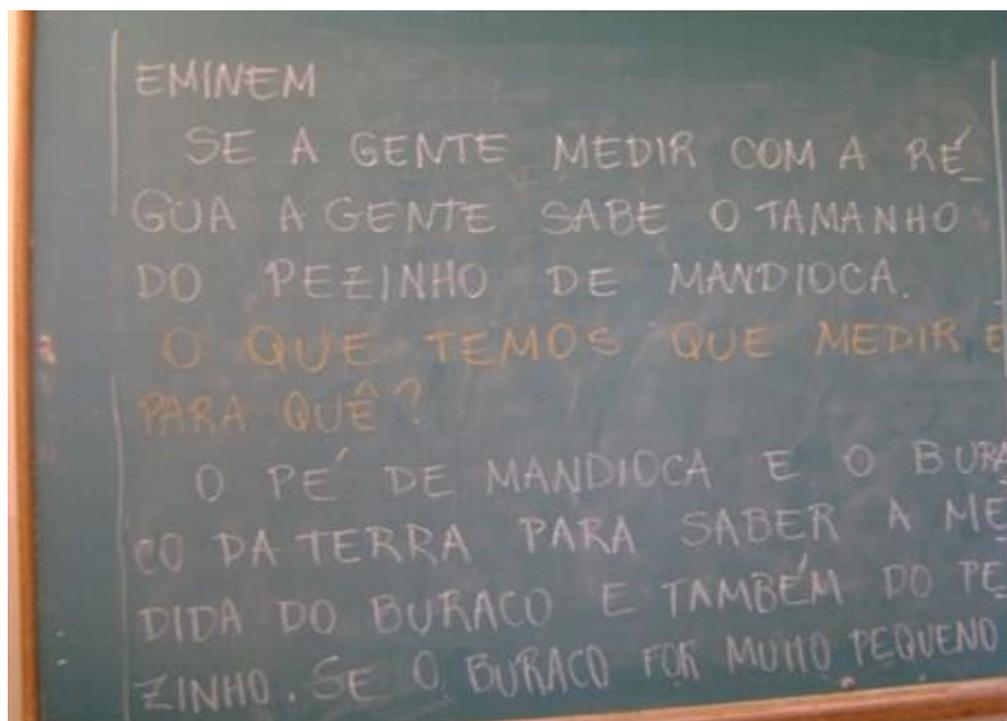


Imagem 4: Levantamento de hipóteses iniciais sobre a plantação da mandioca (II)

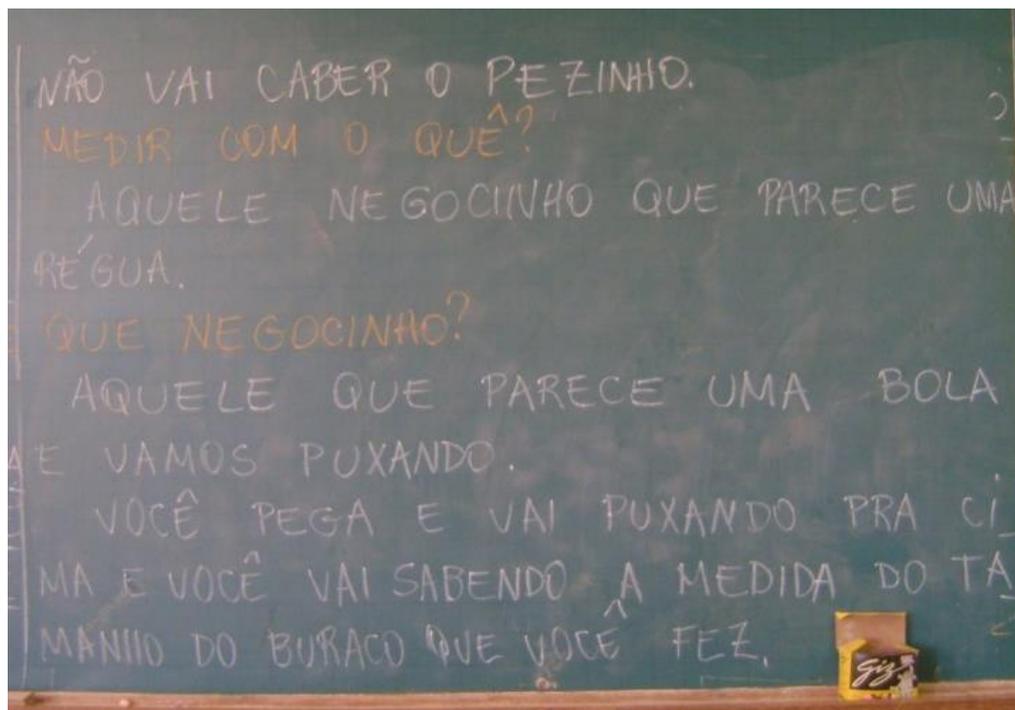


Imagem 5: Levantamento de hipóteses iniciais sobre a plantação da mandioca (III)

Percebe-se que a criança ao falar do “negocinho” estava referindo-se à trena, uma fita métrica que chega a medir entre 10 e 25 metros de comprimento, e é usada para medir qualquer superfície.

Após a escrita do primeiro passo a passo e o início do levantamento de hipóteses, a professora lembrou juntamente com as crianças que Daniel alertou para o fato de que é necessário usar caules de aproximadamente 15 centímetros. O que significava que eles teriam que cortar os caules, pois os que tinham em sala estavam grandes.

Tomou-se, então, um trabalho mais voltado para a matemática. Alice explicou que o ato de medir é muito comum em nosso dia a dia e, em geral, utiliza-se de números para definir comprimento, massa, tempo etc.

Baseando-se nos cadernos e nas formações do PNAIC de 2014, a professora procurou construir, com as crianças, estratégias para medir comprimento, mostrou como se pode medir usando canudinhos, canetas, régua e a trena (que o aluno havia comentado). No decorrer da aula, as crianças mediram os caules da mandioca e marcaram com canetinha colorida, para que a professora pudesse cortar do tamanho apropriado, como vê-se adiante:

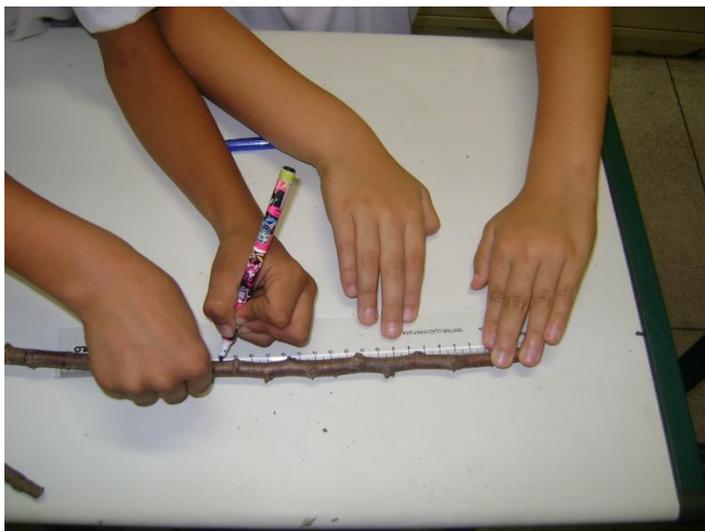


Imagem 6: Crianças cortando o caule da mandioca (de 15 a 20 centímetros)

Já perto do final da aula deu-se continuidade ao levantamento de hipóteses iniciais quando a professora questionou de que maneira o caule devia ser enterrado.

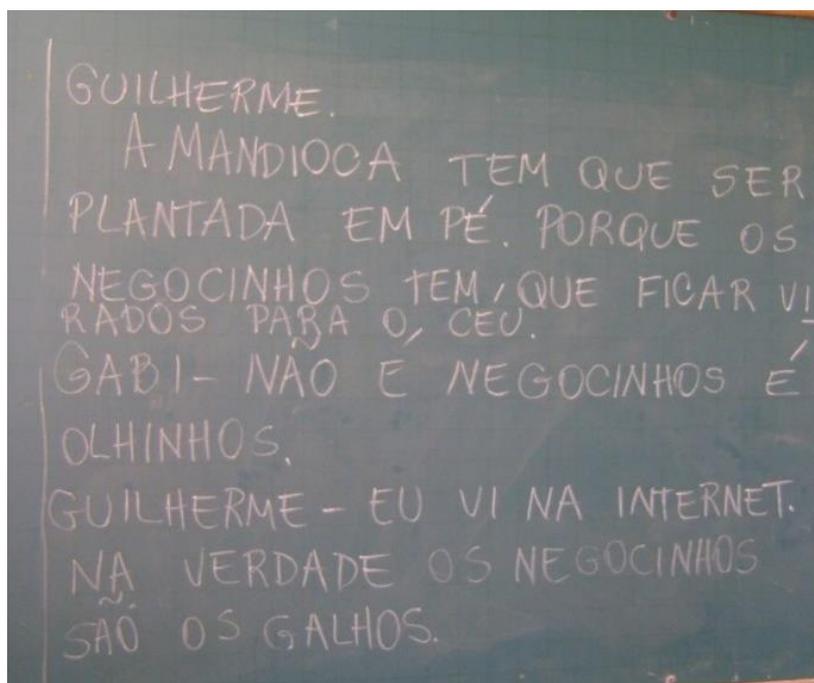


Imagem 7: Levantamento de hipóteses iniciais sobre a plantação da mandioca (IV)

Nesse momento, iniciou-se uma discussão relativa a biologia do vegetal, que levou a turma a explorar mais e a observar os caules, buscando entender as especificidades do corpo da mandioca.



Imagem 8: Explorando o caule da mandioca

Surgiram inúmeras questões, como: “O que é o leite branco que sai quando a gente corta? ”, “O que são e para que servem esses olhinhos no caule?”, “Cadê a raiz?”, “Que gosto tem?” etc.

Sobre isso, Alice nos fez um pequeno relato do que sentiu quando se deparou com algumas questões as quais não tinha resposta naquele momento:

*Com o desenvolvimento do projeto sobre cultura indígena, me deparei com várias situações distantes da realidade das crianças e também das minhas próprias vivências enquanto professora, no dia do levantamento de hipóteses iniciais isso ficou bem claro para mim.*

*Com o tempo percebi o quanto as crianças e nós professores também nos limitamos a conhecer as coisas. Quantas vezes levamos para a sala sempre os mesmos suportes? Ou seja, os livros e materiais que apesar da sua riqueza sabemos que não são e nem serão a única fonte de conhecimento. Frente a essas dificuldades me perguntei:*

*Como proporcionar estes conhecimentos às crianças respeitando aquilo que é próprio de cada cultura indígena (visando o multiculturalismo existente)? Como explicar, explanar, mostrar, exteriorizar e demonstrar os detalhes mais ricos de cada povo? Seria correto nos atermos aos poucos materiais didáticos prontos que temos acesso? Foi aí que percebi a importância de me dedicar a este projeto.*

A partir do depoimento da professora, refletimos e percebemos o quão foi importante contar com inúmeras parcerias durante o projeto inteiro, a troca de informações e o reconhecimento de cultura foi o que realmente deu sentido ao trabalho. O apoio veio de todas as partes envolvidas, família, Grupo de Pesquisa LEETRA, demais professores, diretora e vice-diretora da escola, pais e responsáveis pelos alunos etc.

Na próxima seção apresentamos os primeiros dados gerados na presença da pesquisadora responsável por este trabalho.

#### **4.2.1. Primeira geração de dados na escola com a pesquisadora**

Chegamos à escola no dia 11 de agosto de 2014, ao meio dia e trinta, horário em que normalmente inicia-se a aula. Ao notarem uma presença estranha na sala, as crianças questionaram Alice se tratava-se de sua filha. A professora explicou que não e propôs que a pesquisadora se apresentasse.

Em alguns minutos de conversa, os alunos fizeram várias perguntas, como: “O que você está fazendo aqui? ”, “Você vai ser nossa professora? ”, “Porque você fala diferente (referindo-se ao sotaque)? ”, “Você estuda na Federal? ” etc.

Explicamos que a presença da pesquisadora se devia a participação dela no projeto sobre cultura indígena que havia se iniciado há alguns dias na sala de aula do primeiro ano D.

Logo depois continuamos a conversa com os alunos focalizando o projeto em questão, a fim de perceber quais os conhecimentos prévios eles tinham sobre o indígena ou sua cultura, para que a partir disso decidíssemos nosso próximo passo, uma vez que é necessário levar em conta a realidade dos alunos.

Com relação aos conhecimentos prévios, Menegassi (2005, p. 91) enfatiza que,

O leitor, nos anos iniciais de sua escolarização, está em plena construção de conhecimento, está produzindo conhecimentos constantes que subsidiaram a compreensão das leituras realizadas em sala de aula. Assim, nessa etapa do processo de leitura do texto, é necessário que se avalie o nível de conhecimento prévio.

Iniciamos então com uma pergunta-chave feita pela professora Alice: *O que é Munduruku?*

Os alunos já conheciam os textos e livros de Daniel Munduruku, por isso esperávamos que eles apenas associassem a pergunta ao sobrenome do autor, mas eles foram além.

Surgiram, assim, várias respostas e outras questões, como nota-se a seguir:<sup>38</sup>

Aluna M: O mundo dos indígenas.

Auna V: Brasileiros.

Aluno E: Mas eles não são brasileiros!

Aluna M: É outro modo de falar o nome dos indígenas, é um povo indígena.

Aluna V: Significa o mundo do Daniel Munduruku.

Aluno G: Significa um povo Munduruku.

Alice: Muito bem! Se é um povo indígena, onde vocês acham que o povo Munduruku mora?

Aluna V: No Brasil.

Aluno K: Na floresta.

Aluno M: Se ele for índio ele mora na floresta, e se ele mora na cidade ele é brasileiro.

Pesquisadora: Então quer dizer que se for indígena não é brasileiro?

Aluno G: Ele é brasileiro porque a gente não existia ainda, os portugueses descobriram o Brasil onde já tinha os indígenas.

Aluno M: Oh Prô, tem índio que mora na cidade sim, mas eles não combinam com os humanos.

Pesquisadora: Como assim? Vocês acham que os indígenas não são humanos?

(A turma se dividiu entre sim e não)

Aluno M: Não, porque quando os portugueses vieram e acharam os índios, eles não se gostaram, brigaram e enganaram, por isso os indígenas não podem ser igual os humanos.

---

<sup>38</sup> Os alunos foram identificados, neste trabalho, por letras maiúsculas aleatórias.

Pesquisadora: E os indígenas tem uma cultura diferente da nossa?

Aluna S: Sim, eles comem outras coisas, eles caçam e pescam.

Aluna G2: E eles moram em casas diferentes, nas ocas.

Pesquisadora: Será que todos os indígenas moram em ocas? Todos caçam e pescam? Comem os mesmos alimentos? Será que eles têm as mesmas brincadeiras?

Aluno R: Sim.

Aluna S: Sim.

Pesquisadora: Hum, então vamos fazer assim, durante o nosso projeto nós vamos verificar essas questões e vocês me responderão depois, ok?

Todos: OK.

Na última fala do “aluno M” entendemos que a criança, ao seu modo, expôs o fato de que os portugueses não trataram os indígenas como iguais ao chegarem na terra já ocupada. Com isso, notamos que alguns educandos já tinham contato com a história do encontro das terras brasileiras, acontecimento comumente rotulado como o “descobrimento do Brasil”.

Verificamos, ainda, os indícios de estereótipo indígena, advindos de ideias preconcebidas e empobrecidas que foram divulgadas e transmitidas às crianças, presente em algumas falas, como: “Se ele for índio ele mora na floresta, e se ele mora na cidade ele é brasileiro” ou “E eles moram em casas diferentes, nas ocas”.

A partir desse momento compreendemos que nosso trabalho envolvia fortemente o compromisso de mostrar a essas crianças que cada povo indígena possui um modo próprio de organizar suas relações sociais e políticas, e que cada homem é construtor de cultura, portanto, não existe, como se pensa, uma homogeneidade no que diz respeito às ações culturais dos vários povos indígenas brasileiros.

Em suma, tínhamos a incumbência de desfazer a visão que se tem dos índios como coadjuvantes, e trazê-los para o centro da discussão, da pesquisa e do pensar das crianças.

Nesse mesmo dia, propusemos um trabalho com massa de modelar, tínhamos o propósito de observar mais claramente a visão das crianças sobre o

indígena, como ele é, como se veste, o que faz etc. A atividade, desse modo, fazia parte da coleta de conhecimentos prévios das crianças sobre o assunto.

Sugerimos que usassem a técnica de modelagem no papel e nos mostrassem através da arte algo relativo aos índios ou à sua cultura. Abaixo seguem duas amostras dos trabalhos recolhidos:



Imagem 9: Arte de modelar

Constatamos que as crianças, em suas obras de arte, situaram a figura do índio sempre em meio a natureza e aos animais. A maioria das ilustrações apresentavam bonecos com cocar em volta da cabeça e despidos, já a minoria dos trabalhos apontavam indígenas vestidos e enfeitados, percebemos que nesses casos, os alunos projetavam sua própria forma de se vestir.

Gerados os dados iniciais, incentivamos os alunos a realizarem pesquisas sobre o tema em foco, enquanto esperavam o assentimento da escola para efetuar o plantio da mandioca. A proposta era que durante o semestre inteiro eles trouxessem novidades para sala de aula, assim como a professora e a pesquisadora também levariam, afinal, era importante que houvesse uma troca de conhecimentos e experiências entre os discentes e as docentes.

#### 4.2.2. Alunos pesquisadores

Durante o projeto os alunos tiveram acesso a diferentes suportes textuais, debruçaram-se sobre livros infantis indígenas, revistas e jornais, utilizaram-se várias vezes da sala de informática, acessaram sites, como o “Pibmirim (Povos

indígenas brasileiros mirim)”, usaram o *Google* para navegar e pesquisar novas informações, assistiram documentários em casa, conversaram com outros adultos a respeito, etc.

Nossa intenção era enfatizar algo que as crianças, por certo, já sabiam: que o mundo é repleto de recursos e informações novas prontas para serem conhecidas e apreendidas, mas para isso o domínio da linguagem (a escrita, a oralidade, o corpo, a dança, a leitura, a música) é fundamental.

Antes de plantarmos, de fato, a mandioca, levamos os alunos à sala de informática e, em duplas, eles pesquisariam livremente sobre a temática indígena. Observamos que quase todos os alunos trouxeram informações sobre brincadeiras/brinquedos indígenas, e alguns outros se interessaram pela culinária dos povos.

Na sala de aula houve a socialização das informações obtidas, foi, então, que nos demos conta do quanto eles estavam curiosos para saber mais sobre as brincadeiras das crianças indígenas, surgiu, nesse momento, a necessidade de aprofundar o assunto devido à importância e o interesse que se instalou em cada rostinho.

Como mencionamos anteriormente, existe, de nossa parte, o compromisso de partir da curiosidade das crianças pelo novo, pela estimativa de experimentar o que ainda não foi vivido. Para Vygotsky (2009) a ação criadora resulta das necessidades, dos desejos e das emoções sentidas pelo outro (pela criança), nessa mesma linha de raciocínio, Kleiman (2009) nos mostra que em um projeto de letramento é importante que o professor saiba identificar os interesses e sentimentos das crianças, para que seja possível a orientação de um trabalho no qual os próprios alunos se ponham como pesquisadores.

O projeto foi, assim, marcado por muitas situações, uma delas diz respeito ao trabalho intenso de pesquisa que as próprias crianças desenvolveram. Eles demonstravam a ânsia de pesquisar, que mais tarde se intensificou com a visita de pesquisadores da USP (trataremos mais adiante).

#### **4.2.3. Reescrita do passo a passo coletivo e plantação da mandioca**

Na última semana de agosto recebemos o parecer positivo para levarmos a turma à área verde da escola e realizar a atividade de plantio da mandioca.

É importante ressaltar que na semana anterior os alunos haviam conversado com o professor de educação física sobre a plantação que estavam prestes a fazer, perguntaram-lhe qual seria a melhor forma de cultivar a mandioca. O professor revelou às crianças que, devido sua experiência com jardinagem e cultivo de plantas, ele acreditava que a melhor maneira para plantação seria de forma cruzada.<sup>39</sup>

Com a nova informação, as crianças passaram a pesquisar mais sobre o assunto na internet e descobriram que, geralmente, se planta o caule da mandioca de dois jeitos: ou em pé, ou de forma cruzada.

No dia de realizarmos a atividade, aproveitamos o momento de empolgação para trabalhar um pouco mais a escrita coletiva e refazermos o passo a passo, mas, dessa vez, instigando a reflexão dos educandos por meio de perguntas.

Escrevemos, no quadro negro, a primeira versão formulada dias atrás.

1º passo: Cavar a terra e colocar um pedaço do pé de mandioca dentro do buraco;

2º passo: depois fechar o buraco com a terra.

Alguns alunos comentaram, a sua maneira, que o passo a passo precisava de mais elementos, pois nele não havia especificação da forma que iam plantar o caule de mandioca.

Juntas, as crianças leram a escrita, e em seguida a pesquisadora perguntou:

Como vamos cavar a terra? Com a mão?

Aluno B: Não, com a enxada!

Pesquisadora: E qual o tamanho certo caule?

Aluno F: De 15 a 20 centímetros, igual o Daniel disse.

Pesquisadora: E a profundidade do buraco?

Aluno B: Tem que ser mais ou menos o mesmo tamanho do caule, pra caber ele lá dentro.

---

<sup>39</sup> Com dois caules entrelaçados um ao outro em forma de X para que ao crescer um caule segurasse o outro, impossibilitando que o pé de mandioca caia.

Pesquisadora: E vai ser em pé ou cruzada?

Aluna L: Pode ser dos dois jeitos?

Professora: Pode sim!

Pesquisadora: E como foi que o Daniel disse mesmo? É para colocar o caule inteiro lá dentro do buraco ou é para deixar um pouquinho pra fora?

Aluno K: O Daniel disse pra deixar de 3 a 5 centímetros fora.

Tomadas essas considerações reescrevemos o passo a passo, a saber:

1º passo: Cavar a terra com uma enxada e colocar um pedaço de mandioca de 15 a 20 centímetros de altura;

2º passo: Deixar para o lado de fora de 3 a 5 centímetros e fechar o buraco com a terra;

3º passo: Regar a cada 3 dias, caso chova não precisa.

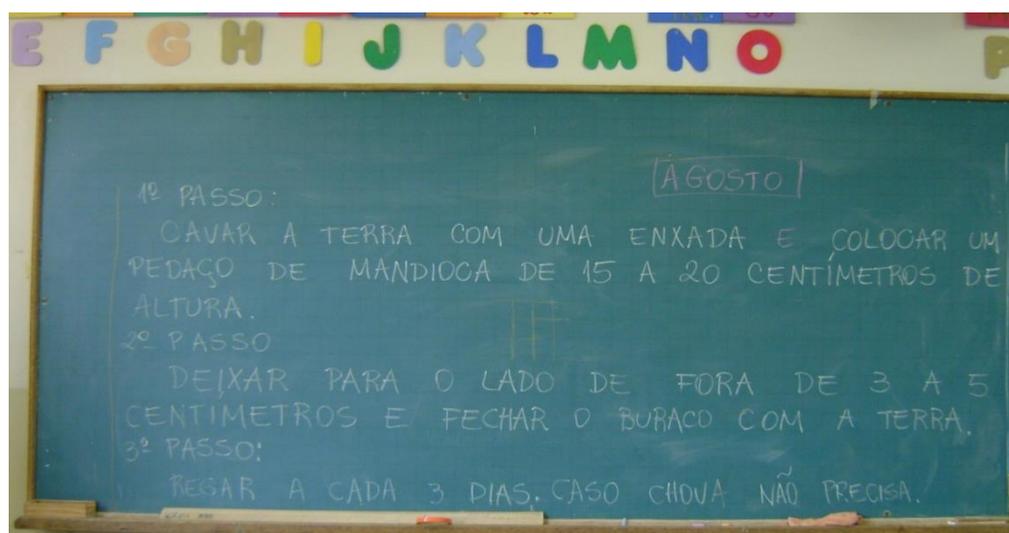


Imagem 10: Segundo passo a passo

Feito isso, convidamos os alunos a se dirigirem, em fila, para a área externa do prédio escolar munidos com todos os materiais necessários para a atividade proposta (os caules já cortados, a enxada, os regadores com água etc.).

Seguindo o passo a passo, os alunos se dividiram em grupos para que todos pudessem participar de alguma forma, sendo assim, alguns alunos cavaram a terra, outros mediram o buraco e colocaram o caule, outras crianças

cobriram o buraco com terra novamente e, por fim, formou-se um grupo para aguardar a plantação.



Imagem 11: Plantação da mandioca

No retorno a sala de aula, cada aluno recebeu um pedaço de caule para plantar em casa com a ajuda dos pais ou responsáveis. Essa foi a primeira medida que tomamos para aproximar a família e a comunidade ao nosso projeto e em pouco tempo começamos a enxergar os resultados. Algumas crianças traziam as mandiocas plantadas em caixas ou em potes para mostrar às professoras, além disso tivemos acesso a relatos dos pais que, durante as reuniões, faziam questão de mencionar os cuidados dos filhos com a mandioca que estava crescendo em casa.

Nossa intenção era fazer com que as pessoas envolvidas na pesquisa passassem a enxergar a vida na escola

(...) quase como uma continuidade da vida na família e na comunidade a que a criança pertence. Evitando, com isso, o artificialismo que geralmente domina a atmosfera da escola tradicional e a escola deixa de ser um lugar para a construção de uma linguagem artificial e distante (MARTINS, 2008, p. 37).

Também foi entregue a cada criança um calendário dos meses de agosto e setembro para que pudessem marcar o dia em que aconteceu a plantação, os dias em que se fez necessário regar, o dia que choveu, o dia em que observaram que a mandioca estava começando a crescer etc., assim fariam um acompanhamento cronológico.

Ao fim do dia, mais uma vez usando a professora Alice como escriba, deixamos um recado para docente do período da manhã e sua turma.

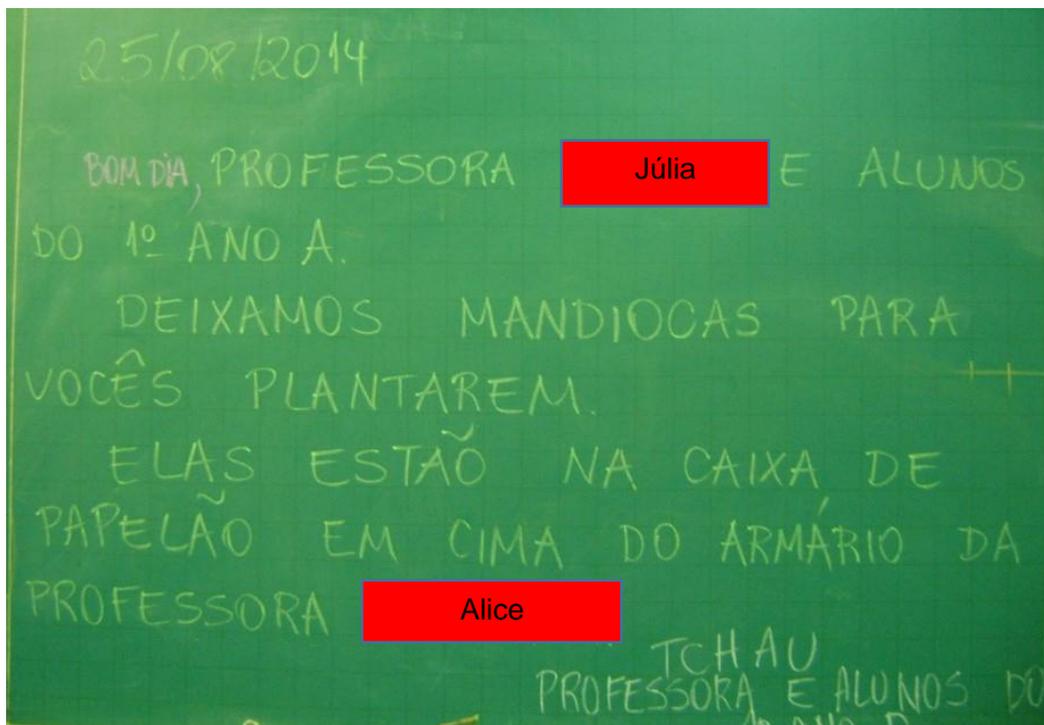


Imagem 12: Recado para professora Júlia

Nas primeiras semanas do projeto percebemos a importância do aluno como pesquisador, ator e questionador, notamos ainda que cada uma dessas ações foram significativas para eles, uma vez que tiveram suas opiniões ouvidas e respeitadas, além de defrontarem-se com novas informações e atividades.

Sobretudo verificamos que usar a linguagem escrita com a função social é torna-la útil para todos e, por isso, indispensável.

Os projetos de letramento têm o propósito específico de desenvolver ou ampliar o letramento dos que dele participam. Significa dizer que estão voltados para o uso da leitura e da escrita desses sujeitos para agir no mundo social (OLIVEIRA e SANTOS, 2012, p. 44).

#### 4.2.4. Visitas

As parcerias se tornaram importantes para o desenvolvimento deste trabalho por explorarem experiências híbridas, isso é, trazerem à tona a soma ou a troca de conhecimentos de todos os envolvidos, tornando as atividades mais dinâmicas e proporcionando maiores oportunidades de aprendizagem.

No decorrer do projeto tivemos algumas visitas à sala de aula do primeiro ano D. A primeira reuniu três pesquisadores da USP, integrantes do Grupo LEETRA, que já moraram com povos indígenas, e, portanto, conheciam bastante sobre a cultura dos nativos. A segunda visita nos trouxe Luciano Ariabo Kezo, indígena Umutina, também integrante do Grupo LEETRA, que nos falou um pouco dos costumes do seu povo. A terceira visita de Tiago Benites, doutorando em Biotecnologia na Unesp de Araraquara, facultou uma proveitosa conversa sobre a mandioca e suas propriedades. Por fim, a quarta visita com a qual fomos contemplados foi a de Dona Laura, mãe de um aluno, cozinheira e confeitadeira que veio nos ajudar no “Dia da cozinha indígena”.

#### 4.2.4.1. Primeira visita: Pesquisadores da USP (Antônio, João Paulo e Renato)

Partindo do contexto já apresentado, nesta seção temos o interesse de relatar e refletir sobre uma visita à turma da professora Alice, realizada no início do mês de setembro de 2014 por três pesquisadores (LEETRA/USP) de temáticas indígenas, são eles: Renato Fonseca, Antônio Fernandez e João Paulo Ribeiro. A visita propiciou um diálogo aberto por meio do qual os alunos do primeiro ano D puderam expressar suas dúvidas, sentimentos e pensamentos em relação aos índios e sua cultura.

Iniciamos a aula anunciando aos alunos que teríamos três visitantes muito especiais, e que poderíamos discutir com eles questões referentes a cultura indígena. Para recebê-los arrumamos a sala, dispomos as carteiras em meio círculo e esperamos nossos convidados lendo e discutindo uma história sobre o casamento do povo Pataxó.

Assim que os visitantes chegaram, nos ensinaram algumas palavras e suas respectivas pronúncias na língua Tupi Guarani, como: *Puranga Caruca*, boa tarde, *Puranga Ara*, bom dia e *Poranga Pituna*, boa noite. Durante a atividade, as crianças usaram suas hipóteses de escrita ajudando os pesquisadores com o registro das palavras na lousa. Ainda tivemos a oportunidade de aprender a contar e escrever até o número quatro em Tupi Guarnani, portanto, foi abordado que os números são falados e escritos da seguinte maneira: Um - *iepé*, Dois - *mocoin*, Três - *mosapir* e Quatro - *irundir*.

Para a professora Alice *“Esta mediação foi sem dúvida muito importante e produtiva, pois seria muito difícil ensinar às crianças a maneira correta de pronunciar as palavras e também de escrevê-las sem conhecer a Língua indígena Tupi Guarani tão bem quanto os pesquisadores ali presentes”*.

Num segundo momento da visita iniciamos um diálogo com os pesquisadores sobre aspectos gerais da cultura indígena, assim os alunos puderam perguntar, levantar hipóteses, e esclarecer algumas dúvidas abertamente.

Durante a roda de conversa, os pesquisadores explicaram que as crianças indígenas aprendem todos os meios de sobrevivência e a importância da vida com os adultos, por isso elas devem sempre respeitar os mais velhos e ouvi-los com atenção, em sinal de sabedoria.

Logo depois, alguns alunos questionaram os pesquisadores sobre a maneira como os indígenas dormem, isto é, se eles usam cama, dormem no chão, ou em cima de palha etc. Ouviram o relato de que alguns povos com os quais eles tiveram contato costumam utilizar redes para dormir, sendo que a mulher/mãe da família tem sua rede amarrada na parte mais baixa da armação, pois ela é a responsável, durante a noite, por não deixar a fogueira apagar, fogueira essa que protege os índios de ataques de animais. Já as crianças pequenas dormem com o pai e com a mãe, porém o pai não deve ser incomodado, ele precisa descansar a noite toda para no dia seguinte conseguir realizar seus afazeres.

Sobre essa fala dos pesquisadores, as crianças ilustraram várias imagens, escolhemos algumas como exemplo:



Imagem 13: Desenho sobre pernoite de família indígena (I)



Imagem 14: Desenho sobre a pernoite de família indígena (II)

A conversa com os pesquisadores continuou e foi mencionado que os indígenas acordam muito cedo, aproximadamente às 4h00 da manhã, uma vez que em algumas aldeias não existe luz elétrica então precisam aproveitar a única luz que eles dispõem que é a luz do sol.

Nesse momento os alunos começaram a se manifestar e direcionar os rumos da discussão.

Aluno G: Eu queria saber como é feita a farinha.

Pesquisador João: Vocês sabiam que a farinha é feita da mandioca? E que ela tem veneno? Vocês sabiam que quando os europeus e os portugueses chegaram ao Brasil, se não fosse os indígenas eles iam passar muita fome e iam morrer? Vocês sabiam que a farinha é um prato indígena e que nós somos um pouco indígenas também? Qual outra contribuição indígena que vocês conhecem?

Crianças: Silêncio absoluto.

Pesquisador João: O feijão, amendoim, milho, batata, o caju. Ninguém conhece o caju?

Houve, então, um alvoroço, já que muitas crianças conhecem o caju e queriam contar. Os pesquisadores ainda explicaram que os indígenas celebram as datas de aniversário dando um caju para o aniversariante. Essa novidade causou burburinhos entre os alunos que acharam o fato interessante ou diferente.

Continuando a conversa, um aluno resolveu relatar aos pesquisadores como a turma já tinha experiência em plantar mandioca. Vejamos a seguir:

Aluno G: A gente já plantou mandioca de dois jeitos: Um modo em pé assim (mostrou com a mão).

Professora Alice: Quem ensinou?

Aluno G: O Daniel Munduruku que é do povo Munduruku e o outro jeito foi o nosso professor de Educação Física que ensinou que é assim (novamente fez gestos com as mãos) cruzada. Porque se colocar cruzada a mandioca nasce melhor e ela pode não cair. Ela fica melhor que a outra. Aproveitando o assunto sobre recursos naturais, o pesquisador perguntou às crianças: Onde é o supermercado do indígena?

E em seguida, notando que os alunos ficaram pensativos, respondeu: É a natureza.

A aluna L com estranhamento questiona: Supermercado do indígena?

Pesquisador: É eles vão na natureza e ali eles vão encontrar as coisas para comer. Eles precisam matar um monte de bicho?

Crianças responderam coletivamente: Não!

Pesquisador: Eles só levam o que precisam para comer.

Aluna L: É, se eles encontram um filhote eles não vão matar eles vão deixar crescer. Ai se eles encontram eles grandões eles soltam uma flechada.

Após esse comentário, os alunos, que já haviam pesquisado no laboratório de informática sobre as brincadeiras indígenas, questionaram os pesquisadores sobre esse assunto.

Aluna L: É verdade que os indígenas pulam corda com cipó?

Pesquisador: Tem uma palavra que a “L” está falando, alguém sabe o que é cipó?

Aluna I: Cipó é onde os macacos seguram para ir pulando de árvore em árvore.

Pesquisador: Agora, não é muito bom todas essas coisas que nós estamos aprendendo sobre os indígenas?

Aluno M: A parte da caça é meio perigosa.

A conversa se estendeu um pouco mais, falou-se em casamento indígena e no papel da mulher. Terminamos a aula aprendendo duas outras palavras em Tupi Guarani: Obrigada - *Cuecatu Rete*, e, por nada - *Tima Rese*.

No dia posterior propomos que os alunos ilustrassem ou escrevessem (o que achassem melhor), tudo o que se lembravam do diálogo com os pesquisadores, já que poderíamos utilizar essas informações em uma outra hora.

#### 4.2.4.2. Segunda Visita - Luciano Ariabo Kezo: Antes, durante e depois

##### **Antes da visita**

Já no fim de setembro de 2014 recebemos a visita de Kezo, indígena do povo Umutina, integrante do Grupo de Pesquisa LEETRA, que foi convidado para uma conversa com as crianças.

A visita foi previamente agendada, de modo que pudemos avisar as crianças sobre o evento e pensar em atividades que poderiam ser realizadas com a presença do indígena.

No entanto, como no projeto de letramento temos o compromisso de partir sempre das necessidades dos alunos, algumas vezes chegávamos a escola com uma intenção (realizar tal atividades, fazer tal leitura etc) e acabávamos permeando por outros caminhos, foi o que aconteceu um dia antes da visita de Kezo, quando uma das crianças trouxe para a escola um microfone de brinquedo.

Notamos que o microfone ganhou notoriedade entre os alunos (“roubou a cena” em sala de aula), a partir disso, decidimos, então, abordar a esfera jornalística, evidenciando o gênero entrevista como um recurso essencial para fundamentar, contextualizar e legitimar a narrativa jornalística.

Perguntamos aos alunos o que esse elemento (o microfone) lhes lembrava, a maioria respondeu reportagem ou entrevista.

Propusemos às crianças que estudássemos um pouco sobre o gênero entrevista, para que no dia seguinte pudéssemos entrevistar Kezo.<sup>40</sup>

Primeiramente, queríamos despertar nas crianças a percepção de que o gênero entrevista possui uma finalidade em si mesmo, a informação. Questionamos então:

Professora: Em que meio de comunicação, ou seja, em que lugar vocês veem entrevistas?

Aluno A: Nos jornais

Aluno M: No rádio e nos programas da tv.

Pesquisadora: E para que servem as entrevistas?

Aluna V: Para entrevistar e saber as coisas.

Pesquisadora: Mas para quê a gente quer entrevistar alguém? Por exemplo, para que vamos entrevistar o Luciano amanhã?

Aluno C: Para saber onde ele mora, como ele vive, se ele tem filhos.

Aluno L: Para ele contar coisas que não sabemos sobre ele.

---

<sup>40</sup> Optamos por direcionar a atividade para o gênero entrevista, e não para gênero reportagem, por conta do tempo hábil que nós tínhamos em detrimento da falta de recursos necessários para realizar a reportagem.

Professora: E porque vocês não perguntam para Brennda o que vocês querem saber do Luciano?

Aluno E: Porque ela não vai saber algumas coisas.

Aluno L: Ela não vai saber qual a comida preferida dele, se ele sabe nadar, nada disso.

Professora: Porque vocês acham que ela não vai saber essas coisas?

Aluno G: Porque ela não é ele

Aluna M: Ele sabe falar melhor dele, e ela sabe falar melhor dela.

Nesse momento, chamamos atenção para o fato de que a entrevista tem o objetivo de relatar experiências ou conhecimentos acerca de um determinado assunto sobre o qual a pessoa entrevistada tem domínio.

Voltamos a questionar:

Pesquisadora: Quantas pessoas são necessárias para realizar uma entrevista?

Aluno G: Pelo menos duas, uma pra perguntar e outra pra responder.

Pesquisadora: Certo, então, sabemos que precisamos ter, pelo menos, um entrevistador e um entrevistado, mas e se todos nós quisermos entrevistar o Luciano, pode?

Aluno M: Eu acho que pode sim, só não pode é não ter alguém pra entrevistar ou não ter alguém pra ser entrevistado, porque ai complica.

Aluna V: Mas, ô prô todos nós vamos poder entrevistar o Luciano?

Professora: Claro que sim, mas para isso precisamos das perguntas. E vocês é que vão formular as perguntas que vão fazer.

Pesquisadora: Eu tenho uma questão para vocês, nós precisamos escrever as perguntas que vamos fazer para o Luciano?

Aluno G: É melhor porque senão a gente esquece.

Aluno L: Na TV, as vezes o entrevistador lê no papel o que vai perguntar, mas as vezes não.

Aluna I: A gente pode escolher?

Professora: Quem acha que devemos escrever para não esquecermos as perguntas?

Todos levantaram a mão.

Levamos os alunos para o laboratório de informática no mesmo dia e demos alguns minutos para que eles procurassem em duplas ou em trios exemplos de entrevista na internet, somente para terem mais contato com o gênero.

Alguns alunos fizeram comentários, como: “Oh prô, nessa entrevista que eu achei o entrevistador lê no papel”, ou “Oh prô, eu não consegui entender nada dessa entrevista, eles falam muito diferente”.

Também pesquisaram o que poderiam perguntar a Kezo, encontraram na internet palavras como Caium e Beiju, encontraram imagens de indígenas pintados e ficaram curiosos quanto a isso, etc.

Minutos depois, as crianças começaram a escrever suas perguntas sozinhas ou em duplas, algumas escreveram mais perguntas que as outras, e uma pequena parte dos alunos que ainda apresentava dificuldade com a escrita teve o auxílio da professora Alice, da pesquisadora ou dos outros colegas de classe.

Foi-lhes dada a liberdade para escolherem qual suporte preferiam utilizar na hora de escrever: Papel e lápis ou computador.

Escolhemos algumas imagens que mostram as escritas das crianças nessa etapa inicial do projeto:

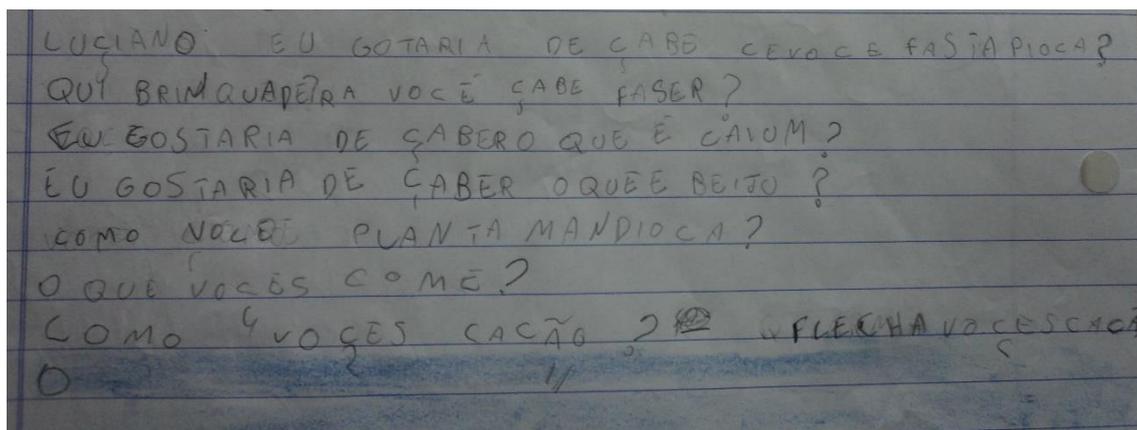


Imagem 15: Escrita dos alunos para entrevista (I)

*Luçiano eu gostaria de çabe ce você fasia pioca?*

*Qui brinquadeira você çabe faser?*

*Eu gostaria de çaber que é caium?*

*Eu gostaria de çaber o que é beiju?*

*Como voce planta mandioca?*

*O que voces come?*

*Como voçes cação?*

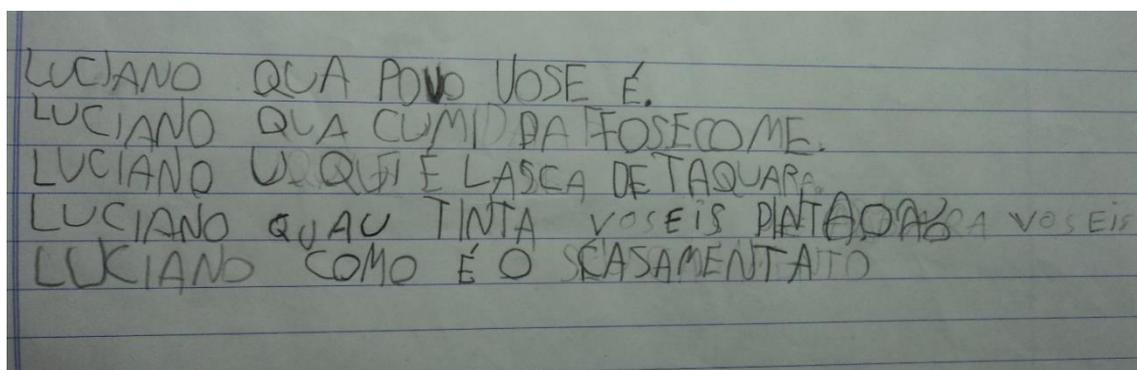


Imagem 16: Escrita dos alunos para entrevista (II)

*Luciano qua povo vose é.*

*Luciano qua comida fose come.*

*Luciano o que e lasca de taquara.*

*Luciano quau tinta voceis pintao.*

*Luciano como é o casamenta.*

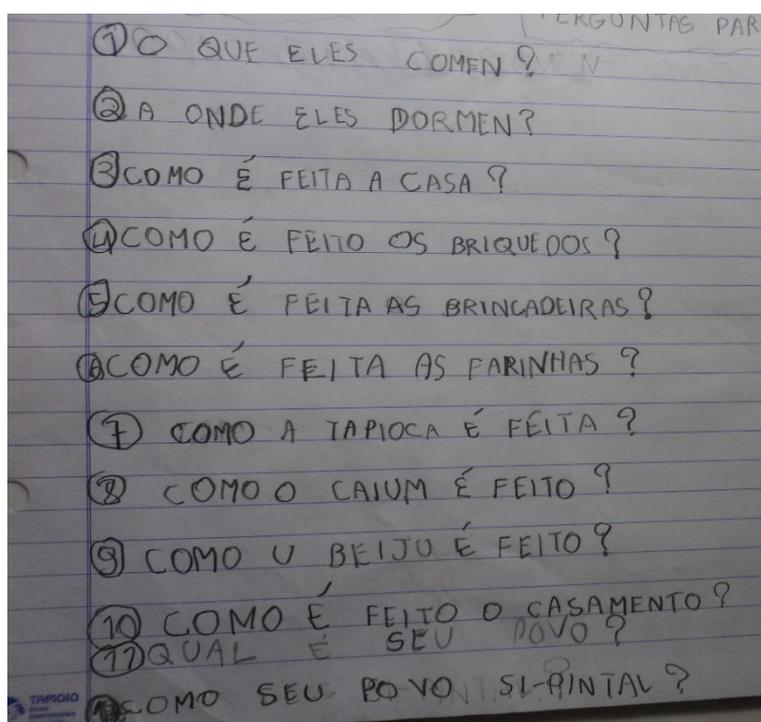


Imagem 17: Escrita dos alunos para entrevista (III)

- O que eles comen?*  
*Onde eles dormem?*  
*Como é feita a casa?*  
*Como é feito os brinquedos?*  
*Como é feita as brincadeiras?*  
*Como é feita as farinhas?*  
*Como a tapioca é feita?*  
*Como o caium é feito?*  
*Como é feito o casamento?*  
*Qual é seu povo?*  
*Como seu povo se pinta?*

Nesse mesmo dia, ainda fizemos uma revisão juntamente como os alunos, copiamos as frases no quadro, exatamente como foram escritas, mas sem identificar a criança que escreveu, pedimos ajuda para os demais colegas, a fim de corrigirmos os desvios ortográficos.

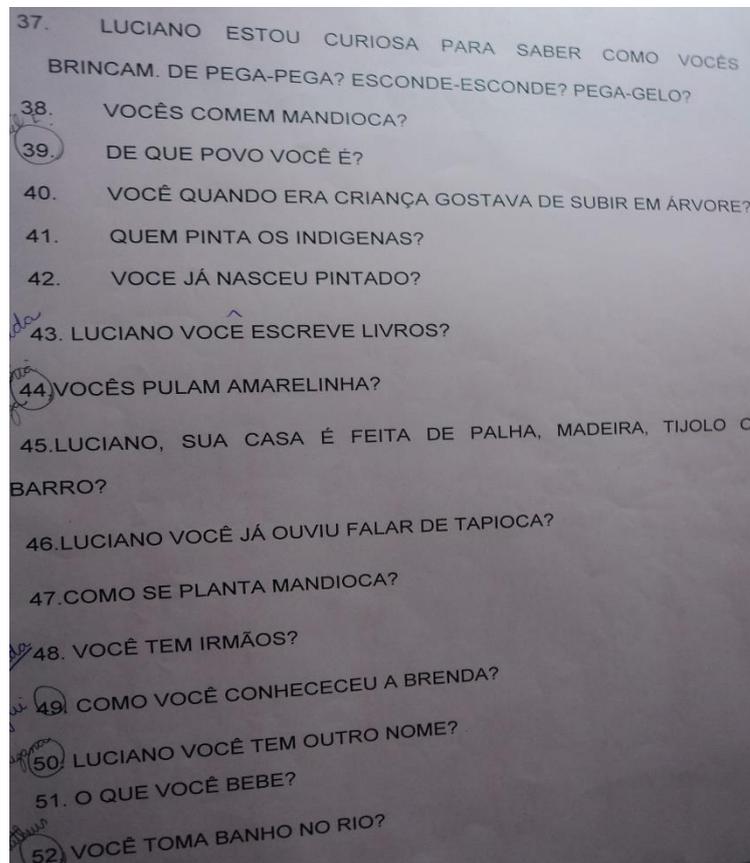


Imagem 18: Algumas perguntas já revisadas pelas crianças e pela professora

A revisão contou com a participação de todos, aqueles que tinham dúvidas em relação a ortografia da palavra, levantavam hipóteses ou procuravam palavras com o mesmo problema e que já tinham sido corrigidas.

Após a revisão, a professora e alguns alunos voluntários, digitaram as perguntas no computador para que pudessem imprimir em sulfite colorido e dividir entre as crianças.

### **Durante a visita**

Chegado o dia da visita de Kezo, os alunos se demonstravam muito ansiosos, a cada minuto notávamos alguém com o olhar curioso em direção à porta.

Não tardou muito, o indígena acompanhado da professora Maria Silvia, chegou à escola, entrou na sala de aula, saudou as crianças, e as convidou para descerem até o pátio, onde poderiam ter mais espaço e ficar mais à vontade.

Percebemos que os alunos olhavam com curiosidade para Kezo, como se estivessem se perguntando: Cadê o cocar? A pena na cabeça? O traje de indígena? Todos os acessórios e o arco e flecha?

Um dos alunos explicou para Kezo que eles gostariam de fazer uma entrevista com a intenção de resolver algumas dúvidas ou satisfazer algumas curiosidades deles.

Iniciamos a entrevista com as crianças dispostas em roda, cada um teria sua vez de falar e deviam ficar atentas às respostas de Kezo, pois em outro momento utilizaríamos a entrevista para alguma atividade final do projeto.

Cada criança estava munida com um papel onde estavam escritas suas perguntas revisadas. Notamos que algumas crianças liam com clareza e espontaneidade, outras leram com certa dificuldade, mas conseguiram passar o recado que desejavam, um pequeno grupo de crianças preferiu decorar a fala devido uma dificuldade maior de leitura.

Algumas perguntas e respostas

Pergunta: Luciano, como você faz sua casa? É de palha?

Resposta: Minha casa na aldeia é de madeira, uma madeira que se chama arueira, só a parte de cima (como se fosse o telhado) é feita de palha babaçu. Agora, a casa que eu moro aqui em São Carlos é de tijolo mesmo e não fui eu que fiz.

Pergunta: Luciano, qual sua comida favorita?

Resposta: Eu gosto muito de peixe, é minha comida favorita, principalmente quando é pescado na hora e logo depois já assamos ou fazemos algum outro prato com ele.

Pergunta: Luciano, você sabe fazer tapioca?

Resposta: No meu povo, eu chamo a tapioca de beiju, eu nunca fiz, mas sei como é que faz e eu gosto muito de comer.

Pergunta: Luciano, você escreve livros como o Daniel Munduruku?

Resposta: Ah, eu escrevo livros sim, da próxima vez que eu vier ver vocês eu vou trazer, escrevi um livro de historinha infantil assim como o Daniel faz.

Pergunta: Alguém do seu povo já pegou um animal para enfrentar como uma onça?

Resposta: Não, eu já vi onças rondando perto da minha aldeia, mas geralmente esperamos elas irem embora, nunca vi ninguém enfrentar porque pode ser muito perigoso.

Pergunta: Que língua o seu povo fala?

Resposta: A Língua Umutina, geralmente o nome de um povo corresponde a língua desse povo. Então sou um Umutina que falo Umutina.

Pergunta: Luciano, como você planta mandioca?

Resposta: Primeiro temos que preparar a terra. Sempre começamos a plantar no mês de setembro porque em outubro tem muita chuva para regar a plantação. Mas é preciso ter cuidado com qual mandioca plantar, porque tem uma mandioca que tem veneno, essa que tem veneno é chamada de mandioca brava, ela tem o caule esverdeado, já mandioca mansa tem o caule avermelhado e essa é boa para comer.

Pergunta: Luciano que outros instrumentos você usa para caçar além do arco e flecha?

Resposta: Escopeta e a espingarda que é uma arma de fogo

A visita do Kezo rendeu tanto que as crianças elaboraram praticamente 62 questões para a sua entrevista.

Após o momento de conversa e entrevista, Kezo pediu para que todos ficassem de pé, formando uma roda maior, e descem as mãos para participarem de uma dança indígena que ele costuma dançar com seu povo.

As crianças tiveram a oportunidade de vivenciar a dança do povo Umutina de verdade. Nos envolvemos com a cultura de mais um dos muitos povos indígenas conhecendo e entendendo as suas especificidades e os seus valores.

O indígena explicou que, na dança, as mãos dadas significavam a união do povo, e o propósito da dança é simbolizar a paz na terra.

Já no fim da visita, houve o momento da pintura no rosto, um dos alunos se dispôs como voluntário, enquanto os outros observavam atentamente o que seria feito. Kezo utilizou-se do Urucum e um pouco de água para fazer a tinta, em seguida com o dedo fez alguns traços no rosto do aluno-voluntário e explicou que aquela pintura representava uma jaguatirica, um mamífero carnívoro que caça formando emboscadas, por isso, os guerreiros do povo Umutina costumam desenhar e seus rostos e corpos a pintura da jaguatirica quando vão caçar.

### **Depois da visita**

Após a visita do indígena, as crianças produziram muitos registros, de modo que foram utilizados vários gêneros discursivos, entre eles o “Você sabia?”, relatos, textos informativos e outros.

Um dos textos que nos chamou muita atenção foi o seguinte:

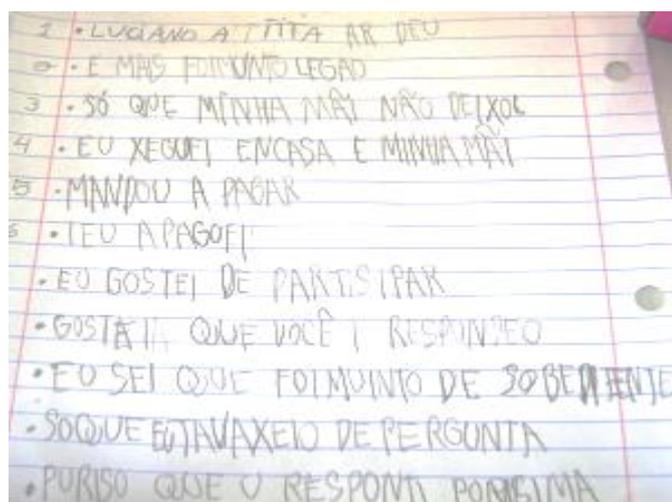


Imagem 19: Relato de um aluno sobre sua experiência de ter sido pintado pelo indígena. Também podemos notar no relato a preocupação do aluno com seu comportamento no dia da visita, o que nos esclarece como as emoções da criança estão ligadas a aprendizagem significativa

*Luciano a tita ar deu (tinta ardeu)*

*E mais foimunto legao*

*Só que minha mãe não deixol*

*Eu xeguei encasa e minha mãe*

*Mandou a pagar*

*Eu apaguei*

*Eu gostei de partisipar*

*Gostai que você respondeo*

*Eu sei que foi munto de sobediente*

*So que eu tavaxeio de pergunta*

*Puriso que u responti porsima*

Muitas vezes cobramos tanto das crianças para que produzam e quando verificamos um relato escrito por uma criança de maneira espontânea como a do aluno acima (imagem 24) ficamos surpresos com o resultado.

Percebe-se o quanto as linguagens híbridas contribuem para a aprendizagem e potencialidade dos registros dos alunos.

Assim, respeitar os direitos de aprendizagem das crianças e articulá-los com as diversas áreas do saber é nosso dever enquanto educadores, e base de

nosso projeto. Notamos que as crianças aprendem muito mais quando elas próprias constroem a sua aprendizagem. Com isso, enquanto professores não podemos jamais assumir o papel de meros transmissores do conhecimento.

O indivíduo lê as diferentes formas de expressão existentes no mundo social, afetivo, cognitivo, onde está imerso, compreendendo-as e interpretando-as. Faz uma leitura delas e, quando expressa o que compreendeu e interpretou do que leu, comunica seu pensamento, seus sentimentos, impressões, relações, etc., podendo usar diferentes linguagens: oral, escrita, plástica, musical, dramática...Outros indivíduos farão leitura dessas impressões. Vamos formando então, uma rede de conhecimentos. Quanto mais leituras e comunicações fizermos, maior será nosso conhecimento: conhecimento de nós mesmos, do outro, da nossa cultura, do nosso mundo. Quanto maior conhecimento e compreensão, maiores são as possibilidades de ações conscientes no mundo pessoal, social e cultural. (ANDRADE apud NACARATO 2009, p.14

Observamos que a visita de Kezo possibilitou uma maior aproximação das crianças com os aspectos/elementos da cultura indígena. Nesse sentido, atividades que pareciam tão distantes da realidade da escola como, por exemplo, a corrida de tora e as brincadeiras de origem indígena, passaram a ser reconhecidas e requeridas pelas crianças de nossa turma bem como por outros alunos da escola. Enxergamos, aqui, o movimento de tradução que Kezo proporcionou ao trazer para escola seu olhar semiótico e elementos do seu sistema de significação cultural relacionando-os com o dia-a-dia das crianças envolvidas.

Como já dito, a fim de explorar um pouco mais do trabalho com a escrita, aproveitando-nos do enredo emocional que se criou com a visita de Kezo, realizamos atividades a partir de alguns gêneros, entre eles o gênero relato e o gênero “você sabia? ”, os quais foram utilizados muitas vezes no decorrer do projeto. Primeiramente, a professora explicou as características desses tipos textuais e em seguida propôs que os alunos relatassem algo sobre a visita ou escrevessem um texto informativo com “você sabia? ”. Selecionamos três textos produzidos pelos alunos:

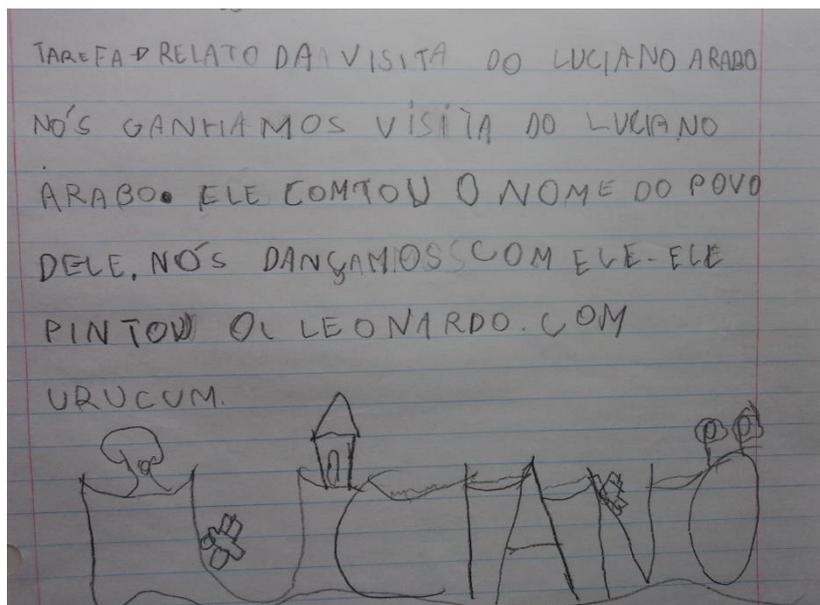


Imagem 20: Relato da visita de kezo

*Tarefa – Relato da visita do Luciano Arabo*

*Nós ganhamos visita do Luciano Arabo. Ele comtou o nome do povo dele. Nós dançamos com ele. Ele pintou o Leonardo com Urucum.*

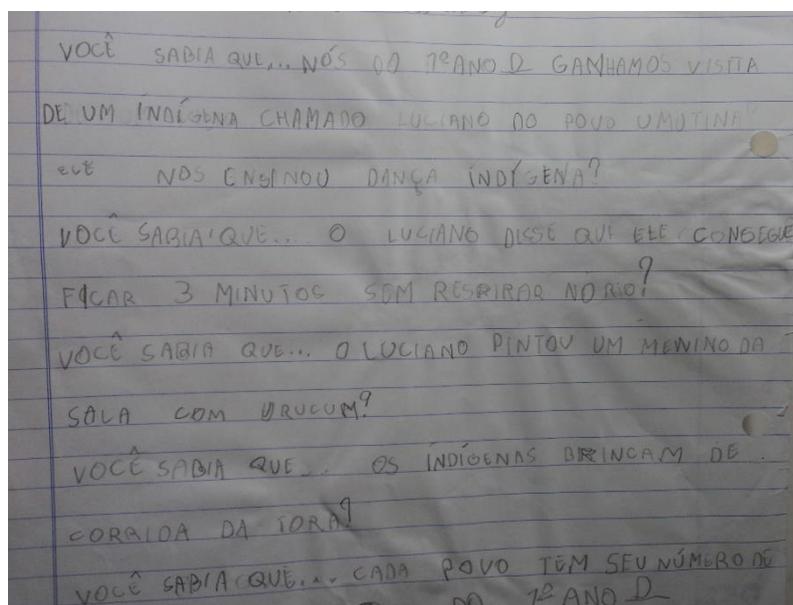


Imagem 21: Texto “você sabia que” da visita de kezo (I)

*Você sabia que nós do 1º ano D ganhamos visita de um indígena chamado Luciano do povo Umutina e ele nos ensinou dança indígena? Você sabia que...o Luciano disse que ele consegue ficar 3 minutos sem respirar no rio? Você sabia que... O Luciano pintou um menino da sala com urucum? Você sabia que os*

indígenas brincam de corrida de tora? Você sabia que...cada povo tem seu número de (pessoas)?

1º ano D

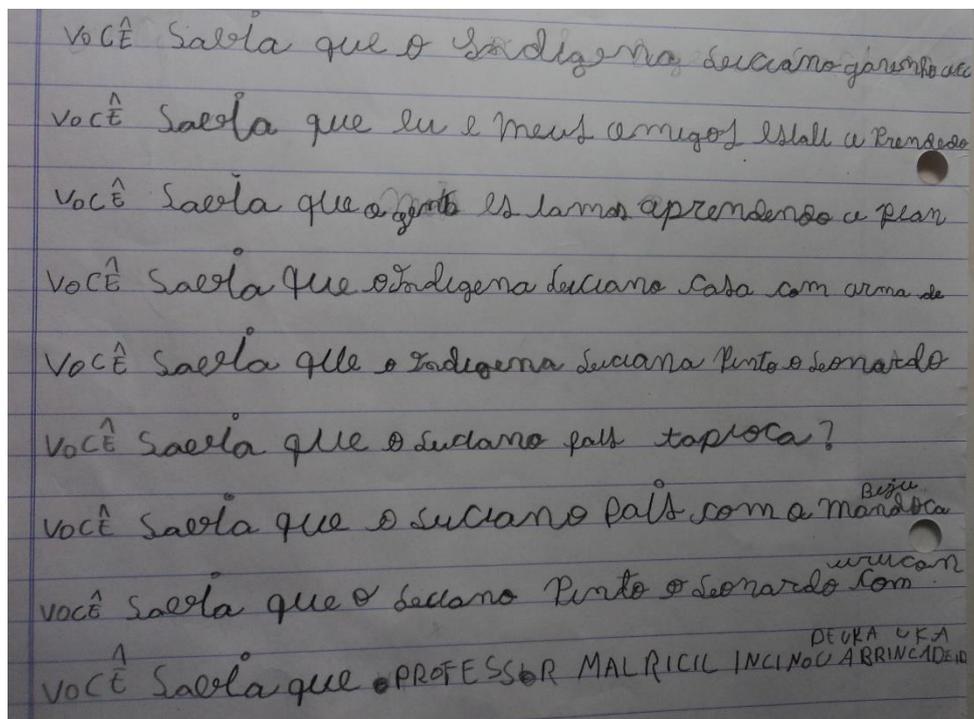


Imagem 22: Texto "você sabia que" da visita de Kezo (II)

Você sabia que o indígena Luciano garenho de

Você sabia que eu e meus amigos escolhe aprendendo

Você sabia que a gente estamos aprendendo a plan (tar)

Você sabia que o indígena Luciano casa (caça) com arma

Você sabia que o indígena Luciano pinto (u) o Leonardo

Você sabia que o Luciano fais tapioca?

Você sabia que o Luciano fais (beiju) com a mandioca

Você sabia que o Luciano pinto (o) o Leonardo com urucum

Você sabia que o professor Malricil (Mauricio) incinou a brincadeira de uka uka.

Nos textos em geral é possível notar que as crianças apontam principalmente as curiosidades que mais lhe chamaram atenção ou contam os fatos que mais gostaram de ver/fazer na presença de Kezo. Nosso contato com os textos das demais crianças, nesse ponto do projeto, nos permitiu enxergar

claramente que, inicialmente, os relatos se mostravam mais comedidos e discretos, geralmente mais curtos e com menos enunciados, enquanto no gênero “você sabia?” o leitor recebia mais informações e detalhes.

No entanto, é importante observar que no decorrer do projeto os relatos foram se tornando mais expressivos, envolvendo não apenas fatos e acontecimentos, mas também sentimentos e ideias. Nossa hipótese é de que o contato com as histórias infantis contadas pela professora em sala de aula (ou histórias contadas em casa) tenha dado suporte ao amadurecimento da escrita dos relatos, já que ambos gêneros se caracterizam pela existência de narratividade.

#### Atividade com carvão vegetal

Pensando na visita de Kezo, realizamos, ainda, uma atividade em sala de aula com o carvão vegetal e papel sulfite colorido. Cada criança deveria escolher uma cor de papel que lembrasse a visita de Kezo e dizer o porquê, depois poderiam trabalhar com o carvão vegetal na folha escolhida desenhando também algo sobre a visita.

Aluna I: Escolho o papel Branco porque quando o Luciano explicou sobre a mandioca eu senti que todos os povos não plantam igual. Escolhi o branco porque me lembra o caule de uma planta da fazenda do meu pai.

Aluno G: Verde porque representa a natureza, as folhas e isso me faz lembrar do Luciano porque os indígenas vivem na natureza.

Aluna M: Azul porque é a cor do céu, do mar que é a cor da água, eu acho que tem a ver porque o Luciano gosta da cor azul, ele gosta de tomar banho no Rio.

Aluna S: Rosa porque me lembra as frutinhas do Urucum que Kezo explicou que é vermelha na verdade, mas vermelho parece com rosa.

Aluno R: Amarelo por causa do sol e do arco-íris.

Aluno L: Azul porque tem a cor da nuvem e do fogo (que tem azul em baixo na chama), os indígenas usam o fogo para se aquecer. Azul também é a cor da cachoeira e do céu e da água, se eles não beberem água eles morrem.



Imagem 23: Desenhos com carvão vegetal

Nesta atividade sugerimos aos alunos que se quisessem, poderiam escrever algo em seus desenhos. Surgiram, assim, palavras por todos os lados como legendas. Notamos a partir dessa e de outras atividades que ao levarmos materiais diferentes para a sala de aula, potencializávamos não só as ilustrações dos alunos, mas também o trabalho com a escrita.

#### 4.2.4.3. Visita do Tiago

Na segunda quinzena de outubro recebemos a visita do Prof. Ms. Tiago, doutorando do curso de Biotecnologia no Instituto de Química da UNESP de Araraquara, graduado em Tecnologia Agroindustrial de Alimentos. O visitante em questão foi convidado a discutir com as crianças sobre os alimentos indígenas e suas propriedades.

Informações abordadas em sala de aula:

O professor Tiago trouxe algumas informações para compartilhar e dialogar com os alunos. Iniciou sua visita explicando que a mandioca é a base da alimentação de muitos povos indígenas do Brasil e que de acordo com cada região do país ela possui nomes diferentes: macaxeira, aipim, castelinha, macamba etc.

Algo que chamou muita atenção dos estudantes, e que já tinha sido comentado antes por Kezo, diz respeito à mandioca-brava que, segundo o professor Tiago, é uma espécie venenosa e não pode ser consumida sem a retirada do veneno. Além disso, a folha da mandioca é chamada de maniva e

também contém veneno, para retirar o veneno dessa folha é preciso cozinhá-la durante 7 dias. A maniva é utilizada em vários pratos da culinária paraense, maranhense e baiana.

Os alunos aos poucos foram se sentindo à vontade para conversar com o professor e exporem suas opiniões para turma:

O aluno L, a partir da fala de Kezo e de suas pesquisas na internet, acrescentou que: *É igual a mandioca-brava então, mas é mais fácil tirar o veneno da mandioca, não é? Não precisa cozinhar tudo isso de tempo.*

Professor Tiago: É isso mesmo, para tirar o veneno da mandioca-brava o ideal é cortar todinha bem pequena, porque a substância venenosa é volátil. Alguém sabe o que é volátil?

Aluno L: Eu sei, eu sei, eu sei, prô!!! Posso falar?

Professora Alice: Pode.

Aluno L: Meu pai me disse que é quando as coisas vão para o ar, vão embora no ar, é, é (...) evaporam! Não é?

Professor Tiago: Nossa! Que legal que você sabe, parabéns! É nesse sentido sim de estar no ar, no caso do veneno ele vai embora, se dissipa, se elimina no ar, por isso ele é volátil.

Outras informações trazidas para sala de aula pelo professor mostravam que a farinha de mandioca é muito utilizada na culinária brasileira; já a tapioca, alimento de origem indígena, é produzida com a farinha de mandioca, sendo que o Pará é considerado o estado que mais produz mandioca no Brasil. Ainda foi enfatizado que podemos chamar a mandioca de raiz tuberosa, pois é uma raiz comestível, como, a cenoura, a beterraba, o nabo e muitas outras.

A raiz tuberosa tem a característica de armazenar alimentos e água com muita facilidade, por isso a mandioca pode crescer mesmo que tenha sido plantada uma vez e depois retirada do solo, como aconteceu com a mandioca que nós tínhamos dentro de uma caixa em sala de aula.

Num segundo momento o professor visitante nos perguntou qual a diferença entre um telescópio e um microscópio.

Aluno M: é que o telescópio é pra ver lá distante!

Professor Tiago: E o microscópio, alguém sabe?

(Ninguém respondeu)

Professor Tiago: É para aumentar o alcance da visão e ver coisas bem, bem pequenas, minúsculas, que não podem ser vistas a olho nu.

Em seguida, nos ensinou a usar o microscópio para observar uma parte do caule da mandioca, de modo que todas as crianças puderam utilizar o aparelho para examinar o objeto. Vejamos alguns relatos das crianças com relação a essa visita.

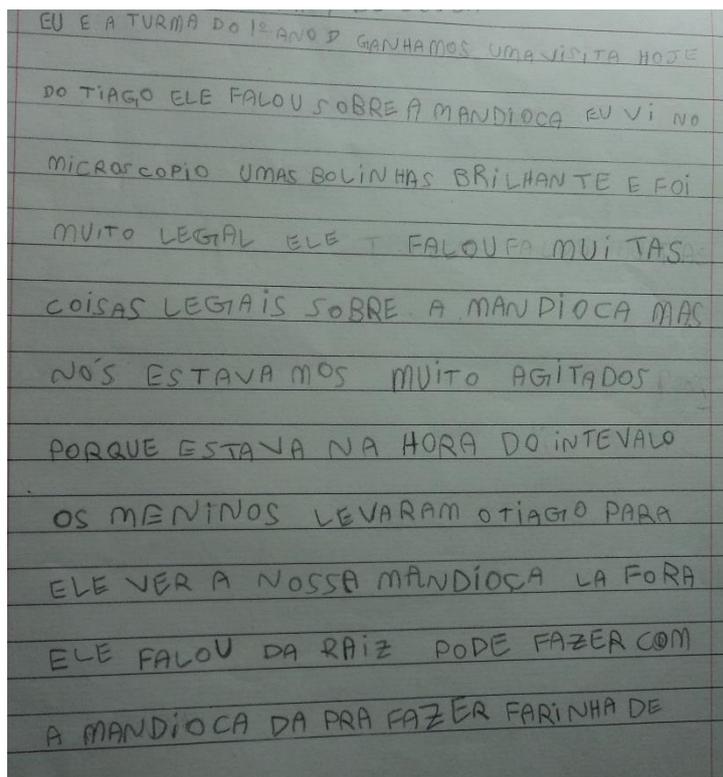


Imagem 24: Relato sobre a visita do Tiago (I)

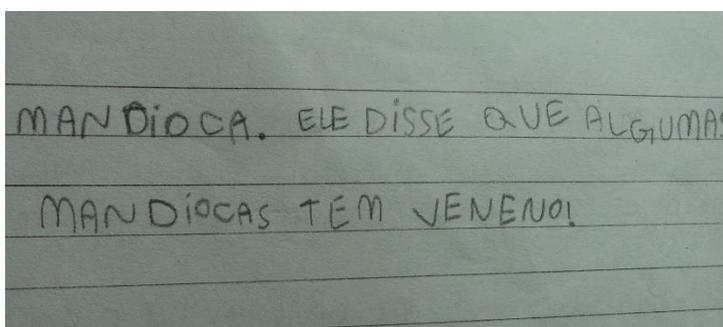


Imagem 25: Continuação do relato sobre a visita do Tiago (I)

*Eu e a turma do 1º ano D ganhamos uma visita hoje do Tiago ele falou sobre a mandioca eu vi no microscópio umas bolinhas brilhante e foi muito legal ele falou*

muitas coisas legais sobre a mandioca mas nós estávamos muito agitados porque estava na hora do intervalo os meninos levaram o Tiago para ele ver a nossa mandioca lá fora ele falou da raiz pode fazer com a mandioca da pra fazer farinha de mandioca. Ele disse que algumas mandiocas tem veneno!

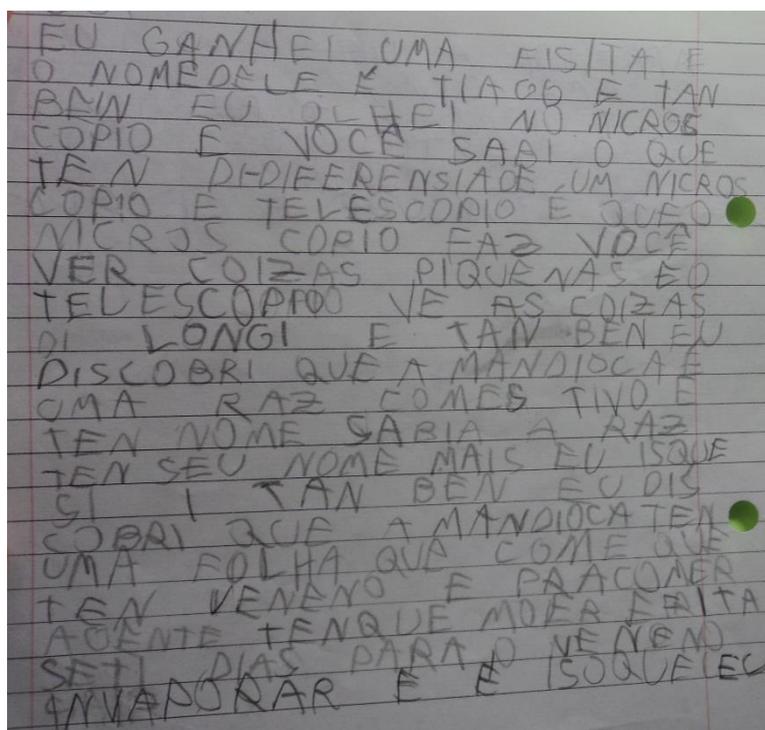


Imagem 26: Relato sobre a visita do Tiago (II)

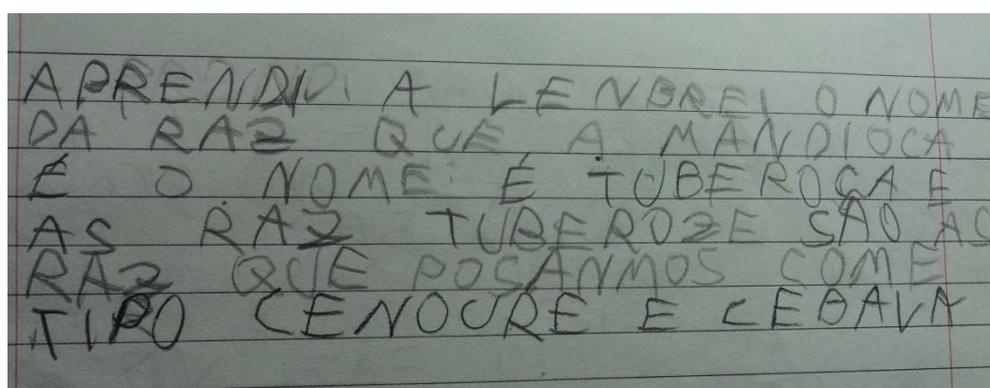


Imagem 27: Continuação do relato sobre a visita do Tiago (II)

*Eu ganhei uma visita e o nome dele é tiago e tan ben eu olhei no microscópio e você sabi o que tem de diferente um microscópio e telescópio é que o micros*

*copio faz você ver coisas pequenas e o telescópio ve as coisas de longi e tan ben eu descobri que a mandioca é uma raz comes tivo e tem nome sabia a raz tem seu nome mas eu isquesi e tan ben eu discobri que a mandioca tem uma folha que come que tem veneno e pra comer a gente ten que moer e fritar seti dias pro veneno invaporar e e isso que eu aprendi a lembrei o nome da raz qui a mandioca e nome é tuberoza e as raz tuberosa são as raz que posanmos come tipo cenoure e cebava.*

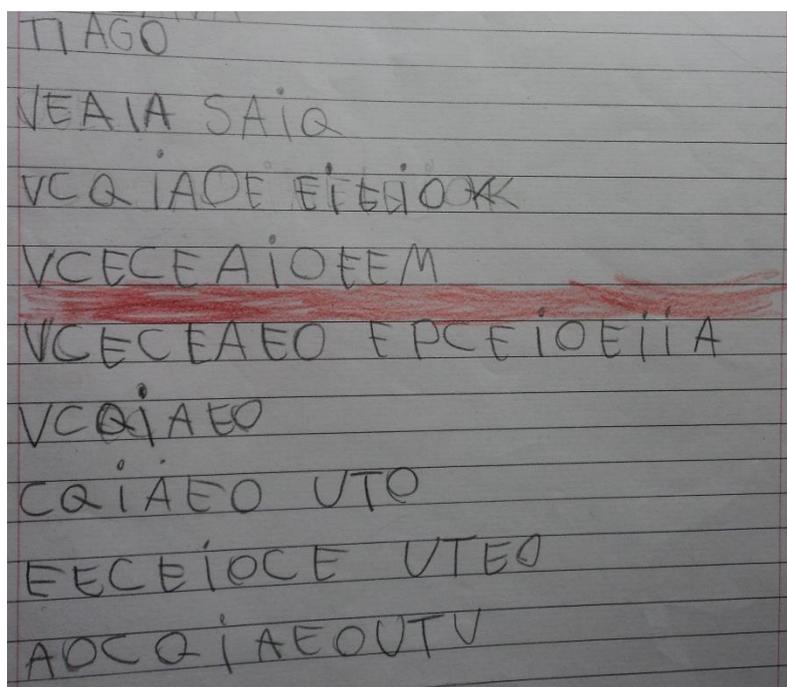


Imagem 28: Relato sobre a visita do Tiago (III)

*Tiago veaia saiq vc q ia oe ei eiok vceceaioeem vceceaeo epceioeii a vcqiaeo cqiaeo uto eeceioce uteo aocqiaeoutv.*

De acordo com a criança que escreveu esse relato, está posto: O Tiago veio aqui, você sabia que a mandioca as vezes tem veneno e para tirar você tem que cortar tudo as coisas da mandioca.

Nesse ponto do projeto as crianças já apresentavam desenvolvimento na escrita, se mostravam mais independentes, em sua maioria preferiam escrever sozinhas, para colocar no papel o que ouviam e julgavam interessante. Nos

relatos e nos demais gêneros trabalhados começavam a aparecer mais detalhes, mais voz e organização textual.

A imagem 31 traz a escrita de uma aluna (6 anos) que em meados de agosto escrevia no caderno apenas seu nome ou fazia cópia do quadro negro. Percebemos que nesse momento do ano letivo sua escrita passava de pré-silábica para silábica, pois nota-se que as letras em sua escrita correspondem ao som convencional de uma sílaba, representada principalmente pelas vogais.

Com a visita de Tiago, a área de ciências naturais novamente ganhou destaque, nos dias seguintes realizamos mais pesquisas na internet sobre o caule da mandioca, sobre suas propriedades e origem.

Outra questão interessante que notamos é que a cada momento os alunos se sentiam mais próximos da cultura indígena. Descobriram que vários alimentos, aos quais eles têm acesso em casa, são de origem indígena, muitas brincadeiras das quais já tinham participado, como a corrida do saco, perna de pau, pião, briga de galo etc, também vieram da cultura de povos indígenas, fato esse que tornava tudo mais interessante.

Após o final dessa aula um dos alunos nos contou que sua avó era indígena, e que, portanto, se sentia “um pouco indígena também”. O relato da mãe do menino, que foi anotado pela pesquisadora, diz que “antes de vocês começarem a falar de índio aqui na escola, o meu filho não gostava de falar da avó dele, acho que ele tinha um pouco de vergonha porque as pessoas sempre falam que ser indígena é ser do mato, caboclo. Aí depois que vocês fizeram esse projeto as coisas mudaram lá em casa, ele age como se tivesse admiração pela avó dele e sempre me pergunta as coisas que ela fazia”

Notamos, nesse momento, como o projeto havia contribuído também para a reflexão da própria identidade das crianças.

#### 4.2.4.4. Visita da Dona Laura para o dia da cozinha indígena

No mês de novembro, reta final do projeto, convidamos a confeitadeira Laura, mãe de um de nossos alunos, para nos acompanhar no dia da cozinha.

Pretendíamos preparar alimentos de origem indígena, preferencialmente à base de mandioca.<sup>41</sup>

O momento inicial desta atividade aconteceu no dia anterior quando os alunos trouxeram por escrito algumas receitas que pesquisaram com seus familiares e amigos na internet, jornais, revistas ou mesmo no livro didático escolar. Reunimos as opções e realizamos uma votação a fim de escolher dois pratos, os eleitos foram: pão de mandioca e tapioca recheada.

No dia seguinte, primeiramente repassamos as receitas no quadro negro para sabermos exatamente quais ingredientes utilizar, em qual quantidade e o modo de preparo. O fator surpresa surgiu quando convidamos a outra turma de primeiro ano, do período da tarde, para participar conosco da atividade. Isso significava que a quantidade de ingredientes antes calculada para servir 30 crianças, agora teria que sofrer alterações de modo a servir 60 alunos. Problema esse que teve de ser resolvido pelos alunos.

Os estudantes das duas turmas receberam materiais para limpeza das mãos e tocas para o cabelo, só depois do processo de higienização foram levados ao refeitório da escola, onde já se encontravam os ingredientes e materiais necessários.

Laura apresentou todos os ingredientes às turmas, contou alguns segredinhos de cozinha, como: “ao fazer pães e bolo o ideal é que a manteiga não esteja gelada ou endurecida”, e iniciou o preparo dos alimentos, sempre solicitando a ajuda dos alunos em relação à quantidade dos ingredientes que devia ser dobrada.

As crianças colocaram a mão na massa para enrolar o pão, e para rechear a tapioca, surgiram pães redondos, quadrados, ovais, trançados, tapiocas de brigadeiro, doce de leite, coco ou mescladas.

Na aula seguinte retomamos tudo o que tinha acontecido no dia da cozinha indígena, e a professora Alice iniciou um diálogo muito importante:<sup>42</sup>  
Professora Alice: Vocês já perceberam que pra gente aprender um pouquinho só da cultura indígena nós temos que utilizar todas as disciplinas da escola?

---

<sup>41</sup> Também recebemos a visita de Eloisa, amiga da professora Alice que se propôs a nos ajudar nesse dia.

<sup>42</sup> Neste diálogo mencionamos alguns dados que não serão discutidos no corpus dessa dissertação, por exemplo: história do “descobrimento” do Brasil e arte marajoara.

Aluno G: É verdade, porque a gente usou a matemática pra fazer as comidas indígenas, e a gente também usou a matemática pra medir o caule daquela vez que a gente plantou a mandioca lá embaixo.

Pesquisadora: Isso mesmo, mas não usamos só a matemática não. O que mais nós usamos?

Aluno L: Acho que foi a história quando vocês duas aí (se referindo a professora e a pesquisadora) contaram de quando acharam o Brasil.

Professora Alice: Também, isso mesmo L, mas também teve outras disciplinas, vocês não lembram?

(Alunos ficaram em silêncio ou balançaram a cabeça em sinal negativo)

Professora Alice: Quando nós pesquisamos sobre o caule da mandioca, quando o professor Tiago disse que ela é uma raiz tuberosa, quando procuramos informações sobre o solo ou sobre a forma de plantar a mandioca, que disciplina nós usamos?

-(após alguns segundos de silêncio)-

Aluno M: Eu sei, ciências não foi, Prô?

Pesquisadora: Isso! E quando nós escrevemos nossos relatos ou lemos histórias do Daniel Munduruku e de outros autores que falam de indígenas o que estamos usando?

Aluna I: O português!

Pesquisadora: Sim, e também usamos muito a arte, não foi? Vimos sobre a arte marajoara, usamos carvão vegetal e outros materiais para pintar ou desenhar algo que queríamos dizer.

Professora: Viram só o tanto de matérias que tivemos que usar para aprender coisas do mesmo assunto?

Alunos: Sim.

Pesquisadora: Isso é porque precisamos de todas elas juntas!

Neste momento, nossa intenção era direcionar o olhar das crianças para a interdisciplinaridade que vínhamos traçando em torno de um mesmo assunto, utilizando-nos de várias disciplinas e seus conhecimentos complementares. Sobre isso, Gadotti (2000, pg. 222) aponta que a importância da prática pedagógica prevê a passagem de “uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento”, na qual se pretende superar a dicotomia

entre ensino e pesquisa, considerando-os parte do conhecimento das diversas ciências.

Em seguida os alunos escreveram relatos sobre o dia da cozinha indígena, vejamos a seguir dois exemplos:

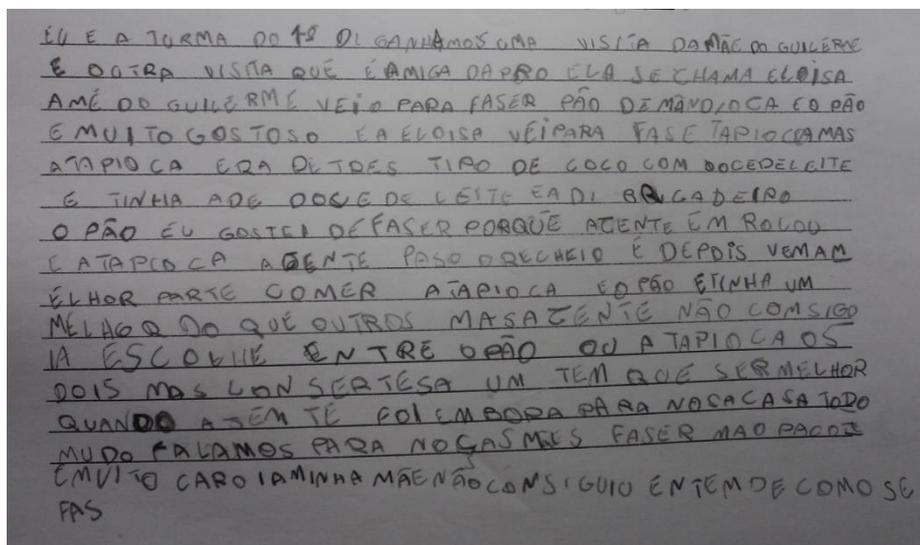


Imagem 29: Relato do dia da cozinha indígena (I)

*Eu e a turma do 1º ano D ganhamos uma visita da mãe do Guilherme e a outra que é amiga da prô ela se chama Eloisa, a mãe do Guilherme veio para faser pão de mandioca e o pão é muito gostoso e a eloisa veio para fase tapioca mas a tapioca era de três tipo de coco com doce de leite, tinha a de doce de leite e a de brigadeiro. O pão eu gostei de faser porque agente em rolou e a tapioca agente passo recheio e depois vem a melhor parte comer a tapioca e o pão e tinha um melhor do que outros mas agente não conseguia escolhe entre o pão ou a tapioca os dois mas com sertesa um tem que ser melhor quando ajente foi embora para nossa casa todo mudo falamos para noças mães faser mas o pacote é muito caro e a minha mãe não conseguiu entender como se fas.*

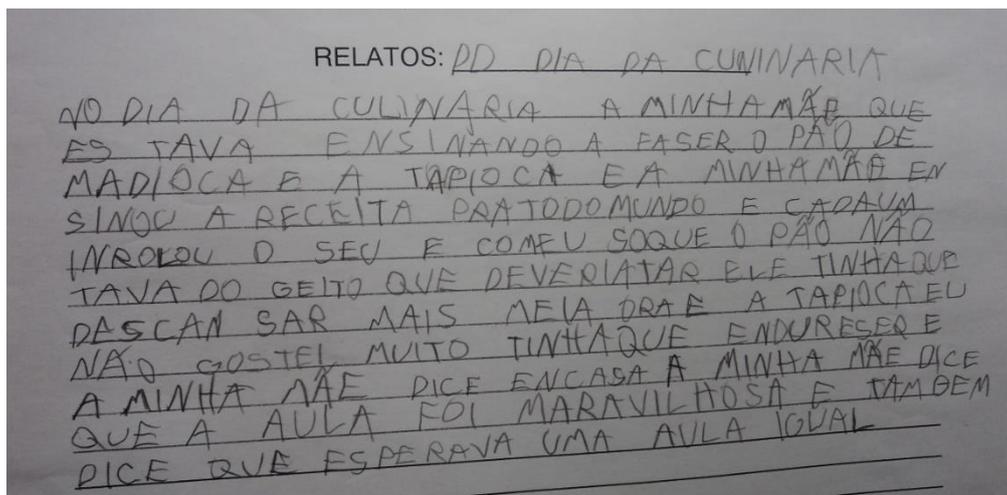


Imagem 30: Relato do dia da cozinha indígena (II)

*No dia da culinária minha mãe que estava ensinando a fazer o pão de mandioca e a tapioca e a minha mãe ensinou a receita pra todo mundo e cada um inrolou o seu e comeu so que o pão não tava do geito que deveria tar ele tinha que descansar mais meia ora e a tapioca eu não gostei muito tinha que endureser e a minha mãe dice em casa minha mãe dice que a aula foi maravilhosa e também dice que esperava uma aula igual.*

#### 4.2.5. O evento final – PNAIC-Mirim

Optamos por encerrar o projeto de letramento com a realização de um evento, intitulado “PNAIC-Mirim”, no qual os alunos puderam compartilhar socialmente os conhecimentos por eles desenvolvidos no decorrer do semestre letivo. O evento foi dividido em dois momentos: No primeiro, voltado para a comunidade escolar, as crianças apresentaram à outras turmas, brincadeiras indígenas com as quais tiveram contato a partir da pesquisa e da prática. No segundo momento, voltado para a comunidade em geral, os alunos organizaram uma exposição, com a finalidade de discutir sobre as visitas que receberam em sala de aula, bem como sobre as atividades de escrita que participaram. <sup>43</sup>

<sup>43</sup> O nome PNAIC-Mirim foi escolhido em função da importância do programa para este trabalho, foi através do PACTO que a professora e a pesquisadora se conheceram.

#### 4.2.5.1. Primeira parte do evento - Corrida de tora/brincadeiras indígenas

A primeira parte do evento teve como objetivo compartilhar, com outras crianças, as brincadeiras de origem indígena pesquisadas pelos alunos do 1º ano. Para tanto, todas as turmas do período da tarde foram reunidas na quadra da escola, onde já se encontravam os materiais necessários para as apresentações.

O professor de Educação Física, utilizando-se de um microfone e de caixas de som, fez o pronunciamento inicial:

*Agora, peço a atenção de todo mundo. Vocês estão aqui hoje porque, os alunos do primeiro ano vão mostrar para todo mundo algumas brincadeiras indígenas que fazem parte do projeto cultura indígena que eles estão participando, ok? As crianças já fizeram as brincadeiras e hoje elas vão demonstrar para vocês. Eu vou explicar uma coisa antes da gente começar. Quando a gente chega na aldeia de índios, as primeiras pessoas que vão receber a gente são as crianças, e as crianças sempre tem uma brincadeira para demonstrar. Elas são sempre alegres, sempre elas estão brincando (...) Então, nós escolhemos três brincadeiras para mostrar pra vocês. Uma delas além de ser uma brincadeira, quando as crianças crescem ela passa a ser uma luta. Agora vou chamar uma criança para falar sobre a brincadeira Uka-Uka.* <sup>44</sup>

Nesse momento, uma das alunas que já havia se preparado para explicar a referida brincadeira, foi até o microfone:

*Meu nome é I, e eu vou falar sobre a brincadeira do Uka-uka. O Uka-Uka é uma brincadeira indígena que é feita pelas crianças, não é uma luta de machucar, é uma luta que a criança tem que pegar atrás do pé do outro, mas só que se colocar o joelho no chão, já perde e acaba o jogo. E precisa de dois participantes.*

Em seguida três duplas de alunos demonstraram a brincadeira, levantando a torcida que estava presente.

É necessário apontar que a fala da aluna I foi baseada nos textos instrucionais que as crianças escreveram sobre a brincadeira em momento anterior, como mostra-se na imagem a seguir:

---

<sup>44</sup> Falas extraídas de gravações de vídeos referentes ao evento final.

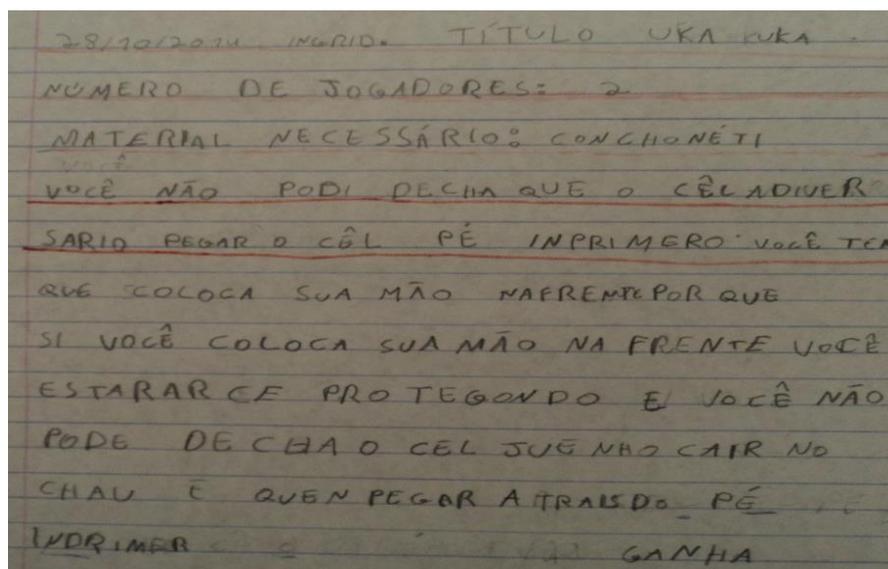


Imagem 31: Texto instrucional sobre a brincadeira Uka-Uka

### *Título Uka-Uka*

*Número de jogadores: 2*

*Material necessário: Conchoneti*

*Você não podi decha que o cel adversario pegar o cel pé inprimero você tem que coloca sua mão na frente por que si você coloca sua mão na frente você estarar ce protegondo e você não pode dechar o cel juelho cair no chau e quen pegar atrais do pé inprimero ganha.*

O segundo jogo apresentado no evento chama-se brincadeira do macaco e foi explicado pelo aluno G, também com base em textos escritos em outro momento. Sucedeu-se a seguinte fala:

*Meu nome é G, e a brincadeira do macaco é que, na verdade, os índios respeitam muito o macaco porque o macaco é parecido com o homem. Se brinca assim: Todo mundo tem que dar a mão e formar uma roda, aí depois tem que escolher um para ficar no meio, que vai ser o macaco, aí o macaco tem que tentar sair da roda. Aí (os que estão formando a roda) tem que tentar fechar a roda para não deixar o macaco sair. Se o macaco sair alguém dá um desafio pra todo mundo fazer.*

Mais alguns minutos de demonstração se passaram, até que a última brincadeira foi apresentada.

*Eu me chamo B e vou explicar a brincadeira da corrida da tora. A corrida da tora precisa de 10 participantes e precisa pegar a tora que é um pedaço de madeira grande, e colocar no ombro. Depois tem que sair correndo, quem chegar primeiro ganha.*

Abaixo o texto escrito por um grupo de alunos sobre a corrida da tora:

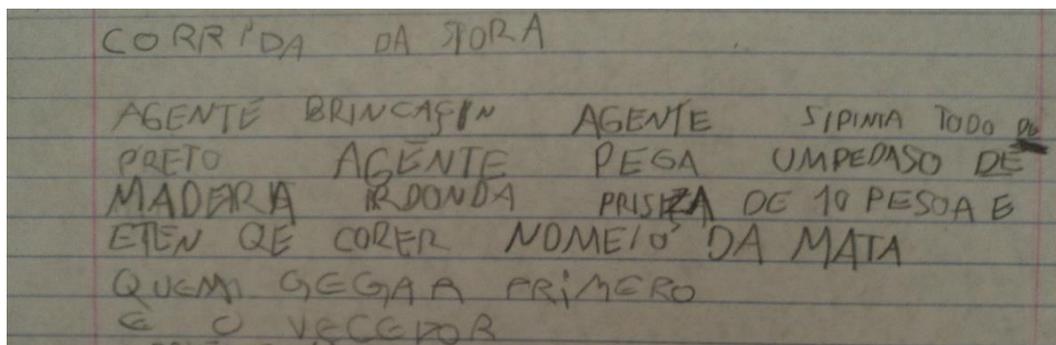


Imagem 32: Texto Instrucional sobre a corrida da tora

### *Corrida da tora*

*Agente brincaçin: Agente sipinta todo de preto. Agente pega um pedaso de madeira rdonda. Prisiza de 10 pessoa e tem que corer no meio da mata quem cega primero e o vencedor.*

Para a realização dessa atividade algumas providências tiveram de ser tomadas na semana anterior, visto que precisaríamos utilizar a rua, isto é, sair da escola. Aproveitando-nos para mencionar um outro gênero textual, propusemos que algumas crianças escrevessem uma carta aos bombeiros solicitando o fechamento da rua para o evento:

Após a escrita, a professora Alice fez uma revisão gramatical e ortográfica da carta com a ajuda de toda turma, no quadro negro.

Chegou-se, assim, a este resultado:

*27 de novembro de 2014*

*Senhores bombeiros,*

*No dia 02 de dezembro de 2014 vamos fazer um evento em nossa escola e vai ter uma corrida da tora que é uma brincadeira indígena. Só que precisamos fazer essa corrida na rua porque precisamos de um espaço bem grande. Vocês poderiam, por favor, fechar a rua para gente? Será no horário de 13h às 15h. Contamos com a ajuda de vocês. Compareçam ao nosso evento.*

*Abraços,  
Alunos do 1º ano D*

Note que os conhecimentos implícitos do gênero carta revelam-se no texto acima quando aparecem elementos, como: a data em que a carta foi escrita, o vocativo, o corpo do texto, a despedida e a assinatura. Tais elementos foram sinalizados pelas próprias crianças a partir do questionamento da professora.

O corpo de bombeiros atendeu o pedido das crianças e forneceu a escolta necessária para a realização da corrida de tora, com revezamento, na rua.

A primeira parte do evento foi, então, encerrada com a apresentação de mais uma brincadeira de origem indígena pesquisada pelas crianças desde o início do projeto.

Compreendemos que este foi, então, mais um momento, no qual percebemos como as atividades lúdicas possibilitam a inserção da criança em grupos sociais promovendo a interação, a verificação de hipóteses, e estimulando a criatividade. Nesse sentido, concordamos com as críticas feitas por Kleiman (2009, p. 03) em relação ao pensamento de incompatibilidade entre brincadeiras e escola. Segundo a estudiosa não é necessário que as crianças abandonem as brincadeiras ao entrarem na escola, uma vez que tais atividades representam benefícios no que diz respeito ao desenvolvimento, a coordenação muscular, as faculdades intelectuais e a iniciativa individual.

#### 4.2.5.2. Segunda parte do evento – PNAIC-Mirin

A segunda parte do evento foi aberta ao público e teve como objetivo explorar os conhecimentos construídos pelas crianças no decorrer do projeto. Para isso, na semana anterior, retomamos os relatos e demais textos escritos

pelos alunos durante o semestre, a fim de intensificarmos as revisões ortográficas que já vinham acontecendo no processo de escrita.

As revisões eram realizadas coletivamente, aconteciam da seguinte forma: A professora copiava o texto no quadro e a turma lia cada frase de modo uníssono. Após a leitura, as próprias crianças encontravam desvios ortográficos ou gramaticais, que logo eram corrigidos por um escriba (professora ou aluno escolhido). Quando algo passava despercebido Alice os questionava apontando o desvio.

Não tínhamos a intenção de revisar todos os textos dos alunos, pois não havia tempo hábil para tal. De todo modo, os textos revisados ou não, nos renderam a produção de quatro livretos, a saber: Livro das curiosidades, Livro de brincadeiras, Livro de receitas e Livro Mandiocário.

No livro de curiosidades, os alunos se utilizaram do gênero informativo “Você sabia?” para reescrever as respostas concedidas na entrevista com o indígena Kezo. Além disso, lançaram mão de várias informações trazidas pelos outros visitantes.

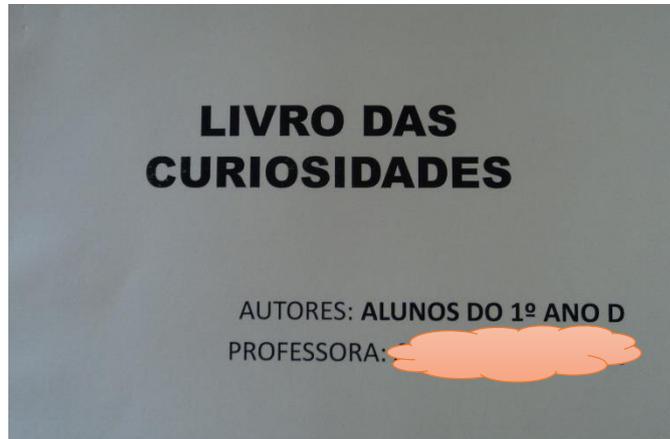


Imagem 33: Capa do Livro das curiosidades<sup>45</sup>

---

<sup>45</sup> As capas dos livros foram confeccionadas pela professora Alice, no miolo estão as escritas das crianças que podiam estar acompanhadas de desenhos ou pinturas.

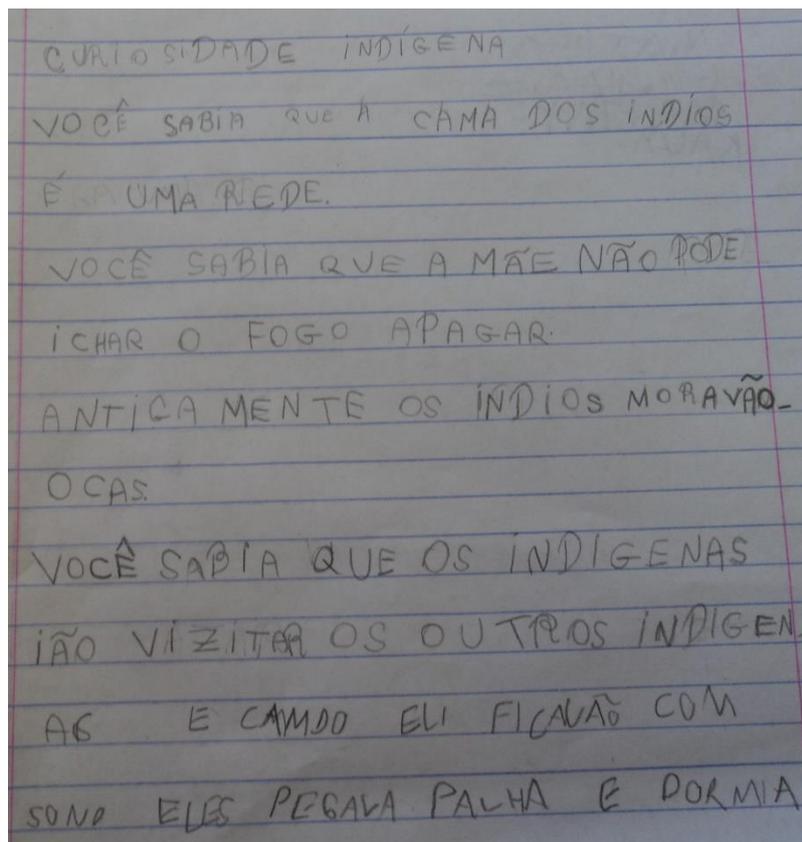


Imagem 34: Escrita contida no livro sobre curiosidades

### *Curiosidade indígena*

*Você sabia que a cama dos índios é uma rede.*

*Você sabia que a mãe não pode ichar o fogo apagar.*

*Antigamente os índios moravam em ocas.*

*Você sabia que os indígenas iam visitar os outros indígenas e quando eles ficavam com sono eles pegavam palha e dormiam.*

No livro de brincadeiras estão as escritas instrucionais dos jogos de origem indígena, como já foi mostrado anteriormente. Ganham destaque a luta Uka-uka, a corrida de tora, a brincadeira do macaco e a briga de galo. Veja um exemplo de escrita do livro:

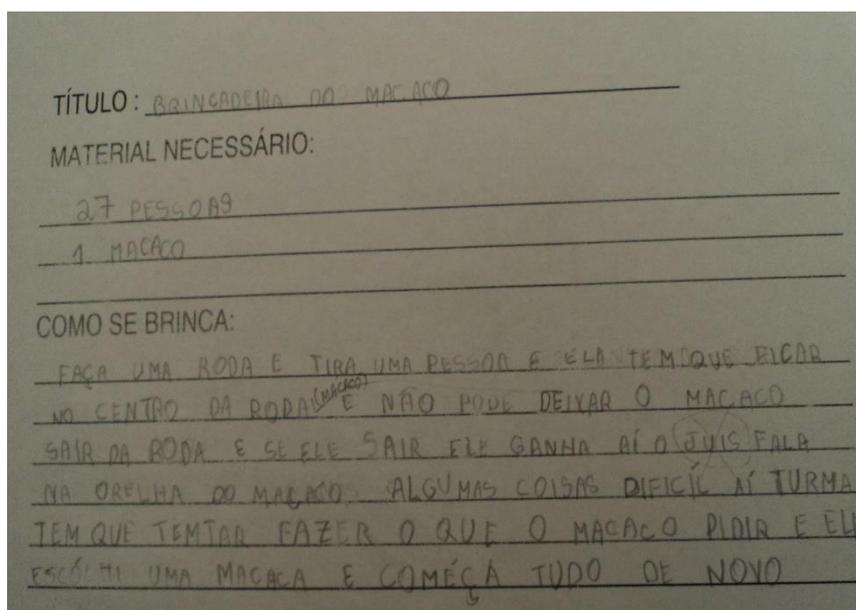


Imagem 35: Escrita contida no livro de brincadeiras

*Título: Brincadeira do macaco*

*Material necessário:*

*27 pessoas*

*1 macaco*

*Como se brinca:*

*Faça uma roda e tira uma pessoa e ela tem que ficar no centro da roda (macaco) e não pode deixar o macaco sair da roda e se ele sair ele ganha, aí o juiz fala na orelha do macaco algumas coisas difícil aí turma tem que tentar fazer o que o macaco pedir e ele escolhe uma macaca e começa tudo de novo.*

Já no livro de receitas, ensinava-se o modo de preparo da tapioca, do pão de mandioca e de outras receitas escolhidas pelos alunos.

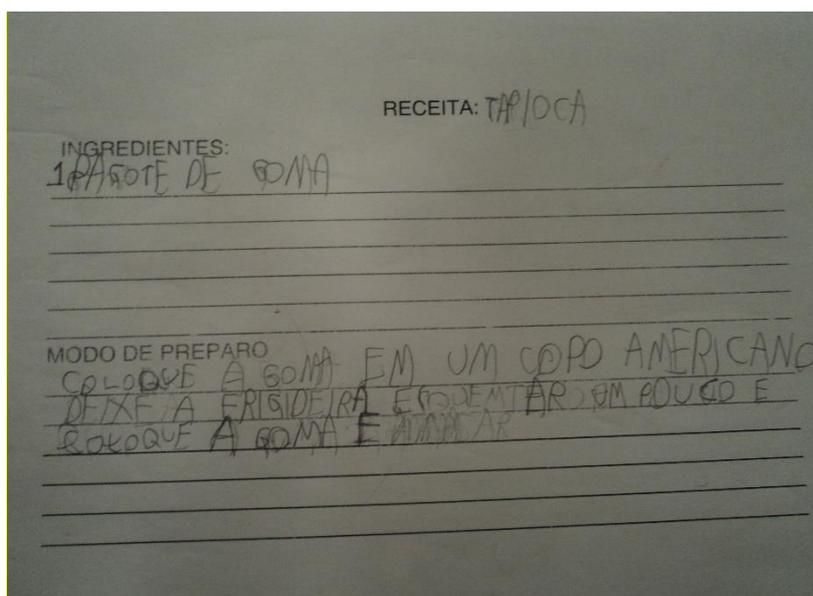


Imagem 36: Escrita contida no livro de receitas

*Receita: Tapioca*

*Ingredientes: 1 pacote de goma*

*Modo de Preparo:*

*Coloque a goma em um copo americano deixe a frigideira esquentar um pouco e coloque a goma.*

Já o livro Mandiocário trata-se do passo a passo do processo de plantação da mandioca que realizamos no início do projeto com a ajuda do Daniel Munduruku, do professor de Educação Física e das experiências dos próprios alunos.

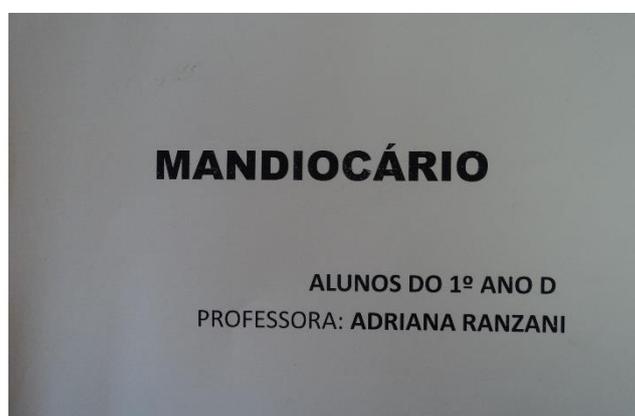


Imagem 37: Capa do livro Mandiocário

Os livros ficaram expostos no evento para que os visitantes do evento pudessem explorá-los.

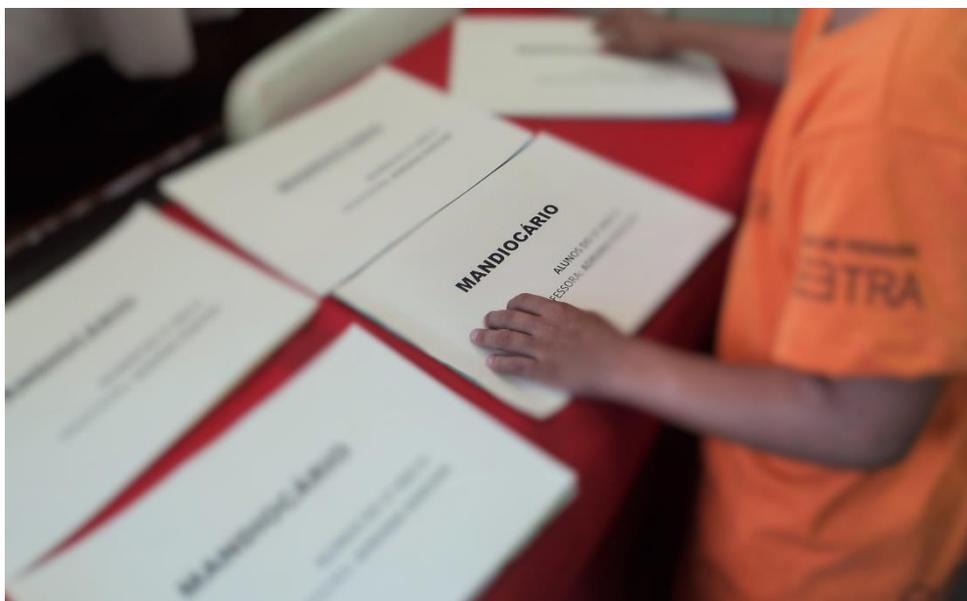


Imagem 38: Livros expostos no evento

Outra atividade contemplada nesse dia de evento envolveu relatos orais das crianças sobre todas as visitas que receberam em sala de aula no segundo semestre do ano.



Imagem 39: Cartazes sobre visitas ou atividades desenvolvidas no projeto

Além disso, dispomos em uma mesa alguns instrumentos de origem indígena com suas respectivas fichas técnicas, escritas pelos alunos:



Imagem 40: Instrumentos indígenas

FICHA TÉCNICA	
	
NOME	MARACA
FEITO PELO POVO	JEKOPÉ
NOME INDÍGENA	
LOCAL	
CARACTERÍSTICAS	CABAÇA DEMA, DE GALINHA CIPO

Imagem 41: Ficha técnica do instrumento Maraca

Os atores principais do evento eram as crianças que compartilhavam, com cada novo visitante, o que aprenderam sobre a cultura indígena, seus costumes, culinária, brincadeiras e instrumentos. Também relatavam grande parte das atividades que desenvolveram no projeto, inclusive as pesquisas individuais que realizaram sobre o assunto.

A mostra de cultura indígena do primeiro ano D foi organizada dentro da própria sala de aula da turma e aconteceu da seguinte maneira: Entravam na sala grupos de visitantes com no mínimo 5 pessoas. Todos percorriam a sala que continha 10 cartazes nas paredes, e ouviam os relatos, explicações ou informações dadas pelos alunos. Em seguida, posicionavam-se no estande dos livros, onde outras crianças falavam sobre as escritas e revisões para a confecção dos livretos. Logo depois, chegavam a mesa dos instrumentos, na qual alguns alunos liam as fichas técnicas informando o nome e as características dos respectivos utensílios. Por fim, os visitantes participavam de um Quiz de perguntas e respostas sobre a cultura indígena.

Dadas essas considerações sobre o projeto de letramento, no próximo item sintetizamos nossas considerações finais sobre este trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, direcionada ao âmbito dos projetos de letramentos, foi realizada em uma sala de aula de primeiro ano do Ensino Fundamental no município de São Carlos, na qual os alunos possuíam, em sua maioria, 6 anos de idade. A pergunta norteadora deste trabalho questiona a maneira com que o trabalho pedagógico baseado em projeto de letramento contribui para o desenvolvimento da escrita dessas crianças levando em conta uma aprendizagem significativa, interdisciplinar e imersa em práticas sociais reais.

Com a finalidade de refletir sobre tal pergunta, escolhemos um aparato teórico que nos parece bem harmônico. Utilizamos Vygotsky (2012), em sua pedagogia Histórico Cultural, para apontar que a aprendizagem significativa se dá por meio das interações sociais e pode ser caracterizada como um processo no qual o significado lógico de um determinado dado cognitivo se transforma em significado psicológico ou emotivo para o aluno.

Do mesmo modo, nos valem da Teoria da Atividade de Leontiev (2012) para nos referirmos à importância de se considerar a realidade do aluno, seus sentimentos e suas necessidades para uma aprendizagem eficaz.

Também nos sustentamos nos Estudos do Letramento que enfatizam a importância da imersão do aluno nas diversas práticas sociais. Só então abordamos a teoria dos projetos de letramento (Kleiman 2007/2009), onde o papel da linguagem no cotidiano social ganha destaque priorizando a aprendizagem dos usos da escrita.

Pretendendo articular, nesta pesquisa, teoria e prática, realizamos a análise de dados gerados no projeto de letramento que teve como tema a cultura indígena.

Percebemos, a partir de tais dados, que as crianças aprendem significativamente quando são ativas no processo de aprendizagem, pois ao se sentirem pesquisadoras comprometeram-se ainda mais com o trabalho, trouxeram inúmeras informações novas sobre o tema tratado e soluções para eventuais problemas, além disso, envolveram a família, amigos e a comunidade nas atividades. Enxergando tal questão, passamos a propor mais atividades que envolveram o fazer, o experimentar, o debater e o desconstruir preconceitos,

para assim evidenciarmos o protagonismo do aluno, isto é, ele como próprio fomentador da liberdade para interferir e transformar a realidade.

Observamos, também, que o uso da escrita com função social e o trabalho com os gêneros discursivos favoreceram o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes, uma vez que o acesso à diferentes textos permite à criança tomar consciência e se apropriar de outras formas de manifestação da língua em enunciados. Desse modo, as crianças iam percebendo a importância de se usar um gênero discursivo ou outro, conforme a necessidade das atividades, quando por exemplo, se punham a pesquisar na internet, quando escreviam, por vontade própria, as legendas em suas ilustrações, ou quando escreveram perguntas para entrevistar Kezo.

Alguns textos produzidos no decorrer do projeto foram aproveitados em revisões coletivas e reescritos pelas crianças de modo que pudemos enxergar o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva de cada aluno.

É importante frisar que não foi feita uma coleta prévia de textos com as escritas das crianças que antecederam o projeto para que se fizesse uma comparação posterior. Nossa percepção sobre a evolução da escrita de cada criança se baseia nos depoimentos da professora da classe.

De acordo com a avaliação diagnóstica feita pela professora alfabetizadora, dos vinte e cinco (25) alunos da classe que concluíram o final do ano letivo na escola que frequentamos, vinte e um (21) foram classificados como pertencentes à hipótese alfabética, isto é, “já seguindo o princípio de que a escrita nota, de modo exaustivo, a pauta sonora das palavras, colocando letras para cada um dos sonzinhos que aparecem em cada sílaba” (BRASIL, 2012, Ano 01, Uni 03, pg. 15).

Dos outros quatro (4) alunos, dois (2) foram classificados em hipótese silábica que ocorre quando a criança descobre que a escrita tem a ver com o som que ouvimos ao pronunciarmos as palavras, mas entende que letras sozinhas substituem toda a sílaba. Já os outros dois (2), foram classificados em hipótese pré-silábica quando não entendem que a escrita registra pedaços sonoros das palavras.

Em relação à interdisciplinaridade, notamos que a interação entre as diferentes áreas do conhecimento permitiu uma visão mais contextualizada dos fatos que vivenciamos. Exerceu ainda um papel importante na dinâmica que

prevê a escola como uma continuação (ou como parte) da vida social dos alunos e da comunidade envolvida, e trouxe possibilidades de aproximação das culturas e a liberdade de expressão linguística. Em alguns diálogos que tivemos com a turma, as crianças deram indícios de que perceberam a utilização da Matemática, da Língua Portuguesa, das Ciências Naturais e de outras disciplinas em prol da construção do conhecimento sobre um mesmo assunto.

Outra particularidade desta dissertação, que consideramos um grande desafio, diz respeito ao tema articulador do projeto: a cultura indígena. Tínhamos o interesse de trabalhar em favor da desmistificação do estereótipo indígena que tanto reverbera na sociedade em geral, para com isso, contribuir com o reconhecimento reflexivo da diversidade cultural.

Inicialmente, a professora alfabetizadora temíamos que de alguma forma pudéssemos oferecer imagens estereotipadas dos indígenas, como as que vêm sendo incutidas nos indivíduos desde o “descobrimento” do Brasil. Apostamos na necessidade de mostrar para as crianças e para a comunidade as diferenças dos costumes entre os povos, a maneira de pensar, de viver e de sobreviver de cada um.

Nessa direção notamos o quão é necessário levar para a sala de aula informações a respeito dos diferentes hábitos, costumes, organizações e formas de aprendizagem dos indígenas, enfatizando o multiculturalismo existente em nosso país. No evento final do projeto, as crianças esclareciam aos visitantes que: a) Existem mais de 300 povos indígenas; b) Cada povo tem sua própria identidade, seus costumes, sua língua e sua forma de organizar a sociedade; c) Parte de nossa alimentação, nossas brincadeiras e nossos costumes em geral têm base na cultura indígena.

A geração de dados também trouxe à tona a questão da identificação dos alunos com o tema cultura indígena, pois os alunos mostram-se interessados em vários elementos que foram pesquisados por eles durante todo o projeto como as brincadeiras, a culinária, a história, os conflitos, a forma de casamento de cada povo, as músicas e danças, as pinturas corporais etc.

Da forma mais natural possível, buscamos aproximar as crianças das questões indígenas a fim de proporcionar reflexões sobre o que é ser indígena, sobre a existência de uma vasta diversidade de cultura e de grupos étnicos no Brasil, e sobre o respeito para com o outro.

Acreditamos que este trabalho contribuiu para reflexão sobre a própria identidade das crianças, da professora alfabetizadora e da pesquisadora envolvida. Evidenciou a importância da inserção das crianças em práticas sociais e potencializadores da escrita. Apontou que os projetos de letramento podem ser eficazes, dentro da escola, principalmente para o desenvolvimento da linguagem, inclusive envolvendo o trabalho com outras áreas do conhecimento.

Esta pesquisa buscou, na verdade, identificar meios que facilitem a aprendizagem do aluno no que tange à utilização da linguagem em diversas situações comunicativas, respeitando sua própria identidade e a identidade do outro, sua competência comunicativa e sua autonomia.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Teresa Gonzaga. SOARES, Francisco José. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. In: **SciELO. On-line version**. ISSN 1807-0191. 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005. p. 7-70.

ARCE, A. e MARTINS, L.M; **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Campinas, SP. Editora Alínea. 2007.

ASBAHR, F.S.F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. In: **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. SP. Volume 18, Número 2, Maio/Agosto de 2014.

BARBOSA, J.P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: São os PCNs praticáveis? In: **ROJO, R. A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Educ. 2005, p. 149-182.

BARBOSA, L. M. A. Relações étnico-raciais em contexto escolar: fundamentos, representações e ações. **Coleção UAB-UFSCar**. São Carlos; EDUFSCAR. 2011.

BRANCO. A. U. Crenças e práticas culturais: co-construção e ontogênese de valores sociais. In: **Pro-Posições**, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: **ano 1, unidade 01** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: **ano 1, unidade 02** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: **ano 1, unidade 03** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: ludicidade na sala de aula: **ano 01, unidade 04** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com gêneros textuais na sala de aula: **ano 01, unidade 05** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas: **ano 01, unidade 06** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais: **ano 01, unidade 07** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem: **ano 01, unidade 08** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: O trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas: **ano 03, unidade 05**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à gestão Educacional. --Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL, **Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port\\_867\\_040712.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf). Acesso em: 02/10/2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. **Ensino fundamental de nove anos orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**, vol. 2. Brasília, 1997.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 01/10/2014.

CANDAU, V. M. (Org.). Multiculturalismo e educação: questões, tendências e perspectivas em sociedade, educação e cultura (s): questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CANEN, A. OLIVEIRA, A. M. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 21. 2002.

CUNHA, R, C. Jornal Escolar: raio de ações, rede de significações: reconfiguração do ensino de língua materna e dinamização da formação continuada do professor. **Dissertação (mestrado)**. Universidade Estadual de Campinas. Unicamp. 2010.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP. Mercado de Letras. 2004.

DUARTE, N. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. In: **Perspectiva, Florianópolis**, v. 20, n. 02, p.279-301, jul./dez. 2002.

\_\_\_\_\_. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FITTIPALDI, C.B. A influência que as ideias marxistas exerceram sobre Vygotsky. In: **Revista da Educação**. (1) 74-78, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GUERREIRO, Carmen. Existe Idade Certa? In: **Revista educação**. 2013. <http://revistaeducacao.com.br/textos/193/alfabetizador-na-linha-de-frente-288345-1.asp>> Acesso em: 10 de janeiro de 2016

HADDAD, Fernandes. BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos**. Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade. Brasília, 2006.

HERNÁNDEZ, F.; MONTSERRAT, Ventura. **A organização do Currículo por Projetos de Trabalho**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KLEIMAN, A. B. Projetos de letramento na Educação Infantil. In: **Revista Caminhos Em Linguística Aplicada**, UNITAU. Volume 1, Número 1, 2009.

\_\_\_\_\_. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua materna. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

\_\_\_\_\_. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: \_\_\_\_\_. **SIGNORINI, Inês. O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

LEITE, C. A. R.; LEITE, E. C. R.; PRANDI, L. R. A aprendizagem na concepção histórico cultural. In: **Akrópolis Umuarama**, v. 17, n. 4, p. 203210, out./dez. 2009.

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da Psique infantil. In: VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12ª edição. São Paulo: Ícone, 2012.

\_\_\_\_\_. **Actividad, conciencia, personalidad**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LUCCI, M, A. La Propuesta de Vygotsky: La psicología sócio-histórica. In: **Professorado. Revista de currículum y formación del profesorado**, 10, 2. 2006.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa e educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU. 1986.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. v. 1.

MARTINS, M. S. C. Letramento e identidade: as fronteiras da tradução. In: **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 97-112, 1º sem. 2013.

\_\_\_\_\_. **Letramento, interdisciplinaridade e multiculturalismo no ensino fundamental de 9 anos**. Campinas, SP. Mercado de Letras. 2012.

\_\_\_\_\_. Letramento, etnicidade e diálogo intercultural. In: **DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (PUCSP. Impresso)**, v. 27, p. 53-70, 2011.

\_\_\_\_\_. **Oralidade, escrita e papéis sociais na infância**. Campinas, SP. Mercado de Letras. 2008.

\_\_\_\_\_. **Aquisição de linguagem e processo de subjetivação**. Versão Beta, UFSCAR - São Carlos, v. 32, p. 01-06, 2004.

\_\_\_\_\_. A escrita e as outras linguagens. In: **Alfa: Revista de Linguística (UNESP. Online)**, Araraquara, v. 47, n.2, p. 41-58, 2003.

MENEGASSI, R.J. O leitor e o processo de leitura. In: Greco, E.A.; Guimarães, T.B. (org). **Leitura: aspectos teóricos e práticos**. Maringá; EDUEM, 2010, pg. 35-60 (Coleção Formação de Professores EAD, n.1).

\_\_\_\_\_. (org). **Literatura e Ensino**. Maringá-PR: EDUEM, 2005.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: As abordagens do processo**. São Paulo. EPU, 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: **MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Indagações sobre currículo**. Brasília: MEC, 2007. p.17-48.

MONTERANI. N. G. O modelo ideológico de letramento e a concepção de escrita como trabalho: um paralelo. In: **Acta Scientiarum. Language and Culture**. Maringá, v. 35, n. 2, p. 135-141.2013.

NUNES, F.V. Gêneros textuais no ensino: uma experiência por projeto. **Dissertação (mestrado)**. Universidade de Brasília. UNB. 2010.

OHUSCHI, M. C. G. **Relatório do Projeto de Pesquisa Diagnóstico do trabalho com os gêneros discursivos na escola**. Universidade Federal do Pará, Castanhal, 2012.

OHUSCHI, M. C. G. A produção de texto no curso de letras: diagnóstico do ensinar a escrita. **Dissertação (mestrado)**. UEM – Universidade Estadual de Maringá. 2006.

OLIVEIRA, João, Batista. Alfabetização na idade certa. In: **Sociedade brasileira de neuropsicologia**. BOLETIM SBNp. Gestão 2011--2013 --Edição Novembro 2012.

OLIVEIRA, M. K. Ciclos da vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. In: **Educação e Pesquisa**. Vol 30, nº 2. São Paulo. Maio/Agosto. 2004.

OLIVEIRA, M. S.; SANTOS, I. B. A. Políticas públicas na educação de jovens e adultos: projeto de letramento, participação e mudança social. In: **Revista EJA em debate**. Florianópolis, v. 1, n. 1, nov./ 2012.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques. **Psicologia de Aprendizagem-Da teoria do condicionamento ao construtivismo**. São Paulo. Contexto, 2011.

PINTO, C.D., CARVALHO, E.P., COLAÇO, S.F. **Projetos de letramento: debates e aplicações** / Cândida Martins Pinto, Evanir Piccolo Carvalho, Silvania Faccin Colaço (orgs.) – São Vicente do Sul: Instituto Federal Farroupilha, 2012.

**Projeto de Pesquisa Diagnóstico do trabalho com os gêneros discursivos na escola.** Universidade Federal do Pará, Castanhal, 2010.

RANZANI, Ariane. A formação de professores a distância e o acesso de crianças de seis anos à linguagem escrita através de projetos de letramento. **Dissertação (mestrado).** UFSCar: Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP.2014.

REGO, Teresa C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROJAS, Jucimara **Jogos, brinquedos e brincadeiras: a linguagem lúdica formativa na cultura da criança.** Campo Grande: UFMS, 2007.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: **Gêneros: teorias, métodos e debates.** Meurer, J. L.; Bonini, A; Motta-Roth, D. (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 184-207

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SILVA, R. E. L. e; SILVA, R. da; TULESKI, S. C. In: **Imagens da Educação,** v. 2, n. 1, p. 61-68, 2012.

STEET. B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. In: **Filologia linguística. port.,** n. 8, p. 465-488, 2006.

TINOCO. G. A. **Projetos de Letramento: ação e formação de professores de língua materna.** Tese (doutorado), Universidade estadual de campinas, Instituto de estudos da linguagem. Campinas-SP, 2008.

VASCONCELLOS. M. D. **A escola da periferia: escolaridade e segregação nos subúrbios.** In: Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 86, p. 273-278, abril 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a17.pdf>.

VASCONCELOS. S. I. C. C. de. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. IN: **BASTOS, N. M. Língua Portuguesa: Uma visão em mosaico.** São Paulo. I. P. – PUC/SP/EDU, 2002, pg. 277-297.

VYGOTSKY. L.S, LURIA. A.R, LEONTIEV. A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 12ª edição. São Paulo: Ícone, 2012.

VYGOTSKY. L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores-** São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. Obras Escogidas III. 2. ed. Madri: Visor, 2000.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas: fundamentos de defectología.** Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

ZUIN & REYES. **O ensino da Língua Materna: Dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire.** Aparecida, SP. Ideias & Letras, 2010.