



Programa de  
Pós-Graduação em  
**Linguística**

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA E O ACESSO DE CRIANÇAS DE SEIS ANOS À LINGUAGEM ESCRITA ATRAVÉS DE PROJETOS DE LETRAMENTO

Ariane Ranzani

SÃO CARLOS  
2014



**Universidade Federal de São Carlos**

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

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA E O ACESSO DE CRIANÇAS DE SEIS ANOS À LINGUAGEM ESCRITA ATRAVÉS DE PROJETOS DE LETRAMENTO

ARIANE RANZANI

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:  
Profa. Dra. Maria Sílvia Cintra Martins

São Carlos - São Paulo - Brasil  
2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

R214fp

Ranzani, Ariane.

A formação de professores a distância e o acesso de crianças de seis anos à linguagem escrita através de projetos de letramento / Ariane Ranzani. -- São Carlos : UFSCar, 2014.

134 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.

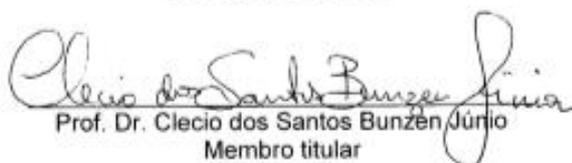
1. Linguística. 2. Língua materna. 3. Alfabetização. I. Título.

CDD: 410 (20<sup>a</sup>)

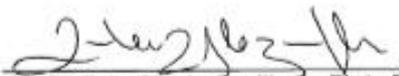
**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE  
ARIANE RANZANI**



Profa. Dra. Maria Silvia Cintra Martins  
Orientadora e Presidente  
UFSCar/São Carlos

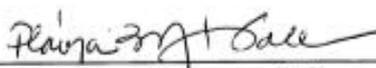


Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior  
Membro titular  
UFSCar/São Carlos



Profa. Dra. Cibele Cecilio de Faria Rozenfeld  
Membro titular  
UNESP/Araraquara

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 24/fevereiro/2019.  
Homologada na 62ª reunião da CPGL, realizada em 02/08/2019.



**Flavia B. M. Hirata-Vale**  
Vice-Coordenadora  
PPGL/UFSCar

*Aos meu pais,  
Antenor e Benedita,  
pelo exemplo, apoio e  
o amor de sempre!*

## Agradecimentos

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Sílvia Cintra Martins, pelas oportunidades, pelos ensinamentos, pelo exemplo e por todos os preciosos “empurrõezinhos” nessa caminhada de dois anos.

Ao Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior pelas valiosas contribuições no exame de Qualificação.

À Profa. Dra. Claudia Raimundo Reyes pela disponibilidade em participar da banca de Qualificação e de mais um de meus trabalhos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar cujas disciplinas tive o prazer de cursar, Profa. Dra. Cibele Cecilio de Faria Rozenfeld, Profa. Dra. Luzmara Curcino Ferreira, Prof. Dr. Nelson Viana, e novamente, o Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior e a Profa. Dra. Maria Sílvia Cintra Martins, pelos conhecimentos compartilhados.

Aos professores participantes do ETPA pelas experiências, pelas reflexões e pelo rico trabalho compartilhados no AVA.

Às professoras alfabetizadoras Adriana Ranzani e Marina de Cássia Bertoncello Limoni pelo exemplo do que fazem *com* e *pelas* crianças nessa fase de alfabetização.

À minha família, meus pais Antenor e Benedita, minhas irmãs Adriana e Angelica, minha sobrinha Sabrina e meus cunhados Ramon e Vinícius, pelo incentivo e carinho de sempre.

À minha amiga Viviane de Cássia Duarte pela companhia, pelas risadas e pela força nos momentos em que mais precisei.

À minha amiga Lena, Maria Helena Carniatto Munhoz, por tudo que me ensinou nos anos iniciais de profissão, especialmente, a amar ainda mais o que faço: lecionar.

Às professoras do CEMEI Benedicta Stahl Sodré com as quais eu convivi, entre 1999 e 2004, que me ensinaram a trabalhar com projetos e em equipe.

À Tina Squassoni e a Lilian Conti, pessoas especiais, que viabilizaram essa caminhada.

Às crianças do primeiro ano com as quais tive o prazer de conviver durante o desenvolvimento do projeto *O massacre das lagartas*, em 2012, por tudo o que vivi e aprendi!

*A maior riqueza do homem  
é a sua incompletude.  
Nesse ponto sou abastado.  
Palavras que me aceitam como  
sou - eu não aceito.  
Não aguento ser apenas um  
sujeito que abre  
portas, que puxa válvulas,  
que olha o relógio, que  
compra pão às 6 horas da tarde,  
que vai lá fora,  
que aponta lápis,  
que vê a uva etc. etc.  
Perdoai  
Mas eu preciso ser Outros.  
Eu penso renovar o homem  
usando borboletas.*

*Manoel de Barros*

## Resumo

Este trabalho teve como objetivo entender como um curso a distância de formação continuada de professores alfabetizadores pode contribuir para o desenvolvimento de um projeto de letramento com crianças de seis anos de idade viabilizando o acesso delas à escrita de forma que esta torne-se uma atividade. Nosso referencial teórico fundamenta-se nos conceitos de *atividade e sentido pessoal* da Teoria da Atividade, desenvolvida por Leontiev (1978a, 1978b, 2006a, 2006b) a partir da perspectiva sócio-histórica e de *projetos de letramento* dos Estudos do Letramento (KLEIMAN, 2000, 2001, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2012; MARTINS, 2007, 2008, 2009, 2012; OLIVEIRA, 2010a, 2010b; OLIVEIRA; SANTOS, 2012; TINOCO, 2008). Com base no paradigma qualitativo-interpretativo, investigamos questões relativas à relevância da formação continuada de professores alfabetizadores em um AVA como uma maneira de motivar a participação docente e como uma possibilidade de compartilhamento de reflexões sobre o *como* (incluindo prática e teoria) e o *para quê* desenvolver atividades pedagógicas, que envolvam diversos gêneros discursivos, por meio de projetos de letramento com crianças de seis anos do primeiro ano do Ensino Fundamental de forma que essas atividades façam sentido para todos os envolvidos nesse processo. Os resultados evidenciam a importância da *interação* com o meio social e cultural e da *mediação*, enquanto princípio de organização da atividade pedagógica docente, para o desenvolvimento das crianças no processo de aprendizagem e, particularmente, no uso da linguagem escrita. Desse modo, o projeto de letramento desencadeia um outro olhar para a prática pedagógica docente e para as atividades com a linguagem escrita, pois além de poder salientar a importância do professor, dos seus saberes (TARDIF, 2002), da sua mediação na organização das atividades com a linguagem escrita, ele permite que as crianças entrem em atividade, motivadas socialmente, aprendam e usem a linguagem escrita por meio de diferentes gêneros discursivos.

**Palavras-chave:** projetos de letramento, formação continuada de professor, ensino da linguagem escrita.

## Abstract

This research aims to discuss how an e-learning course of continuing education for literacy teachers may contribute to the development of a literacy project with six-year-old children, enabling their access to writing so that it becomes an activity. Our theoretical framework is based on the concepts of *activity* and *personal sense* of the Activity Theory, developed by Leontiev (1978a, 1978b, 2006a, 2006b) from the socio-historical perspective and *literacy projects* of New Literacy Studies (KLEIMAN, 2000, 2001, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2012; MARTINS, 2007, 2008, 2009, 2012; OLIVEIRA, 2010a, 2010b; OLIVEIRA; SANTOS, 2012; TINOCO, 2008) . This study, which is based on the qualitative-interpretative paradigm, investigates issues relating to the relevance of continuing education of literacy teachers in a virtual learning environment as a way of motivating the teachers' participation and as a possibility of sharing thoughts on *how* (including practice and theory) and *why* develop educational activities, involving different discourse genres through literacy projects with six-year-old children of the first year of elementary school so that these activities make sense for all involved in this process. The results show the importance of interaction with the social and cultural environment and *mediation*, as a principle of organization of teacher's pedagogical activity, for the development of children in the learning process, in the use of written language. Thus, the literacy projects show another look at the pedagogical practice and teaching activities with written language, as they highlight the importance of teachers, of their knowledge (TARDIF, 2002), their mediation in organizing activities with written language, as well as allowing children to get into the activity, socially motivated, learning and using the writing language through different discursive genres.

**Keywords:** literacy projects, teacher's continuing education, writing language teaching.

## Lista de figuras

<b>Figura 1</b> - Logo do <i>Moodle</i> UFSCar .....	54
<b>Figura 2</b> - Recorte da página de acesso do ambiente virtual de aprendizagem ETPA no <i>Moodle</i> da UFSCar. ....	56
<b>Figura 3</b> - Ferramentas utilizadas no AVA ETPA e seus respectivos ícones.....	57
<b>Figura 4</b> - MÓDULO 1 da 1ª fase do ETPA .....	57
<b>Figura 5</b> - MÓDULO 2 da 1ª fase do ETPA. ....	58
<b>Figura 6</b> - MÓDULO 3 da 1ª fase do ETPA. ....	59
<b>Figura 7</b> - MÓDULO 4 da 1ª fase do ETPA. ....	60
<b>Figura 8</b> - MÓDULO 5 da 1ª fase do ETPA. ....	60
<b>Figura 9</b> - MÓDULO 6 da 1ª fase do ETPA. ....	61
<b>Figura 10</b> - MÓDULO 7 da 1ª fase do ETPA. ....	62
<b>Figura 11</b> - MÓDULO 8 da 1ª fase do ETPA. ....	63
<b>Figura 12</b> - MÓDULO 9 da 2ª fase do ETPA. ....	64
<b>Figura 13</b> - Fórum da 2ª fase do ETPA: um tópico para cada projeto de letramento desenvolvido em sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental. ....	65
<b>Figura 14</b> - Cidades dos participantes do ETPA .....	69
<b>Figura 15</b> - Ícone que antecedia os fóruns de discussão, notícias e livre. ....	76
<b>Figura 16</b> - Trecho com comentário de uma das atividades realizadas pela turma do 1º ano do EF da professora Ana quando a pesquisadora estava realizando a observação participante na sala de aula.....	76
<b>Figura 17</b> - Trecho de registro feito na ferramenta <i>Diário</i> .....	76
<b>Figura 18</b> - Ícone que possibilitava acessar a página do diário para escrever ou editar.....	77
<b>Figura 19</b> - Página de acesso ao chat.....	77
<b>Figura 20</b> - Ícone que possibilitava o acesso à sala de bate-papo ou chat.....	77
<b>Figura 21</b> - Desenho com as hipóteses de uma criança da turma. ....	92
<b>Figura 22</b> - Calendário de registro da observação do casulo da lagarta. ....	111
<b>Figura 23</b> - Página do livro “Romeu e Julieta” reescrito e revisado pelas crianças. ....	114

## Lista de fotos

<b>Foto 1</b> - Registro de algumas hipóteses das crianças sobre o assunto - escrito pela professora na lousa.....	92
<b>Foto 2</b> - Busca feita na página do Google.....	94
<b>Foto 3</b> - E-mail enviado a uma pesquisadora do Centro de Divulgação Científica e Cultural da USP de São Carlos por meio de um dos computadores da sala de computação da escola.....	106
<b>Foto 4</b> - Pintura com aquarela das páginas do livro “Você sabia que...”.....	107
<b>Foto 5</b> - Fotografias com legendas.....	108
<b>Foto 6</b> - Capa do livro ilustrado com massinha de modelar.....	109
<b>Foto 7</b> - Maquete sobre a metamorfose da borboleta.....	109
<b>Foto 8</b> - Pesquisa na Internet.....	110

## Lista de gráficos

<b>Gráfico 1</b> - Participantes inscritos no ETPA.....	67
<b>Gráfico 2</b> - Gênero dos participantes do ETPA.....	68
<b>Gráfico 3</b> - Formação dos participantes do ETPA.....	68
<b>Gráfico 4</b> - Tipo de ensino que os participantes do ETPA cursaram.....	69
<b>Gráfico 5</b> - Cidade dos participantes do ETPA.....	70
<b>Gráfico 6</b> - Atuação dos participantes do ETPA.....	70
<b>Gráfico 7</b> - Redes de ensino em que atuam os participantes do ETPA.....	71
<b>Gráfico 8</b> - Situação de trabalho dos participantes do ETPA/ CARGOS.....	71
<b>Gráfico 9</b> - Situação de trabalho dos participantes do ETPA/ ANOS.....	72
<b>Gráfico 10</b> - Formação dos participantes da 2ª fase do ETPA.....	73
<b>Gráfico 11</b> - Cidade dos participantes da 2ª fase do ETPA.....	73

## Lista de quadros

<b>Quadro 1</b> - Módulos da 1ª Fase do ETPA.....	63
<b>Quadro 2</b> - Módulo da 2ª Fase do ETPA.....	65
<b>Quadro 3</b> - Participantes da 2ª fase do ETPA.....	72
<b>Quadro 4</b> - Projetos desenvolvidos durante a 2ª fase do ETPA. ....	81

## Lista de abreviações

ACIEPE.....	Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão
AVA.....	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CDCC.....	Centro de Divulgação Científica e Cultural
CEB.....	Câmara de Educação Básica
CNE.....	Conselho Nacional de Educação
EaD.....	Educação a Distância
EF.....	Ensino Fundamental
EF1.....	Ensino Fundamental I (ciclo 1 - do 1º ao 5º ano)
EF2.....	Ensino Fundamental II (ciclo 2 - do 6º ao 9º ano)
EJA.....	Educação de Jovens e Adultos
ETPA .....	Estudo de Textos no Primeiro Ano
HQ.....	História em Quadrinhos
MEC.....	Ministério da Educação
PNAIC.....	Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa
PNLD.....	Programa Nacional do Livro Didático
SEB.....	Secretaria de Educação Básica
UFSCar.....	Universidade Federal de São Carlos
USP.....	Universidade de São Paulo

## Sumário

<b>Introdução .....</b>	<b>14</b>
<b>Antecedentes de pesquisa.....</b>	<b>14</b>
<b>Relevância e justificativa.....</b>	<b>14</b>
<b>Objetivos e perguntas de pesquisa .....</b>	<b>16</b>
<b>Apresentação dos capítulos.....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1 – DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA SOBRE A TEORIA DA ATIVIDADE E OS ESTUDOS DO LETRAMENTO À AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E AS POSSIBILIDADES DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM.....</b>	<b>19</b>
<b>1.1 A Teoria da Atividade na perspectiva sócio-histórica vigotskiana .....</b>	<b>19</b>
1.1.1 A atividade.....	21
1.1.1.1 As emoções e os sentimentos .....	24
1.1.2 O sentido pessoal .....	25
1.1.3 A linguagem e o desenvolvimento da criança .....	29
<b>1.2 Os Estudos do Letramento e os Projetos de Letramento.....</b>	<b>34</b>
1.2.1 Os Estudos do Letramento.....	34
1.2.2 A Pedagogia de Projetos e os Projetos de Letramento .....	36
<b>1.3 O Ensino Fundamental de nove anos.....</b>	<b>43</b>
<b>1.4. Os ambientes virtuais de aprendizagem como possibilidade de formação continuada de professores alfabetizadores na EaD .....</b>	<b>47</b>
<b>CAPÍTULO 2 – CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>52</b>
<b>2.1. Natureza da pesquisa .....</b>	<b>52</b>
<b>2.2. O contexto da pesquisa.....</b>	<b>53</b>
2.2.1 A ACIEPE, o <i>Moodle</i> e o ambiente virtual de aprendizagem “Estudo de Textos no Primeiro Ano do Ensino Fundamental” .....	53
2.2.1.1 Fase 1 do curso ETPA .....	57
2.2.1.2 Fase 2 do curso ETPA .....	64
2.2.2 A escola pública de Ensino Fundamental.....	66

<b>2.3. A coleta de dados .....</b>	<b>67</b>
2.3.1 Participantes .....	67
2.3.2 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....	75
<b>CAPÍTULO 3 – DA FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES À LINGUAGEM ESCRITA POR CRIANÇAS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>80</b>
3.1. As contribuições do curso de formação continuada a distância para o desenvolvimento da atividade pedagógica docente .....	87
3.2. O projeto de letramento e o acesso de crianças de seis anos de idade à linguagem escrita.....	101
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>120</b>
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>125</b>
<b>Apêndices.....</b>	<b>133</b>

## Introdução

### Antecedentes de pesquisa

O interesse em estudar as práticas de aprendizagem e uso da língua escrita veio da minha experiência profissional como professora de crianças da Educação Infantil Municipal e professora de Língua Portuguesa do ciclo II do Ensino Fundamental Estadual. O trabalho com a escrita nestes dois diferentes níveis de escolaridade sempre me instigou, pois, por um lado, eu encontrava crianças lendo livrinhos de história sozinhas, ou seja, alfabetizadas antes de concluírem a Educação Infantil e, por outro, adolescentes no último ano do ciclo II do Ensino Fundamental (antiga 8ª série) que sequer dominavam a escrita alfabética.

A partir desta constatação, muitas dúvidas e questionamentos foram surgindo, assim, na tentativa de entender como um aluno com aproximadamente 8 (oito) anos de escolaridade<sup>1</sup> poderia ainda não dominar a escrita alfabética e o que poderia ser feito para que a escola não continue sustentando esse tipo de educação, que produz alunos que não leem nem escrevem alfabeticamente, fui cursar uma Especialização<sup>2</sup> na área da Educação já que a minha formação é em Letras<sup>3</sup>. Nesse período, iniciei minhas pesquisas sobre alfabetização e letramento. Foi, portanto, dentro desse panorama que sempre me desafiou, que decidi redigir um projeto e participar do processo seletivo para o Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar.

### Relevância e justificativa

Ao ingressar no Mestrado cursei algumas disciplinas, participei de reuniões de grupo e com a orientadora, bem como de simpósio e seminários. Tais estudos e reflexões

---

<sup>1</sup> Considerando que este aluno não frequentou a Educação Infantil e que, na época de tal constatação, o Ensino Fundamental ainda era de 8 anos de escolaridade.

<sup>2</sup> “Educação Infantil: Pesquisa e Gestão do Cotidiano Escolar” na qual escrevi a monografia intitulada “Literatura e Letramento: estudo de caso em uma Escola Municipal de Educação Infantil”.

<sup>3</sup> Pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

aliados a minha experiência na Educação Infantil com o desenvolvimento de projetos<sup>4</sup> no dia-a-dia foram encaminhando a presente pesquisa de Mestrado

A preferência por estudar o acesso à escrita por crianças de seis anos de idade foi motivada pelas mudanças instauradas com a Lei nº 11.724/06, que estabelece a ampliação do Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e antecipa o ingresso das crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental. Esta mudança aponta para a necessidade de pesquisas voltadas às peculiaridades dessa faixa etária e sua vivência nesta nova realidade (ARAÚJO, 2012, p. 12). Sendo assim, optamos por focar nossa pesquisa nessa faixa etária com a pretensão de trazer contribuições para refletirmos sobre o acesso à língua escrita de forma significativa para essas crianças.

Para realizar tal pesquisa elaboramos um curso a distância de formação continuada em um ambiente virtual de aprendizagem denominado “*Estudo de Textos no Primeiro Ano do Ensino Fundamental*”, no ano de 2012. A opção pelo curso a distância foi pelas possibilidades que ele oferece, entre elas: a flexibilidade de horário e local de participação, a efetivação de discussões relacionadas à teoria tendo como base a prática de sala de aula e a articulação Ensino/ Pesquisa/ Extensão gerando dados para nossa pesquisa. Este curso foi destinado a professores alfabetizadores, nele refletimos sobre o uso e as práticas de escrita tendo como base os Estudos do Letramento (KLEIMAN, 2000, 2001, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2012; MARTINS, 2007, 2008, 2009, 2012; OLIVEIRA, 2010a, 2010b; OLIVEIRA; SANTOS, 2012; TINOCO, 2008) e realizamos a observação participante em uma das salas de primeiro ano no qual foi aplicado um dos projetos elaborados durante o curso anteriormente mencionado.

A relevância desta pesquisa, portanto, está na descrição e análise de reflexões proporcionadas por um curso de formação a distância para professores alfabetizadores de diferentes municípios paulistas e como estas reflexões podem contribuir para um trabalho significativo com a escrita junto a crianças de seis anos do primeiro ano do Ensino Fundamental por meio do desenvolvimento de projetos de letramento.

---

<sup>4</sup> Os projetos proporcionam a interação criança/ família/ comunidade, despertam a curiosidade e interesse das crianças, favorecem, conforme Martins (2008, p. 40) uma diversidade de situações que propiciam “a leitura e o registro de experiências através da escrita” tornando, desta maneira, a escrita uma atividade significativa.

## Objetivos e perguntas de pesquisa

Dentro desse contexto, nossa pesquisa desenvolveu-se com o *objetivo geral* de verificar como um curso a distância de formação continuada de professores alfabetizadores pode contribuir para o desenvolvimento de um projeto de letramento com crianças de seis anos de idade viabilizando o acesso delas à escrita de forma que esta torne-se uma atividade no sentido dado por Leontiev (2006a).

A partir desse objetivo, delineiam-se outros *objetivos específicos*:

- descrever e compreender como as interações de professores alfabetizadores e professores de um curso de formação continuada a distância realizadas em um ambiente virtual de aprendizagem<sup>5</sup> (AVA) podem contribuir para a atividade pedagógica docente com a aplicação de um projeto de letramento na sala de aula visando uma educação mais humanizadora;

- descrever e compreender como um projeto de letramento pode proporcionar o acesso à escrita de forma significativa por meio do trabalho com os gêneros discursivos de acordo com os conceitos de *atividade e sentido pessoal* propostos por Leontiev (1978a, 1978b, 2006a, 2006b).

Em função dos objetivos expostos, a *questão de pesquisa* que nos propomos a responder é: *De que maneira um curso de formação de professores a distância com foco nos projetos de letramento pode contribuir para propiciar o acesso à escrita por parte de crianças de seis anos de idade?*

## Apresentação dos capítulos

Para uma melhor compreensão deste trabalho acadêmico, ele foi dividido em 3 capítulos, além desta **introdução** na qual trazemos os *antecedentes da pesquisa*, sua *relevância e justificativa*, a delimitação dos *objetivos* e da *questão norteadora*, bem como uma *introdução* sobre cada um *dos capítulos*.

O **capítulo 1** é dedicado à *Teoria da Atividade*, aos *Estudos do Letramento*, aos documentos oficiais sobre o *primeiro ano do Ensino Fundamental* de nove anos e às

---

<sup>5</sup> Também chamados de AVA é, segundo Araújo Jr. e Marquesi (2008), um ambiente que simula um ambiente presencial de aprendizagem com o uso das TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação).

possibilidades de formação em *ambientes virtuais de aprendizagem*. Iniciamos discutindo os conceitos de *atividade e sentido pessoal* da Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1978a, 1978b, 2006a, 2006b), a questão da linguagem na perspectiva teórica sócio-histórica<sup>6</sup> (BAKHTIN, 2003, 2010; LEONTIEV, 1978a, 1978b, 2006a, 2006b; VIGOTSKI<sup>7</sup>, 1993, 1995, 2006) e o contexto dos Estudos do Letramento e *dos projetos de letramento* (KLEIMAN, 2000, 2001, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2012; MARTINS, 2007, 2008, 2009, 2012; OLIVEIRA; 2010a, 2010b; OLIVEIRA; SANTOS, 2012; TINOCO, 2008) que trazem implicações à análise das contribuições de um curso de formação continuada a distância viabilizando o acesso à escrita de forma significativa por crianças de seis anos por meio de projeto de letramento. Como o trabalho é focado nas crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental abordamos, na sequência, os aspectos legais, o que tem sido publicado nos documentos oficiais e que se relacionam às mudanças promovidas pela Lei nº 11.274/06 que implanta o Ensino Fundamental de nove anos, incluindo as crianças de seis anos nesta modalidade de ensino. Ao final do capítulo, discorreremos sobre os *ambientes virtuais de aprendizagem* como possibilidade de formação continuada, em nosso caso, dos professores alfabetizadores que teceram reflexões no AVA relacionando a teoria à prática da sala de aula com os projetos de letramento.

No **capítulo 2** apresentamos e justificamos os *Caminhos Metodológicos* desta pesquisa. Para tanto, descrevemos a natureza da pesquisa desenvolvida sob o paradigma qualitativo-interpretativo; o contexto no qual ela está inserida, ou seja, em um ambiente virtual de aprendizagem denominado “*Estudo de Textos no Primeiro Ano do Ensino Fundamental*” (doravante ETPA) e, posteriormente, em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental (que atende crianças do 1º ao 5º ano); bem como os participantes, os instrumentos e procedimentos metodológicos de coleta dos dados.

O **terceiro capítulo** é destinado à *análise e discussão* dos dados coletados respaldando-nos nos conceitos de *atividade e sentido pessoal* (LEONTIEV, 1978a, 1978b, 2006a, 2006b), na questão da linguagem na perspectiva teórica sócio-histórica (BAKHTIN, 2003, 2010; LEONTIEV, 1978a, 1978b, 2006a, 2006b; VIGOTSKI, 1993, 1995, 2006) e no conceito de *projeto de letramento* dos Estudos do Letramento (KLEIMAN, 2000, 2001, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2012; MARTINS, 2007, 2008, 2009, 2012; OLIVEIRA,

---

<sup>6</sup> Também chamada de perspectiva *histórico-cultural* ou *sociocultural*.

<sup>7</sup> Adotaremos as grafias Vigotski por ser usada em publicações recentes de edições em língua portuguesa, no entanto, manteremos a escrita original nas referências bibliográficas.

2010a, 2010b; OLIVEIRA; SANTOS, 2012; TINOCO, 2008) para alcançar os objetivos propostos.

Por fim, nas *considerações finais* buscamos responder à questão proposta nesta pesquisa, retomando alguns dos resultados obtidos a fim de mostrar de que maneira esse estudo pode contribuir para a reflexão sobre *como* proporcionar o acesso à escrita de forma significativa por crianças de seis anos e *como* um curso de formação continuada pode contribuir para isso.

## CAPÍTULO 1

### DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA SOBRE A TEORIA DA ATIVIDADE E OS ESTUDOS DO LETRAMENTO À AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E AS POSSIBILIDADES DO AVA

Dedicamo-nos neste capítulo a: primeiro, explicar os conceitos de *atividade*, *sentido pessoal* e *emoções* e *sentimentos* da Teoria da Atividade, desenvolvida por Leontiev a partir da perspectiva sócio-histórica que fundamentará a análise dos dados da pesquisa e explanar sobre a linguagem escrita, enquanto função psíquica superior e de natureza essencialmente social e dialógica, relacionando-a ao desenvolvimento da criança; segundo, apresentar alguns Estudos do Letramento e a trajetória da Pedagogia de Projetos para buscar entender como o *projeto de letramento*, enquanto modelo didático, pode possibilitar o acesso à escrita de crianças de seis anos de idade de um primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública; terceiro, contextualizar a política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos com base em documentos oficiais, traçando também um breve histórico das ações do Ministério da Educação via Secretaria da Educação Básica (MEC/SEB); e, por fim, descrever a importância de um ambiente virtual de aprendizagem como possibilidade de formação continuada de professores alfabetizadores com reflexões sobre a teoria e a prática de sala de aula no trabalho desenvolvido por meio dos projetos de letramento.

#### **1.1 A Teoria da Atividade na perspectiva sócio-histórica vigotskiana**

A corrente psicológica que explica o desenvolvimento da mente humana embasada nos princípios do materialismo dialético e fundada por Vigotski é também conhecida por teoria histórico-cultural. Para esse autor, o desenvolvimento psicológico do ser humano ocorre mediante a apropriação da cultura por meio da interação com o meio social e cultural. Nesse sentido, Libâneo e Freitas (2006), apresentam a trajetória da chamada Escola de Vigotski e afirmam que pesquisas feitas nos últimos anos têm possibilitado o esclarecimento sobre a formação e a difusão dessa teoria histórico-cultural. Segundo estes autores, em 1920, Vigotski e uma elite de pesquisadores, psicólogos e pedagogos, entre eles Luria e Leontiev iniciaram as pesquisas na antiga URSS; entre 1924 e 1934, eles formaram a

base teórica da psicologia histórico-cultural abordando temas como: aprendizagem, desenvolvimento humano, consciência, atividade, emoções, desenvolvimento do psiquismo; em um segundo momento, sob a liderança de Leontiev foram desenvolvidos os estudos sobre a atividade humana que culminou com a Teoria da Atividade; e apenas num terceiro momento, a teoria histórico-cultural se expandiu para o norte da Europa, EUA e América Latina. No Brasil, a Teoria da Atividade chegou na segunda metade da década de 70 e se intensificou nos anos 80. Apesar de ter alcançado divulgação internacional, Duarte (2002), do mesmo modo que Libâneo e Freitas (2006), afirma que há poucos pesquisadores brasileiros que desenvolvem trabalhos centralizados especificamente nessa teoria que é fundamentada na filosofia marxista. No entanto, Duarte (2002) ressalta que ela apresenta um caráter multidisciplinar por abranger pesquisas na área da educação, da antropologia, da sociologia do trabalho, da linguística e da filosofia, para tanto, cita autores contemporâneos que assim definem tal teoria:

A Teoria da Atividade é uma abordagem multidisciplinar nas ciências humanas e tem como origem a psicologia histórico-cultural iniciada por Vigotski, Leontiev e Luria. Ela toma como sua unidade de análise o sistema de atividade orientada para o objeto e mediada por artefatos. (ENGESTRÖM; MIETTINEN; PUNAMÄKI, 1999 apud DUARTE, 2002, p. 289)

Optamos por esse referencial teórico a partir da perspectiva sócio-histórica, mais especificamente os aportes da Teoria da Atividade desenvolvida por Leontiev (1978a, 1978b, 2006a, 2006b) na busca de compreender quais contribuições o curso de formação continuada, desenvolvido em um ambiente virtual de aprendizagem, pode fornecer de maneira que possa proporcionar ao professor reflexões para uma atividade pedagógica com a linguagem escrita mais significativa para ele e também para as crianças de seis anos de idade. A escolha também deu-se pelo fato dessa teoria oferecer subsídios para que o professor possa ser o mediador do conhecimento científico, organizando o processo de ensino e aprendizagem de forma a propiciar às crianças as mais diversificadas experiências por meio de atividades que possibilitem a apropriação da linguagem escrita. Entretanto, vale ressaltar que não basta apenas disponibilizar às crianças o universo cultural da escrita, essa apropriação necessita da mediação do outro.

A Teoria da Atividade considera que o ser humano é produto do momento histórico e da sociedade cultural de que participa, por isso seu desenvolvimento é resultado do

seu processo de aprendizagem. Sendo assim, é pela atividade que o ser humano apropria-se do produto histórico e social da humanidade ao agir sobre a realidade mediado por instrumentos e signos, produzidos culturalmente, transformando-os e transformando a si mesmo nessa relação dialética entre o homem e o meio social e cultural (Libâneo e Freitas, 2006).

É importante enfatizar que quando fazemos referência ao termo *atividade*, que habitualmente é utilizado na escola, estamos nos referindo a um conceito-chave da concepção sócio-histórica e que nos explica o processo de mediação entre o homem e a realidade objetiva, conforme veremos a seguir.

### 1.1.1 A atividade

Leontiev (2006a) denomina de atividade:

Os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (p. 68)

Para melhor explicar esse conceito o autor utiliza o exemplo de um estudante que está lendo um livro de história para ser aprovado em um exame e é avisado por um colega que tal livro não é totalmente necessário para o exame. Diante disso, o estudante pode interromper a leitura ou prosseguir ou, ainda, desistir, mas com resistência. Sendo assim, o autor explica que nos dois últimos casos foi o conteúdo do livro o motivo da leitura, havia uma necessidade de entender, conhecer, compreender melhor o assunto abordado pelo livro. No entanto, no primeiro caso em que o estudante abandona a leitura, logo que descobre que o livro não é necessário para o exame, nota-se que o motivo da leitura era a necessidade de aprovação no exame. A leitura não coincidia com aquilo que induzia o estudante a ler, ou seja, lia o livro não pelo conteúdo, pelo conhecimento, mas pela aprovação no exame, portanto não era propriamente uma atividade.

Para Leontiev (1978b), essa estrutura complexa da atividade é composta por *ações e operações*. A respeito das *operações* o autor diz:

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, às 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. (2006a, p. 74)

Essas operações, ou seja, o modo como as ações são realizadas e em que condições, quando se convertem em ações não significa que foram simplificadas, mas sim que houve uma redução na posição ocupada por ela na estrutura geral da atividade, saindo do círculo de processos conscientes como aponta Leontiev (2006a). No entanto, podem voltar a ser conscientes por reter traços destes.

Quanto ao *ato* ou *ação*, o autor diz que é um processo que reside na atividade da qual ele faz parte, no entanto, seu motivo não coincide com o objetivo. No exemplo citado anteriormente, a leitura correspondia a uma ação quando o estudante apenas lia para ser aprovado no exame, ou seja, o motivo era a necessidade de ser aprovado e não a leitura do livro em si. Neste estudo torna-se importante essa distinção que o autor faz entre o processo que é chamado de ação e a atividade. Assim, uma atividade pode tornar-se ação quando seu motivo se perde ou, ainda, uma ação pode transformar-se em atividade se o motivo passar a coincidir com o objetivo. A ação apenas existe como integrante de um todo maior: a atividade. Na maioria das situações “as atividades humanas são constituídas por um complexo conjunto de ações” (DUARTE, 2004, p. 54), a única situação em que não há distinção entre atividade e ação é quando a atividade é composta por uma única ação como por exemplo, quando a pessoa produz fogo para se aquecer. Ocorre assim uma relação mediatizada entre a ação e o motivo da atividade, continua o autor, que precisa ser traduzida na consciência dos indivíduos. Os motivos são desenvolvidos no ser humano pela sociedade, a partir das condições de vida e da escolarização, assim, eles são considerados históricos e sociais “portanto, pertencem à realidade socialmente estruturada de produção e apropriação, ao passo que as ações pertencem à realidade imediata dos objetivos práticos” (KOZULIN, 2002, p. 132). Certamente, não é a soma de ações isoladas que explica o motivo da atividade, mas a coerência que deve existir entre esse conjunto de ações e o motivo.

Nesse sentido, é importante o que Leontiev (2006a, p. 70) relata sobre os *motivos apenas compreensíveis* e os *motivos realmente eficazes*. O primeiro é esclarecido com o exemplo de uma criança que faz sua lição apenas para não ser proibida de sair para brincar e o segundo, os *motivos realmente eficazes*, é exemplificado com a criança que passa a fazer a lição porque entende que esse é um motivo eficaz para, além de brincar, aprender, cumprir

seu dever da escola. Assim, os motivos somente tornam-se eficazes se forem compreensíveis, dessa forma, surgem novos motivos e novos tipos de atividades.

Para Leontiev (1978b) a interação com o meio e com o outro, mediada por instrumentos socialmente construídos, possibilita que o ser humano aproprie-se dos conhecimentos sócio-historicamente construídos por meio de um processo que Vigotski (2006) chama de internalização, ou seja, um processo de reorganização da atividade psicológica do ser humano a partir da interação social e que proporciona transformações no indivíduo. Assim, todas essas relações são estabelecidas através da atividade humana, portanto, é dessa maneira que a psicologia vigotskiana entende o desenvolvimento.

Leontiev (2006a, p. 63) aponta que a análise da atividade como um todo, deve considerar alguns tipos de atividades que são *principais* em determinado estágio de desenvolvimento. Para o autor a atividade principal é:

A atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio do seu desenvolvimento. (p. 65)

Portanto, não é apenas a atividade mais frequente de determinado estágio de desenvolvimento, mas aquela que possui as seguintes propriedades: gerar outras atividades fazendo com que o mundo da criança se amplie; dar forma ou reorganizar processos psíquicos; fazer depender dela as principais mudanças psicológicas (LEONTIEV, 2006a, p. 64-65). Assim, são estas condições que determinam qual atividade é a mais importante em determinado estágio de desenvolvimento da criança. Além disso, o autor ressalta que o conteúdo do estágio de desenvolvimento é definido pelas condições sócio-históricas em que a criança está inserida, portanto, não são universais. Dessa maneira, diz Leontiev (2006, p. 82), nas transições de estágio são estabelecidas relações sociais entre a criança e o mundo que a cerca e que também são expressadas nas atividades dessa criança. Os sucessivos estágios de desenvolvimento, afirma o autor, são a transformação da criança em membro da sociedade, porém, a criança não apenas muda de lugar no sistema de relações sociais, mas também torna-se consciente dessas relações e as interpreta. A mudança do tipo de atividade principal e a transição de um estágio de desenvolvimento para outro ocorre quando surge na criança uma nova necessidade interior decorrente da educação que impõe novas tarefas correspondentes às suas novas possibilidades e à sua nova consciência. (LEONTIEV, 2006a, p. 64-67).

Diante do exposto, é importante ressaltar que no atual Ensino Fundamental de nove anos em que a criança de seis anos foi inserida, ela se encontra, ao menos formalmente, num período de transição de estágio de desenvolvimento, deixando as atividades pré-escolares como os jogos simbólicos e passando a ter o estudo como atividade principal (LEONTIEV, 2006b). Essa entrada da criança na escola de Ensino Fundamental reorganiza todas as suas relações vitais (LEONTIEV, 1978b, p. 289) e por isso é tão relevante. Além disso, como aponta Araújo (2012, p. 29), em sua pesquisa com criança de seis anos de idade do primeiro ano do Ensino Fundamental, outro fator importante a ser destacado é a mediação do professor de modo que o estudo, na concepção de Leontiev (2006b), torne-se a atividade principal e o professor possa propiciar atividades que possibilitem o desenvolvimento da criança.

### **1.1.1.1 As emoções e os sentimentos**

Considerando como atividade “apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele.” (2006a, p. 68), Leontiev diz que outro traço importante da atividade é que ela está ligada a um tipo especial de experiência psíquica: as emoções e os sentimentos. Ele exemplifica isso com a sensação de caminhar pela rua que não é determinada pelo andar ou pelas condições exteriores, mas pela relação vital que está envolvida com a ação, assim a pessoa pode estar caminhando feliz sob a chuva fria ou indiferente a um belo dia. Segundo Leontiev (1978a, s/p.):

as emoções dizem respeito à atividade, e não às ações ou operações que a realizam. Por esta razão, o mesmo processo que realiza várias atividades pode adquirir várias colorações emocionais, até mesmo contraditórias. Em outras palavras, o papel de “sanção” positiva ou negativa é desempenhado pelas emoções com relação aos afetos atribuídos aos motivos.

Segundo Leontiev (1978a) há motivos que induzem a atividade dando-lhe um sentido pessoal, os motivos realmente eficazes, entretanto, há outros que podem coexistir com esses, são os motivos-estímulos que exercem o papel de fator de estimulação positiva ou negativa e que, às vezes, são fortemente emocionais ou afetivos, porém sem a função de formar sentido. Dessa forma, continua o autor, para reconhecer os motivos reais de sua atividade, o sujeito é orientado por sinais, experiências, por “marcas” emocionais da vida.

Portanto, as emoções são administradas pelo resultado da ação, pelo objeto e pela direção da qual fazem parte. Sua característica especial está no fato de que “refletem relacionamentos entre os motivos (necessidades) e o sucesso, ou a possibilidade de sucesso, de realizar a ação do sujeito que responde a esses motivos” (LEONTIEV, 1978a, s/p.). Elas são diretamente dependentes do sentido da ação, ou seja, uma mesma ação pode ser acompanhada de diferentes emoções e sentimentos, segundo Duarte (2004, p. 55), tudo depende da atividade que a constitui e que dá sentido a essa ação.

Nesse sentido, os projetos de letramento, como veremos adiante, possibilitam o desenvolvimento de atividades para a apropriação da linguagem escrita em que as crianças demonstram diferentes emoções e sentimentos que são provocados pela relação entre os motivos e as necessidades de determinadas ações e o sucesso destas, ou seja, uma estimulação positiva àquelas atividades que envolvem a escrita.

### 1.1.2 O sentido pessoal

Conforme já dissemos, a atividade é composta por *ações* e *operações* e está ligada a *motivos* (que são considerados históricos e sociais) e a um tipo especial de experiência psíquica: as *emoções* e os *sentimentos*. A fim de esclarecer outro conceito importante da teoria desenvolvida por Leontiev, ou seja, o *sentido pessoal*, vamos retomar o exemplo que utilizamos no início deste capítulo ao explicar o conceito de *atividade*: o de um aluno que lê um livro de História. O significado da leitura será assimilar o conteúdo do livro, no entanto, o sentido pessoal da leitura realizada por esse aluno dependerá do motivo que o estimula a ler. Portanto, para analisar a atividade desse aluno, é preciso descobrir qual é o motivo que gera o sentido pessoal.

Segundo Leontiev, a significação, que se transforma de acordo com as mudanças sociais, históricas e culturais, é:

a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vector sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade. A sua esfera das representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua existem enquanto sistemas de significações correspondentes. A significação pertence, portanto, antes de mais, ao mundo dos fenómenos objectivamente históricos. (1978b, p. 94)

Assim, enquanto as significações pertencem à consciência social, fazem parte de um sistema elaborado historicamente, o sentido pessoal é produzido na vida do sujeito pela sua atividade. O homem ao nascer encontra prontas essas significações que, como já foi explicado, estão em constante transformação, porém cabe a ele apropriar-se ou não delas, dependendo do sentido pessoal que tenham para ele. É por isso que o sentido pessoal e o motivo estão intimamente relacionados já que para encontrar esse sentido pessoal precisamos descobrir o seu motivo correspondente (LEONTIEV, 1978b, p. 96-97). Dessa forma, para Duarte (2004, p.56), a dissociação entre o sentido e o significado das ações humanas e a impossibilidade de apropriações das riquezas culturais existentes na sociedade capitalista, são duas das maneiras de se produzir a alienação das pessoas.

Duarte (2004, p. 285) descreve o que Leontiev diz apoiado em análises feitas por Marx e Engels e mostra “como as diferenças entre a estrutura atividade animal e a estrutura da atividade humana produzem diferenças qualitativas entre a estrutura do psiquismo animal e o do psiquismo humano.” Enquanto na estrutura da atividade do animal há uma relação direta entre o objeto da atividade e a necessidade que o faz agir sobre esse objeto, ou seja, há uma coincidência entre objeto e motivo da atividade que, se for bem sucedida, resulta na satisfação da necessidade da atividade, a estrutura da atividade coletiva humana, que ao longo da evolução humana foi assumindo cada vez mais a forma mediatizada, passa a ser composta de ações individuais diferenciadas ou por uma divisão de tarefas que, mais tarde, com o surgimento da sociedade de classes e da propriedade privada, começou a se confundir com a divisão social do trabalho. Assim, da mesma forma que a atividade animal, a atividade humana também possui um motivo, no entanto, esta última quando composta por unidades menores ou ações individuais que são os componentes de uma atividade coletiva deixa de ter uma relação direta com o motivo e passa a uma relação indireta entre motivo e ação, em outras palavras, há uma relação mediatizada. Dessa maneira, prossegue Duarte (2004), com as transformações ocorridas na dinâmica da atividade coletiva humana ela se constitui numa estrutura complexa e mediatizada, surgindo assim:

a relação e o motivo 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” (p. 286)

Com isso, ele afirma que o significado da ação diz respeito ao seu conteúdo, enquanto o sentido diz respeito aos motivos que levam o indivíduo a agir. Ainda segundo o autor, é a partir dessa estrutura mediatizada da atividade social humana e seu reflexo na estrutura mediatizada da consciência que Leontiev explica a ruptura alienada e alienante do significado da ação de um operário e do sentido desta para ele na sociedade capitalista, ou seja, o sentido do trabalho é o salário. Portanto, de acordo com Leontiev, se o *sentido pessoal* não coincidir com o *significado social* do trabalho pedagógico docente, este será considerado como alienado já que o “resultado é que sua própria actividade deixa de ser para o homem o que ela é verdadeiramente.” (1978b, p. 121).

Nesse sentido, vale lembrar que a atividade é “um processo eliciado e dirigido por um motivo – aquele no qual uma ou outra necessidade é objetivada. Em outras palavras: por trás da relação entre atividades, há uma relação entre motivos” (LEONTIEV, 1978a, s/p.).

Quanto à atividade das crianças, esse autor afirma que são as experiências que a criança vive que impulsionam o seu desenvolvimento. Sobre isso diz o autor:

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida. (LEONTIEV, 2006a, p. 63)

Portanto, para o autor o desenvolvimento da psique infantil apenas será compreendido a partir da análise do desenvolvimento da atividade da criança:

Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência. (p.63).

Assim, a análise da atividade da criança fornece subsídios ao professor que pode intervir de maneira mais ativa no processo de desenvolvimento infantil. Para que isso ocorra, a significação social da atividade pedagógica do professor, ou seja, proporcionar condições para que o aluno participe de atividades que propiciem a apropriação de

conhecimentos sócio-historicamente construídos, precisa coincidir com o sentido pessoal, caso contrário essa ruptura produz uma atividade alienada.

Segundo Asbahr (2005, p.114-5), se a significação da atividade pedagógica do professor é a de garantir ao aluno a apropriação de conhecimento científico, a finalidade dessa ação é produzir o desenvolvimento psíquico da criança. A importância de entendermos qual é a significação da atividade pedagógica do professor decorre do fato de que ela é fundamental para compreendermos qual o sentido dessa sua atividade docente, ou seja, o que o motiva a realizá-la.

Considerando que a apropriação dos conhecimentos científicos é fundamental para o desenvolvimento psicológico humano, a escola é essencial, pois, conforme Duarte (2000, p. 9):

o papel da escola consiste em socializar o saber objetivo historicamente produzido. Não se trata de defender uma educação intelectualista nem de reduzir a luta educacional a uma questão de quantidade maior ou menor de conteúdos escolares. A questão é a de que, ao defender como tarefa central da escola a socialização do saber historicamente produzido, a pedagogia histórico-crítica procura agudizar a contradição da sociedade contemporânea, que se apresenta como a sociedade do conhecimento e que, entretanto, ao contrário do que é apregoado, não cria as condições para uma real socialização do saber.

Nesse sentido, a educação deve ampliar os horizontes culturais do aluno. De tal modo, concluem Arce e Martins (2007, p. 53), para as atividades principais se efetivarem é preciso que os conteúdos culturais sejam interiorizados e para isso é preciso a participação de um adulto que organize e conduza atividades que operam no processo psíquico da criança o que torna o ensino necessário no processo de desenvolvimento infantil.

Entendemos, dessa forma, que as contribuições propiciadas, a partir dos conceitos de *atividade* e *sentido pessoal* advindos da Teoria da Atividade, à atividade pedagógica se referem tanto à formação continuada dos professores alfabetizadores quanto à aprendizagem da escrita pelas crianças de seis anos de idade. Destarte, como argumenta Basso (1998, p. 10), o professor bem sucedido consegue integrar a significação social e o sentido pessoal do seu trabalho docente concretizando uma atividade pedagógica mais significativa para si e para a criança. Quando nos referimos aos conceitos de *atividade* e *sentido pessoal* pensamos em possíveis contribuições para a organização de um ensino em que a produção coletiva das crianças de seis anos de idade, dos professores alfabetizadores do AVA ETPA e

dos formadores possibilite uma educação mais humanizadora, já que para Leontiev (2006b), o processo de humanização ocorre na medida em que a criança age sobre os objetos do seu meio, passa a compreender a função para então reproduzir o seu uso. Isso só ocorre por meio de um processo de apropriação, ou seja, quando as habilidades e conhecimentos que pertencem à cultura humana se tornem parte da criança. Portanto, a humanização do indivíduo apenas ocorre se houver a apropriação da experiência humana acumulada nos objetos da cultura. Afinal, como afirma Duarte (2004, p. 54), o que dá sentido à atividade do indivíduo, ou seja, aquilo que conecta a ação com o motivo, são “as relações existentes entre ele e o restante do grupo ou, em outras palavras, o conjunto da atividade social. Somente como parte desse conjunto é que a ação individual adquire um sentido racional.”

Após discorrermos sobre a importância da Teoria da Atividade, na perspectiva sociocultural, e alguns de seus conceitos, daremos sequência a essa corrente teórica que destaca a importância das relações do indivíduo com o contexto social e cultural abordando a questão da linguagem considerada de natureza social e dialógica de acordo com a abordagem bakhtiniana e na visão vigotskiana como principal meio de mediação.

### **1.1.3 A linguagem e o desenvolvimento da criança**

Conforme vimos no item anterior, para Leontiev o conceito de atividade está atrelado aos processos pelos quais o ser humano percorre nas relações que estabelece com o mundo que o cerca de modo que esses processos atendem às necessidades que surgem durante o processo de desenvolvimento.

Dessa maneira, é a partir da atividade que o ser humano tem formadas suas funções psíquicas superiores em seus diferentes estágios de desenvolvimento, por meio das interações e da comunicação.

Sobre as funções psíquicas superiores Vigotski afirma que:

*Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções interpessoais: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas no pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (2006, p.114 – grifo do autor)*

É isso que também ocorre com a linguagem, uma das funções psíquicas superiores, que, segundo o autor, primeiramente, surge como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a cercam e, somente depois, quando convertida em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que, por sua vez, fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança. Essa visão de ensino e aprendizagem fundamentada no interacionismo sócio-histórico postula que as funções psíquicas superiores, entre elas a linguagem escrita, que é foco nesta pesquisa, originam-se das relações entre as pessoas e o meio, portanto, essas funções surgem primeiramente, em um nível social e, posteriormente, no individual, ocorrendo um processo de internalização com uma reorganização na atividade psicológica do ser humano ao participar de determinadas situações sociais de interação.

Diante do que foi exposto, o processo educativo torna-se fundamental para o desenvolvimento do psiquismo humano, no sentido de socializar o conhecimento social, histórico e cultural produzido por meio da interação com o meio e com as pessoas em uma relação de apropriação ampliando, assim, os horizontes culturais do indivíduo com o desenvolvimento das suas funções psíquicas superiores.

Nesse desenvolvimento, a linguagem socialmente construída, é tida como um sistema mediador por excelência (VIOTTO FILHO, 2007, p. 58), portanto a sua apropriação é fundamental.

Leontiev (1978 b, p. 172) entende que:

A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência prática sócio-histórica da humanidade; por consequência é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência.

Para o autor, a linguagem, além do papel de meio de comunicação entre os homens, também “é um meio, uma forma da consciência e do pensamento humano” (p. 87). Porém, é importante ressaltar, que o desenvolvimento da linguagem, no início, ocorre independente do pensamento, segundo Vigotski (1995, p. 172), mas, posteriormente, ambos se cruzam e se interceptam mutuamente, fazendo com que a linguagem se intelectualize e o pensamento se verbalize.

Na abordagem sociointeracionista a língua é o lugar de interação:

*A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao*

locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 116 – grifo do autor)

Desse ponto de vista, Tinoco (2008, p. 100) assegura que são “os usos da língua(gem) em relação aos interlocutores, suas posições sociais, seus interesses e metas e as condições sócio-histórico-culturais que delimitam esses usos” e é isso que faz com que o foco seja na interação. Afinal, é nessa interação com o outro por meio da linguagem que a aprendizagem ocorre.

Tal concepção se faz pertinente quando consideramos que na apropriação da linguagem escrita, por meio dos projetos de letramento, essa interação está sempre presente seja entre as crianças, seja com a professora, com os formadores, com outros profissionais, com a família.

O processo de apropriação da linguagem ocorre por meio da atividade da criança, na qual ela reproduz a atividade adequada aos objetos culturais, fato que só se torna possível com a mediação de um adulto ou par mais experiente (LEONTIEV, 1978a, 1978b, 2006a, 2006b).

Diferentemente do que ocorre com a linguagem oral em que, a princípio, a criança se integra naturalmente, a linguagem escrita possui um caráter mais artificial em que os esforços e a atenção tanto do professor quanto da criança são enormes (VIGOTSKI, 1995, p. 183-185).

Para a criança, dominar a linguagem escrita significa dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexo. No entanto, continua o autor, quando se considera que o domínio desse sistema complexo não pode ocorrer apenas mecanicamente como uma aprendizagem artificial, temos que o domínio da linguagem escrita é o resultado do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil. De tal modo, o desenvolvimento da linguagem escrita faz parte do desenvolvimento cultural, pois está relacionado “ao domínio de um sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade.”<sup>8</sup> (VIGOTSKI, 1995, p. 185 - tradução nossa).

---

<sup>8</sup> “[...] con el dominio del sistema externo de medios elaborados y estructurados en el proceso del desarrollo cultural de la humanidad.”

Considerando que a linguagem escrita, segundo Vigotski (1995), pode ser definida como uma forma que se realiza pela mediação e possui uma pré-história iniciada bem antes de a criança entrar na escola para estudá-la, torna-se importante conhecê-la para compreendermos o que a criança já é capaz de fazer e como nós professores podemos proceder a partir desse conhecimento.

Assim sendo, a pré-história da escrita, segundo Vigotski (1995, p. 186-197) começa com os primeiros signos visuais da criança, mais especificamente, o gesto. Para ele, as primeiras garatujas da criança são mais gestos que desenhos, pois quando desenhavam objetos complexos as crianças tendem a representá-los por suas propriedades gerais e não por suas partes. Outro momento dessa pré-história é a brincadeira, principalmente a simbólica em que o significado dado aos brinquedos ocorre por meio dos gestos que substituem um sistema de linguagem complexo. No início, tudo pode ser tudo (o gesto é quem atribui a significação), em seguida, se produz uma designação verbal convencional, formando uma conexão linguística que explica, interpreta e dá sentido a cada movimento. De tal modo, o significado do gesto se transfere aos objetos e, durante a brincadeira, a criança passa a representar certos objetos e relações convencionais mesmo sem o gesto. Logo que as ações lúdicas diminuem, a linguagem passa a predominar e uma forma de representação, o desenho, se manifesta como etapa prévia da linguagem escrita, o que possibilita ao autor afirmar que o desenho infantil é mais uma linguagem que uma representação, é uma linguagem gráfica que surge da linguagem verbal. Conforme o desenho infantil vai desenvolvendo-se, a criança passa, de início, apenas a imitar o adulto, mas posteriormente, essa imitação começa a ter uma função mnemotécnica. Ocorre então, um abandono do gesto e o desenho torna-se um meio. Finalmente, a criança chega a uma descoberta fundamental, ou seja, compreende que pode, além de desenhar as coisas, desenhar a linguagem. Portanto, conclui Vigotski, os experimentos feitos por psicólogos mostram que as etapas (gestos, brincadeiras, desenho e escrita) são diferentes momentos do desenvolvimento da linguagem escrita<sup>9</sup>.

Dessa forma, assim como há o desenvolvimento da escrita humana, existe o desenvolvimento da escrita da criança que torna-se diretamente simbólica como a linguagem oral. Esse domínio da linguagem escrita produz ainda um grande desenvolvimento cultural no

---

<sup>9</sup> É importante lembrar que para Leontiev o conteúdo e a sequência dos estágios de desenvolvimento são mutáveis e não são universais, pois dependem das condições histórico-sociais da vida da criança (2006a, p. 65-66).

indivíduo que pode enriquecer-se de todas as criações humana por meio da palavra escrita. Ainda sobre esse desenvolvimento cultural da criança, acrescenta Smolka (2003, p. 57)

[...] a linguagem é uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e, por isso mesmo, transformadora. Nesse sentido, a aquisição e o domínio da escrita como forma de linguagem acarretam uma crítica mudança em todo o desenvolvimento cultural da criança.

Apesar de não ser foco de nossa pesquisa, é importante ressaltar a importância que a linguagem oral tem na aquisição dessa linguagem escrita. Martins, M. S. C. (2007, p. 156) alerta para o fato de que:

a apropriação da linguagem escrita, de forma genuína e desenvolvida, com o domínio da competência que lhe é inerente, aquela do monitoramento de diversas vozes que devem estar presentes em um texto, está na dependência dessa assimilação contínua de um gênero a outro. Em outros termos, a criança que aprendeu a trabalhar com a oralidade em toda sua diversidade de gêneros mostrará desenvoltura no trabalho com o texto escrito. Afinal, hoje não esperamos da criança apenas que se alfabetize, que venha a ter o domínio das letras e das sílabas: esperamos que se constituam em produtoras de textos.

Dessa perspectiva, ter habilidade para escrever não é o mesmo que compreender o processo de escrita, segundo Martins, L. M. (2007), enquanto o primeiro é algo mecânico, externo e imitativo, o segundo envolve compreensão.

Portanto, conforme apontam Arce e Martins (2007), se o desenvolvimento necessita de aprendizagem e esta exige o ensino, é a atividade pedagógica do professor que poderá intervir de maneira que a criança de seis anos do primeiro ano do Ensino Fundamental se aproprie da linguagem escrita por meio de atividades que façam sentido para ela e que propiciem o seu desenvolvimento. Do mesmo modo, Stemmer (2007, p. 132) também assegura que o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança passa pela mediação do outro, nesse caso o professor, mesmo que esta esteja exposta ao universo da escrita. Assim, é vital o papel do professor mediador, aquele que, segundo a autora, se coloca entre o conhecimento e a criança estabelecendo uma relação entre ambos.

Dessa forma, Fontana (2009) afirma que a mediação é o princípio da organização do trabalho pedagógico, fundamentada nas teses bakhtiniana<sup>10</sup> e vigotskiana<sup>11</sup>, em determinadas condições que são mediadas pela linguagem e pelo outro. Afinal, como

<sup>10</sup> Sobre os processos de produção de sentidos na linguagem em funcionamento.

<sup>11</sup> Pela apropriação o homem se transforma em sócio-histórico.

afirma Leontiev (2006a, p. 77), o desenvolvimento da criança se processa *na e pela* atividade, assim o desenvolvimento das suas funções psíquicas superiores dependem dos processos que as realizam.

Estudaremos a seguir como os Estudos do Letramento e, mais especificamente, os projetos de letramento podem favorecer a atividade, no sentido dado por Leontiev, seja a pedagógica docente seja aquela que envolve apropriação da linguagem escrita por crianças de seis anos de idade do primeiro ano do Ensino Fundamental.

## **1.2 Os Estudos do Letramento e os Projetos de Letramento**

Após considerarmos que a estrutura da consciência transforma-se com a estrutura da atividade (LEONTIEV, 1978b, p. 92) e que a educação e a aprendizagem são fontes de desenvolvimento, abordaremos os Estudos do Letramento e veremos como o projeto de letramento pode proporcionar ricas e diversificadas experiências, além de poder despertar o interesse da criança de seis anos do Ensino Fundamental pela linguagem escrita.

### **1.2.1 Os Estudos do Letramento**

Os Estudos do Letramento são fundamentados na concepção de que a leitura e a escrita devem estar direcionadas às práticas sociais e culturais às quais pertencem e não focadas no indivíduo. Dessa forma, a corrente teórica conhecida por “*New Studies of Literacy*” (KLEIMAN, 2008) ou os Estudos do Letramento, como denominamos aqui no Brasil, evidenciam a relevância do trabalho com a escrita que envolve as práticas sociais.

Segundo Kleiman (2008), a circulação do termo *letramento*, no Brasil, é recente. Conforme levantamento feito por Tinoco (2008), em 1986, Kato foi a primeira a empregá-lo, depois em 1988, foi publicado um estudo de Tfouni, em 1995, foram lançados artigos de Kleiman e um outro livro de Tfouni. Posteriormente, outra coletânea de Rojo sobre as relações entre a alfabetização e o letramento foi publicada e, em 1998, o primeiro livro da coleção *Linguagem e Educação* foi lançado com o título *Letramento*. Além dessas

publicações, muitos outros artigos acadêmicos nacionais e internacionais foram discutindo o conceito de letramento a partir dos anos 80.

No Brasil, o termo letramento começou a ser usado como tentativa de diferenciar os estudos sobre a alfabetização, no sentido mais individual de uso e prática da escrita, dos estudos sobre o impacto social da escrita (KLEIMAN, 2008). A autora explica ainda, que os estudos sobre o letramento “examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI” (2008, p. 16) e que, aos poucos, esses estudos foram aumentando para descrever as condições de uso da escrita. Sob essa perspectiva a autora afirma:

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. (KLEIMAN, 2008, p. 18-19)

Dessa afirmação decorre compreender que o letramento vai além daquilo que as instituições acreditam ser necessário para introduzir o indivíduo no mundo da escrita de modo que a escola torne-se a agência de letramento mais importante na vida dessa pessoa (p. 20).

Assim, pautaremos nossa pesquisa na definição em que as práticas de letramento são determinadas socioculturalmente, de forma que os significados da escrita dependem dos seus contextos e das instituições onde foi adquirida, assim sendo, segundo Kleiman (2008, p. 38), fundamentada nos estudos de Street, as “práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade.” Dessa forma, enquanto práticas sociais, essas práticas de letramento não estão restritas apenas à escola.

Além disso, quando nos embasamos nessa definição visamos uma educação que compreenda os conhecimentos dos alunos e entenda o processo de ensino e aprendizagem como uma construção de saberes na qual o aluno, assim como o professor, precisa ser um sujeito ativo. Nesse sentido, aponta Tinoco, “[...] não há ‘UM’ letramento para o qual possamos fazer uma proposta globalizadora de ensino-aprendizagem, mas diferentes letramentos.” (2008, p. 115).

É a partir dessa concepção de letramento de que a leitura e a escrita devem ser direcionadas às práticas culturais e sociais às quais a criança do primeiro ano do Ensino

Fundamental pertence que focaremos os projetos de letramento enquanto um modelo didático que pode ressignificar o ensino da linguagem escrita.

### 1.2.2 A Pedagogia de Projetos e os Projetos de Letramento

Tendo em vista a atividade pedagógica docente e a atividade que envolve a apropriação da linguagem escrita por crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, resgataremos um pouco da trajetória da Pedagogia de Projetos para melhor entendermos os projetos de letramentos, nosso objeto de estudo.

A Pedagogia de Projetos surgiu, no início do século XX, com o filósofo e pedagogo americano John Dewey como uma forma de evitar um ensino fragmentado, autoritário e repetitivo, propondo assim, uma metodologia em que o conhecimento deve ser dirigido para a experiência e a educação deve ser uma prática coletiva. Em 1919, o pedagogo Willian Kilpatrick sistematizou em sala de aula o “método de projetos”. Mais tarde, com a expansão da escola pública, gratuita e laica e o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), o método de uso de projetos na sala de aula ganhou força no Brasil com Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Paschoal Lemme, entre outros, que visavam uma “aprendizagem significativa, aquela que oferece parâmetros para a ação e possível transformação do mundo social” (TINOCO, 2008, p. 169). No fim dos anos 90, contemporaneamente ao lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais que buscavam garantir a todos o direito a um conhecimento necessário para o exercício da cidadania (BRASIL, 1997), ganharam destaque em nosso país os estudos de Fernando Hernández e Montserrat Ventura sobre os “projetos de trabalho” e de Josette Jolibert sobre a “pedagogia de projetos em sala aula”.

Nesse sentido, é importante destacar também que, recentemente, foram lançados os cadernos de formação<sup>12</sup> do *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> - 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.** 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 e dialogando com diferentes áreas do conhecimento: ano 02, unidade 06.** Brasília: MEC, SEB, 2012.

- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela**

(PNAIC) e alguns deles contemplam em seus objetivos a análise e o planejamento de projetos didáticos visando a integração de diversos componentes curriculares e atividades direcionadas ao desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita. Em face da relevância de se entender quais são as necessidades e interesses das crianças de seis anos, esse material do MEC ressalta a coerência que existe entre o desenvolvimento dos projetos didáticos e, primeiro, as especificidades das crianças dessa faixa etária e, segundo, a promoção da alfabetização e do letramento. Além disso, esses cadernos de formação do PNAIC citam estudos sobre projetos de vários autores e destacam o trabalho com diferentes gêneros discursivos<sup>14</sup> independentemente da área de conhecimento (Português, Matemática, Ciências, etc.) a ser priorizada.

Apesar de suas distinções, estes estudos e materiais sobre projetos apontam para um processo de ensino-aprendizagem não fragmentado, como uma prática que pode ser recontextualizada em diversos lugares e épocas dependendo dos objetivos que são estabelecidos.

O termo *projeto* já faz parte do discurso escolar há anos e possui diversas adjetivações, dependendo da área de conhecimento que lhe dá embasamento teórico, do objetivo, da esfera a partir da qual se desenvolve e do contexto em que é utilizado, segundo Tinoco (2008). Dentre esses adjetivos e seus respectivos autores, apontados pela referida autora, temos: “*projeto de ação social* (THIOLLENT, 1985), *projeto didático* (JOLIBERT, 1994), *projeto de trabalho* (HERNÁNDEZ, 1998), *projeto de conhecimento* (FOUCAMBERT, 1998; PERRENOUD, 2000), *projetos interdisciplinares* (KLEIMAN; MORAES, 1999), *projeto de letramento* (KLEIMAN, 2000), *projeto temático* (NOGUEIRA, 2001), *projeto educativo* ou *educacional* (GIACAGLIA; ABUD, 2003), *projeto pedagógico* (MACEDO, 2005), *projeto de classe* (ROMANO, 2007), *projeto escolar*, *projeto de ensino*, entre outros.” (p. 166 – grifo nosso).

Embora existam diferentes adjetivações e autores que estudam a questão dos projetos cada um com suas especificidades, quando o assunto é “projetos na sala de aula” estamos fazendo referência a uma prática pedagógica:

---

**Alfabetização na Idade Certa: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 03, unidade 06.** Brasília: MEC, SEB, 2012.

<sup>13</sup> Acordo formal entre o Governo Federal, os estados, municípios e entidades que aderiram ao compromisso de alfabetizar as crianças até o final do ciclo de alfabetização, ou seja, aos 8 anos de idade.

<sup>14</sup> O material apresenta como gêneros textuais, pois nesses mesmos cadernos há textos referentes à *Sequência Didática* de Dolz e Schneuwly.

- centrada no processo;
- de intervenção pedagógica *contextualizada*, já que envolve um trabalho interdisciplinar, *dinâmica*; por exigir mais autonomia do aluno que precisa investigar, experimentar, construir, registrar; e *prazerosa*, pois o aluno envolve-se com atividades do seu interesse.

Os projetos, independentemente de sua adjetivação, buscam uma prática recontextualizada e requerem: reflexão dos envolvidos, diferentes espaços e momentos, motivações e busca de metas pré-definidas conforme afirma Tinoco (2008). Por isso, o trabalho com projetos na escola precisa ser uma escolha consciente de cada professor e não algo imposto. Diante disso, a formação docente é extremamente importante para a reflexão sobre a teoria e a prática dos projetos de letramento.

Há escolas que declaram trabalhar com projetos, no entanto, muitas vezes, eles correspondem a tarefas propostas pelo professor e desenvolvidas a partir de um tema, sem que a criança tenha uma aprendizagem ativa na construção do seu conhecimento. Assim, esses chamados “projetos” partem de uma temática atraente, mas podem mascarar um ensino mais tradicional de transmissão de conhecimentos (SAVIANI, 1991). Todavia, quando abordamos essa questão, estamos mencionando um ensino não fragmentado com uma aprendizagem mais significativa e, mais especificamente, no caso dos projetos de letramento nos remetemos a “um modelo didático que se faz na ação-reflexão da atividade significativa” (TINOCO, 2008, p. 218).

Considerado por Kleiman (2000) como uma prática social que trabalha com a escrita e a leitura para aprender e compreender o que for relevante para desenvolvê-lo, o *projeto de letramento* torna-se um interessante aliado para o desenvolvimento de atividades significativas de escrita. Segundo Tinoco (2008, p. 175-176), o que se sobressai no projeto de letramento é seu papel central na linguagem, focalizando mais fortemente a leitura e a escrita. Ele viabiliza, ainda, a reflexão *na* ação e *sobre* a ação no decorrer do projeto, durante a formação continuada de professores alfabetizadores, devido ao constante planejamento e replanejamento de atividades e tarefas desenvolvidas em função dos objetivos a serem alcançados.

Partindo do pressuposto que o trabalho com a escrita e a leitura no primeiro ano do Ensino Fundamental deve estar em consonância com o universo infantil (BAPTISTA, 2010) e que o projeto de letramento é um modelo didático que pode ressignificar o ensino da

escrita (TINOCO, 2008), discutiremos a relevância do desenvolvimento de um projeto de letramento com crianças de seis anos de idade no primeiro ano.

Segundo Kleiman (2000, p. 238):

O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto.

O projeto de letramento pode tornar a escrita mais significativa, uma vez que propicia uma grande variedade de situações de leitura e registro de experiências através da escrita, além de levar o professor a assumir uma posição de professor/ pesquisador, conforme Martins (2008). Independentemente do tema ou do objetivo, ele tem “potencial para mobilizar conhecimentos, experiências, capacidades, estratégias, recursos, materiais e tecnologias de uso de língua escrita de diversas instituições cujas práticas letradas proporcionam os modelos de uso de textos aos alunos.” (KLEIMAN, 2007, p. 16).

Esse tipo de projeto, como veremos mais detalhadamente no capítulo de análise desta dissertação, estabelece uma relação entre o curso de formação continuada e as atividades de escrita desenvolvidas em sala de aula com crianças do primeiro ano, ou seja, possibilita o “pensar a teoria com base na prática” (KLEIMAN, 2001, p.8).

Enquanto modelo didático alternativo, explica Tinoco (2008, p. 177-178), o projeto de letramento inclui uma sequência didática<sup>15</sup> por agrupamento de gêneros discursivos e que possibilita uma “educação significativa para a vida”, pois permite o desenvolvimento de diversas competências (linguística, enunciativa e discursiva) a partir de práticas sociais da escrita. A autora, em sua tese de doutorado, explica que o fato de a prática social ser a base do projeto de letramento faz com que decorram dele as categorias de interatividade e dialogismo, situação social, agência social e pluralidade cultural, portanto, são essas categorias que diferenciam o projeto de letramento dos demais projetos existentes conforme o quadro *Categoria de análise dos projetos de letramento* que segue:

---

<sup>15</sup> Definida por Dolz; Noverraz; Schneuwly como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito.” (2004, p. 97)

<b>Projetos de letramento: demandas de leitura e escrita como prática social (foco)</b>	
Interatividade e dialogismo	Trabalho coletivo em torno da leitura e da escrita com funções sociais, distribuição de tarefas, diálogo, reflexão na ação e sobre a ação.
Situação social	Planejamento aberto a imprevistos, ampliação de tempos e espaços de aprendizagem, diversidade de agentes de formas de participação, multiplicidade de gêneros orais e escritos, variedade de recursos e instrumentos, autenticidade de textos, diferentes modos de ler, escrever e falar, experimentação de usos da linguagem em função de eventos específicos e necessidades locais.
Agência social	Atividades de leitura e escrita que objetivam agir sobre o mundo, definição de propósitos de comunicação e de estratégias de ação, compartilhamento dos aspectos macrosociais e microlinguísticos envolvidos na produção oral e escrita em função do que se quer atingir.
Pluralidade cultural	Vinculação do conhecimento à experiência humana, inclusão de temas de cultura local, re(construção) e compartilhamento de saberes e fazeres, interdisciplinaridade e transversalidade, professores, alunos e membros da comunidade vistos como sujeitos de conhecimentos, construções de versões da história.

(TINOCO, 2008, p. 218)

Nesse sentido, o projeto de letramento proporciona à criança o registro da experiência por meio da escrita de diferentes gêneros discursivos, que segundo Bakhtin (2003): correspondem a todo e qualquer enunciado, relativamente estável, que tenha uma função sociocomunicativa dentro da sociedade, seja ele oral ou escrito; são transmitidos sócio-historicamente pelos falantes que, ao mesmo tempo, contribuem para a sua preservação e mudança; e são caracterizados por três elementos completamente relacionados entre si: a *estrutura composicional*, o *tema* e o *estilo*. O autor, ainda, destaca que por estarem vinculados a uma situação social de interação e por serem enunciados individuais, os gêneros possuem duas dimensões: a linguístico-textual e a social. Portanto, são formas de ação, assim é preciso que haja tanto o domínio da língua quanto das formas do discurso, ou seja, dos gêneros discursivos. Dessa maneira, para cada situação social de interação faz-se o uso de um gênero diferente, por isso se consideramos que as situações comunicacionais são inúmeras, os gêneros também são, logo a facilidade ou dificuldade de aprendizagem no uso deles dependerá da familiaridade com os gêneros utilizados pela criança ou como diz Bakhtin “é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente” (2003, p. 284).

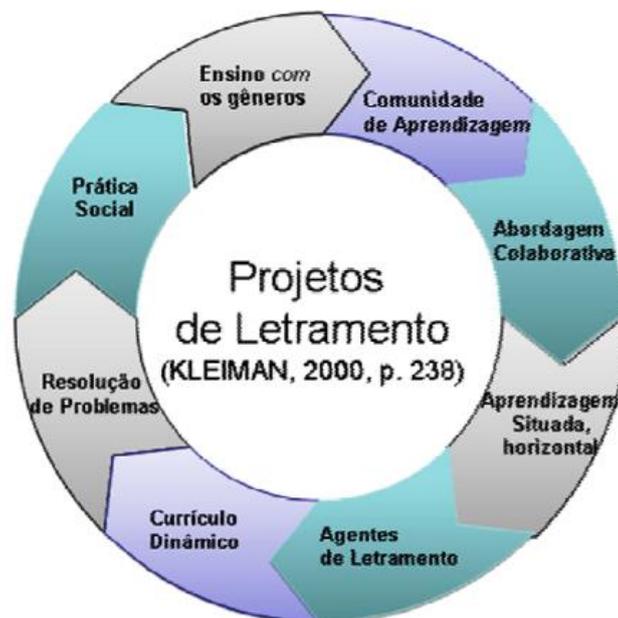
Considerando que muitas atividades humanas estão relacionadas à apropriação da língua e que tanto o uso quanto os gêneros são bastante diversificados, o acesso e o domínio da linguagem escrita, por crianças de seis anos, por meio de diversos gêneros discursivos podem possibilitar o seu desenvolvimento cultural. A linguagem, seja ela oral ou escrita, é um instrumento mediador simbólico que possibilita uma transformação no desenvolvimento da criança.

Sendo assim, o professor pode planejar atividades, no sentido dado por Leontiev, que envolvam a linguagem escrita de maneira que a criança tenha interesse em participar, interaja com outras pessoas e aprenda. Para isso, ele precisa de autonomia para decidir quais conteúdos têm ou não relevância social e, por isso, poder excluí-los, incluí-los ou negociá-los com os alunos.

No entanto, isso não significa que o professor deva trabalhar os gêneros discursivos em uma perspectiva estruturalista (mais especificamente a sua estrutura composicional), mas proporcionar às crianças atividades em que se trabalhe *com* os gêneros. Sobre isso afirma Oliveira:

O ensinar e o aprender nos projetos de letramento se efetivam por meio do trabalho *com* os gêneros, entendidos como instrumentos mediadores da ação humana no mundo – em termos didáticos – o eixo organizador das atividades com a linguagem. Nessa perspectiva, os projetos “preveem uma concepção transdisciplinar de conhecimento, uma visão aberta ou integrada de currículo, uma ruptura em relação ao tempo e espaço lineares e a processos hierárquicos, uma concepção de aprender diferenciada que leva em conta ‘formas de aprendizagem situadas’ mobilização social, intersubjetividade, dialogismo e reflexividade” (OLIVEIRA, 2010b, p. 340).

Em seguida, a autora retoma a figura de Kleiman (2000, p. 238) para ilustrar o que um projeto de letramento contempla:



(OLIVEIRA, 2010b, p. 340-341 - grifo da autora)

Assim, quando se pensa em uma sequência para que os gêneros discursivos sejam ensinados, Martins (2009, p. 34) ressalta que:

[...] na linha da reflexão vigotskiana, a prática escolar dos gêneros não precisaria, por princípio, seguir uma ordenação que fosse do mais simples ou primário para o mais complexo ou secundário: a convivência precoce com gêneros complexos pode contribuir para a mobilização de estruturas mais simples.

Ainda sobre essa ordenação ou sequência na prática escolar com os gêneros discursivos, Kleiman (2007, p. 6) propõe que a pergunta que deve orientar o planejamento de tais atividades com os gêneros deva ser de ordem sócio-histórica e cultural, ou seja, “quais os textos significativos para o aluno e sua comunidade?” e não a sequência em que serão trabalhados, ou seja, qual gênero deve ser trabalhado em determinado ano ou série.

Sempre que as práticas escolares de aprendizagem e uso da língua escrita aproximam-se mais de práticas não escolares, elas possibilitam o desenvolvimento de atividades mais significativas para os alunos, conforme Kleiman (2010), por serem práticas com as quais eles já convivem fora do ambiente escolar. Nesse sentido, as atividades estão associadas às práticas de leitura e escrita como ferramentas para agir socialmente.

As atividades com os diversos gêneros do discurso, propiciadas pelos projetos de letramento podem, assim, potencializar as práticas de escrita, conforme aponta Martins (2008, p. 51) ao explicar a desritualização da escrita:

Desritualizar a escrita, por sua vez, envolve inseri-la em situações reais de uso, transformando-a numa prática social, ou melhor, recuperado-a enquanto prática social genuína. Dentro de uma prática social, várias situações passam a ser mobilizadas:

- a escrita passa a adquirir significado;
- é dado espaço para a criança se manifestar genuinamente, e não apenas para copiar as letras e palavras dos outros;
- é dado espaço para a criança exercer um papel na comunidade a que pertence. Ela é chamada a se manifestar enquanto sujeito social.

Considerando que para Leontiev não é qualquer ensino que promove o desenvolvimento, mas que o bom ensino é aquele que desafia a criança para o que ela ainda não sabe ou não é capaz de fazer sozinha, acreditamos que o trabalho com projetos de letramento torna-se eficaz por essa razão.

Nesse sentido, com base em uma perspectiva centrada em determinadas práticas sociais e na interação dos sujeitos, a escola passa a ser a “agência de letramento por

excelência de nossa sociedade” que deve criar espaço para que os alunos experimentem novas formas de participar em práticas sociais letradas e os múltiplos letramentos, ou seja, as mais variadas práticas de leitura e escrita presentes em nossa sociedade, devem ser assumidas “como o objetivo estruturante do trabalho em todos os ciclos.” (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Após discorrermos sobre a importância da Teoria da Atividade, desenvolvida por Leontiev, e dos Estudos do Letramento, mais especificamente, dos projetos de letramento para a atividade pedagógica docente e para a apropriação da linguagem escrita por crianças de seis anos de idade do primeiro ano do Ensino Fundamental, esclareceremos a seguir quem são essas crianças e como esse primeiro ano surge no novo Ensino Fundamental de nove anos.

### **1.3 O Ensino Fundamental de nove anos**

Para melhor entendermos a atividade significativa com a escrita junto à criança de seis anos de idade torna-se pertinente contextualizar a política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos com a inclusão dessa criança, que antes ou pertencia à Educação Infantil ou estava fora da escola, no primeiro ano do Ensino Fundamental. Para tanto, descreveremos alguns documentos oficiais: *Leis* (nº 9.394/96, nº 10.172/01, nº 11.114/05 e nº 11.274/06), *Pareceres do CNE/ CEB* (nº 24/2004, nº 06/2005, nº 18/2005, nº 04/2008 e nº 22/2009) e *publicações do MEC/ SEB* que dão subsídios para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

Em 1996, a Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, admitia a matrícula facultativa de crianças de seis anos de idade no ensino fundamental, no entanto, afirmava a obrigatoriedade do ingresso delas somente a partir dos sete anos de idade<sup>16</sup>. Apenas em 2001, quando foi decretada a Lei nº 10.172 do Plano Nacional de Educação (PNE), passou-se a tratar do ensino fundamental de nove anos, estabelecendo entre as metas e objetivos do PNE “Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos.” (BRASIL, 2001)

Em 2004, o Parecer CNE/CEB nº 24, que posteriormente foi reexaminado pelo Parecer CNE/ CEB nº 6 de 2005, estabeleceu as normas nacionais para a ampliação do ensino

---

<sup>16</sup> Conforme artigo 87, parágrafo 3º, inciso I.

fundamental de nove anos de duração, entre elas: orientar sistemas educacionais municipais e estaduais a discutir se a alfabetização seria ou não no primeiro ano do Ensino Fundamental; adequar a proposta pedagógica à criança de seis anos de idade; decidir sobre a idade adequada para ingresso no Ensino Fundamental, se com seis anos completos ou não no início do ano letivo; adequar o sistema de avaliação (SAEB). Na sequência, o Parecer CNE/CEB nº 18 de 2005 orientou para a matrícula dessa criança de seis anos no Ensino Fundamental; para a adequação do projeto pedagógico escolar, de espaços, mobiliários, equipamentos, materiais didáticos; bem como para a capacitação dos profissionais envolvidos com essa criança.

Nesse mesmo ano, a Lei nº 11.114 em seu artigo 32 mencionou o ensino obrigatório a partir dos seis anos de idade, no entanto, continuou referindo-se ao ensino fundamental de oito anos. Somente no ano seguinte, a Lei nº 11.274 veio para modificar o texto da LDBEN nº 9.394/96 e estabelecer a ampliação do Ensino Fundamental obrigatório de oito para nove anos; antecipando, o ingresso das crianças de seis anos de idade no primeiro ano<sup>17</sup>.

O quadro a seguir possibilita uma melhor visualização das modificações decorrentes de tais leis:

<b>Alterações entre três leis:</b>		
<b>LDBEN 9.394/96</b>	<b>LEI 11.114/05</b>	<b>LEI 11.274/06</b>
Art. 6º - É dever dos pais ou responsáveis efetuar a <u>matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade</u> , no ensino fundamental.	Art. 6º - É dever dos pais ou responsáveis efetuar a <u>matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade</u> , no ensino fundamental. (NR)	Art. 6º - ..... (mantido)
Art. 30 - A educação infantil será oferecida em: I - creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade. II - <u>pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade</u> .	Art. 30 -..... (mantido)  I - .....(mantido)  <u>Vetado o inciso II por inconstitucionalidade.</u>	Art. 30 -..... (mantido)  I - .....(mantido)  <u>Vetado o inciso II.</u>
Art. 32 - O <u>ensino fundamental, com duração mínima de oito anos</u> , obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: .....	Art. 32 - O <u>ensino fundamental, com duração mínima de oito anos</u> , obrigatório e gratuito na escola pública, <u>a partir dos seis anos</u> , terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: ..... (NR)	Art. 32 - O <u>ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos</u> , gratuito na escola pública, <u>iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade</u> , terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: ..... (NR)
Art. 87 - § 2º - O Poder Público deverá	Art. 87 -..... (mantido)	Art. 87 - § 2º - O Poder Público deverá

<sup>17</sup> É importante ressaltar que algumas crianças de 5 (cinco) anos de idade também têm sido encaminhadas para o primeiro ano do Ensino Fundamental devido a data de corte estabelecida para esse ingresso no EF.

<p>recensar os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de <u>sete a quatorze</u> e de quinze a dezesseis anos de idade.</p> <p>§ 3º - .....</p> <p>I - <u>matricular todos os educandos a partir de sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos</u>, no ensino fundamental.</p>	<p>§ 3º - .....</p> <p>I – <u>matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental</u>, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino:</p> <p>a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares;</p> <p>b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de 07 (sete) a 14 (quatorze) anos, no caso das redes escolares públicas; e</p> <p>c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de 06 (seis) anos de idade;</p>	<p>recensar os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de <u>seis a quatorze</u> e de quinze a dezesseis anos de idade.</p> <p>§ 3º - .....</p> <p>I – <u>matricular todos os educandos a partir de seis anos de idade no ensino fundamental</u>.</p> <p>a) (REVOGADO)</p> <p>b) (REVOGADO)</p> <p>c) (REVOGADO)</p>
		<p>Art. 5º - Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão <u>prazo até 2010</u> para implementar a <u>obrigatoriedade para o ensino fundamental</u> disposto no art. 3º desta Lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta Lei.</p>

(BRASIL, 2009b. p. 6-7 – grifo nosso)

Dois anos depois, em 2008, o Parecer CNE/CEB nº 4 complementou que “O Ensino Fundamental ampliado para nove anos de duração era um **novo Ensino Fundamental**, que exigia um **projeto político-pedagógico próprio** para ser desenvolvido em cada escola.” (BRASIL, 2008, p. 2 - grifo do relator), além de ressaltar que os três anos iniciais deveriam ser voltados à alfabetização e ao letramento.

Com a intenção de dar subsídios à implementação desse ensino fundamental de 9 (nove) anos, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Básica publicou alguns documentos que tiveram origem em encontros regionais e nacionais em que foram discutidas as possíveis maneiras de viabilizar a implantação do ensino fundamental de nove anos, entre eles:

1. *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais* (2004) um referencial para as questões pedagógicas e administrativas relacionadas à inclusão das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental;
2. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (2006) que busca fortalecer o processo de debate sobre a infância na Educação Básica junto a professores e gestores focando no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças;
3. *Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação* (2009) traz todo o processo de implantação e implementação do Ensino Fundamental de nove anos fornecendo subsídios a gestores municipais e estaduais, conselhos de educação, comunidade escolar e outros órgãos e instituições;
4. *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de seis anos de idade* (2009) uma publicação com subsídios para o trabalho docente relacionado ao desenvolvimento de habilidades e capacidades de escrita e leitura com crianças do ciclo da infância (seis, sete e oito anos de idade).

Por fim, em 2009, o Parecer CNE/CEB nº 22 trouxe as diretrizes operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

Segundo Kishimoto (2011, p. 193) a ampliação do ensino fundamental para nove anos é a busca de uma escola mais inclusiva, de qualidade, cidadã e solidária e que tem como objetivos:

melhorar as condições de equidade e qualidade da educação básica; estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam os estudos, alcançando maior nível de escolaridade e tenham mais tempo para a alfabetização e o letramento.

Diante das diversas questões envolvidas na ampliação do Ensino Fundamental, sejam elas políticas, administrativas ou pedagógicas, é válido destacar o que diz o primeiro documento, citado anteriormente, *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais*:

O objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. É evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo. No

entanto, a associação de ambos deve contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais. (BRASIL, 2004b, p. 17)

É pensando nessas *maiores oportunidades de aprender* que entendemos que a atividade com a escrita junto à criança de seis anos de idade por meio de projetos de letramento conduz a uma aprendizagem mais ampla da língua escrita e seu uso. Afinal, como é salientado no quarto documento, também citado anteriormente, *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos*:

a criança pequena é um sujeito que interage com outros grupos sociais e com suas produções simbólicas e a linguagem escrita é uma dessas produções com as quais as crianças têm, desde muito pequenas, uma familiaridade e uma curiosidade para conhecer e dela se apropriar. Entretanto, as famílias e os profissionais da educação sabem que assegurar o aprendizado da leitura e da escrita tem sido um dos maiores desafios para a escola, principalmente considerando as trajetórias de fracasso na apropriação desse conhecimento por parte de um segmento importante da população.

Para que as crianças se apropriem desse objeto do conhecimento humano sem serem desrespeitadas na sua condição, é preciso mudar a história da escola. (BRASIL, 2009a, p. 121-122)

Nesse sentido, elaboramos um curso de formação continuada a distância para professores alfabetizadores, por meio do qual foi possível “pensar a teoria com base na prática”, segundo aponta Kleiman (2001, p. 8).

#### **1.4 Os ambientes virtuais de aprendizagem: uma possibilidade de formação continuada de professores alfabetizadores na EaD**

A modalidade de ensino conhecida como Educação a Distância ou EaD tem suas origens no final do século XIX. Há uma tendência em associá-la ao computador e à Internet já que este é o meio pelo qual ela vem se expandindo e ganhando credibilidade (VIANNA, 2009). No entanto, ela já acontecia por meio de materiais impressos, quando era conhecida por “Ensino por Correspondência”, e, depois, com a utilização do rádio e da televisão com a difusão de programas educativos. Apesar de sua trajetória, a EaD apenas foi reconhecida oficialmente como modalidade de ensino com a Lei nº 9394/96, ou seja, a lei da última reforma educacional.

O quadro a seguir organizado por Vianna (2009) com base em Alves (1998), Barreto (1999), Picanço (2001), Ozores (2001) e Milanez (2007) traça um histórico da EaD no Brasil até o ano de 1969:

	<b>Instituição</b>	<b>Algumas características do curso oferecido</b>
1904	Escolas Internacionais	Instituições privadas representantes de organizações norte-americanas que ofereciam cursos pagos por correspondência
1923	Rádio sociedade do Rio de Janeiro	Instalada por Roquete Pinto, Educação pelo rádio.
1934	Rádio Escola Municipal	Também iniciada por Roquete Pinto, além das emissões radiofônicas utilizava correspondência para um contato mais direto com os alunos.
1936	Ministério da Educação e Saúde	A mesma Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, agora doada por Roquete Pinto para o serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação.
1939	Instituto Rádio Técnico Monitor	Curso via rádio no ramo de eletrônica.
1941	Instituto Universal Brasileiro	Formação profissionalizante (eletrônica, mecânica de automóveis, corte e costura, desenho artístico, entre outros cursos) de nível elementar e médio.
1941	Universidade do Ar	Formação de professor leigo, durou apenas dois anos.
1943	Igreja Adventista Escola Rádio Postal	Cursos bíblicos por correspondência.
1947	SENAC-Universidade do Ar	Aulas retransmitidas pelo rádio, treinamento de comerciantes e seus empregados.
1957	Sistema de rádio-educativo Nacional (Irena)	Programas educativos veiculados em rádio por todo país.
1958	Universidade Federal de Santa Maria	Utilização do circuito fechado de TV, com programas destinados aos alunos do curso de medicina.
1959	Diocese de Natal-RN	Movimento de Educação de Base - criação das escolas radiofônicas.
1961	Secretaria de Educação de São Paulo	Curso “Admissão pela TV”, de preparação para o ingresso no ensino médio
1961	Movimento de Educação de Base (MEB)	Ação sistematizada do governo federal em EaD: parceria do MEC com a CNBB. Aulas radiofônicas, concebido pela Igreja Católica, desenvolvia múltiplas atividades.
1961	Fundação João Batista do Amaral TV Rio	Série de aulas periódicas destinadas à alfabetização de adultos. Permaneceu no ar até 1965.
1962	TV Continental	Programação comandada por Gilson Amado, intitulada “Mesas Redondas”, em que foi lançada a ideia da Universidade de Cultura Popular.
1962	Ocidental School	De origem americana, com cursos no ramo da eletrônica.
1963	TV Cultura de São Paulo	Serviço de Educação e formação pelo Rádio e Televisão, com programas de músicas, arte e literatura dirigidos a alunos e professores da 5ª série.
1967	IBAM- Instituto Brasileiro de Administração Municipal	Ensino por correspondência na área de educação pública.
1967	Fundação Padre Landell	Núcleo de EaD, programas de preparação para o

	de Moura	trabalho realizado em conjunto com empresas privadas sob a metodologia de ensino por correspondência e via rádio.
1969	Projeto Saci (Instituto de Pesquisas espaciais do CNPq)	Rede Educacional nacional via satélite, utilizando TV e rádio.
1969	TVE Maranhão/CEMA	Programas educativos para a 5ª série, inicialmente em circuito fechado e, a partir de 1970, também para a 6ª série e em circuito aberto.

Histórico da EaD no Brasil (VIANNA, 2009, p. 25)

Após esse ano de 1969, houve uma maior difusão via rádio e TV até mesmo com a obrigatoriedade de programas educativos em diferentes emissoras.

Contudo, é com o computador e a Internet que a EaD torna-se mais visível no contexto educacional brasileiro. A criação da Internet e a integração das novas tecnologias à educação, conforme Lima e Dal-Forno (2012), possibilitaram a utilização de diferentes recursos que potencializam a interação entre os participantes de um processo educativo e estabelecem uma comunicação contínua garantindo, assim, o acesso à informação e a possibilidade de acesso ao conhecimento.

Diante dessa nova realidade, destacamos que:

A educação a distância, uma modalidade de educação também denominada pela sigla EaD, é considerada uma forma alternativa e complementar para a formação do cidadão (brasileiro e do mundo) e tem se mostrado bastante rica em potenciais pedagógicos e de democratização do conhecimento. Hoje, de forma geral, a EaD caracteriza-se fundamentalmente pela separação física (espaço-temporal) entre aluno e professor, bem como pela intensificação do uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) como mediadoras da relação ensino-aprendizagem. (MILL, 2012, p. 1)

Todavia, é fundamental considerarmos também a seguinte afirmação:

O que parece realmente significativo na Educação a Distância, e que permite qualificá-la enquanto processo efetivo de formação, encontra-se na possibilidade de superação da distância geográfica por meio de recursos de comunicação e interação que aproximam o aprendiz do formador pelo “diálogo educativo”. Entretanto, este se faz dentro das limitações apresentadas pelo ambiente que pode ser mais ou menos rígido e estruturado. (ALONSO, ALEGRETTI, 2003, p. 166)

As mudanças proporcionadas pela EaD, com ênfase para o redimensionamento espaçotemporal, trouxeram inúmeras vantagens, durante a realização do AVA *Estudo de*

*Textos no Primeiro Ano*<sup>18</sup> (doravante ETPA), como por exemplo: 1) que professores alfabetizadores de diferentes cidades do estado de São Paulo pudessem participar de um mesmo curso de formação continuada em locais e horários do dia e da semana que fossem compatíveis com sua jornada de trabalho; 2) a efetivação de discussões envolvendo questões teóricas e da prática pedagógica da sala de aula; 3) a realização de um curso que gerou dados para a nossa pesquisa de Mestrado com reflexões sobre a atividade com a escrita junto a crianças de seis anos do primeiro ano do Ensino Fundamental por meio do desenvolvimento de projeto de letramento; e 4) a articulação entre Pesquisa, Ensino e Extensão da UFSCar em um AVA.

Os AVAs surgem, segundo Araújo Jr. e Marquesi (2008, p. 358), com as inovações na sociedade de informação e:

[...] proporcionam o redimensionamento do ensinar e do aprender que, antes, era realizado principalmente no espaço escolar. Esse redimensionamento permite que o espaço e o tempo de aprendizagens sejam ampliados e o conceito de ensinar tome, por conseguinte, novas proporções.

Ainda no mesmo estudo os autores explicam que a criação e utilização dos AVAs promovem uma ressignificação nas práticas já existentes do processo de ensino e aprendizagem, entre elas: 1) tornam-se necessárias para os objetivos educacionais e a formação humana dos alunos a *aprendizagem colaborativa* e a *interação*, como formas de garantir uma presença social; 2) modifica-se o *papel do professor* e, ainda, surge o de *tutor*, como *mediador(es)*, podendo tornar a atividade mais significativa; 3) ocorre a *hibridização* da *linguagem* visto que ainda é uma linguagem escrita e que pode ser planejada, mas também é mais informal pelo fato das pessoas se utilizarem dela para interagir, “conversar” nesse espaço; 4) efetuam-se mudanças também no *papel do aluno* que pode decidir *quando* e *onde* acessar o ambiente virtual de aprendizagem para estudar, interagir, refletir de acordo com as suas necessidades e possibilidades; 5) o *foco* desse processo é, preferencialmente, na aprendizagem.

A aprendizagem colaborativa e a interação possibilitadas pelo AVA tornam-se pertinentes quando articuladas à teoria histórico-cultural, seja ao considerarmos o conceito de apropriação de Vigotski que transforma o homem em sócio-histórico ou as concepções de

---

<sup>18</sup> Mais detalhes sobre o curso no capítulo *Caminhos Metodológicos*, mais especificamente, em: 2.2.1 *A ACIEPE, o Moodle e o ambiente virtual de aprendizagem “Estudo de Textos no Primeiro Ano do Ensino Fundamental”*.

Bakhtin sobre os processos de produção de sentido que são construídos na linguagem em funcionamento, pois nestas teorias a mediação é o princípio que organiza o trabalho pedagógico (FONTANA, 2009).

Destacada a importância do AVA no processo de ensino e aprendizagem, é importante ressaltar o que Mizukami et al. (2002, p. 42) afirmam sobre a formação continuada de professores, ou seja, que esta possa ser integral e orientada para “aprender a pensar, a refletir criticamente, a identificar e resolver problemas, a investigar, a aprender, a ensinar.”

Nos dizeres de Prado e Almeida:

Um aspecto importante da formação contextualizada, desenvolvida em curso on-line, ou seja, na modalidade a distância, é que por meio das interações que se estabelecem entre o professor e os educadores-alunos e vice-versa, no ambiente virtual, ocorrem trocas de experiências, favorecendo o desenvolvimento do aprender fazendo na interlocução com o outro, voltado para a busca de novas possibilidades de atuação na realidade da escola. (2009, p.72-73).

Considerando que o AVA pode possibilitar a reflexão e a formação continuada de professores, vamos, em seguida, nos dedicar aos caminhos metodológicos desta pesquisa, primeiramente descrevendo a natureza da pesquisa; em seguida, explicando detalhadamente o contexto em que ocorreu: o AVA e também a escola de Ensino Fundamental; e, por fim, explicando como ocorreu a coleta de dados, desde os seus participantes até os instrumentos e procedimentos utilizados.

## CAPÍTULO 2

### CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentamos e justificamos a escolha metodológica desta pesquisa. Para tanto, descreveremos a natureza da pesquisa, o contexto no qual ela está inserida, bem como os participantes, os instrumentos e procedimentos metodológicos da coleta dos dados.

#### 2.1 Natureza da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida sob o paradigma qualitativo-interpretativo por mostrar-se a maneira mais adequada de compreender e interpretar o que é o objetivo central em nosso estudo, ou seja, verificar como um curso a distância de formação continuada de professores alfabetizadores pode contribuir para o desenvolvimento de um projeto de letramento com crianças de seis anos de idade viabilizando o acesso delas à escrita de forma significativa.

A pesquisa qualitativa possui cinco características principais que variam de grau, mas que não necessariamente estão presentes em todos os estudos qualitativos, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51). São elas: 1) *o ambiente natural é sua fonte direta de dados e o pesquisador seu instrumento principal*; 2) *os dados coletados são descritivos* (palavras ou imagens e não números) abordando o mundo de forma minuciosa; 3) *o interesse pelo processo é maior que pelo produto*; 4) *a análise dos dados tende a ser feita de forma indutiva* de maneira que as abstrações são construídas a partir do agrupamento dos dados recolhidos; 5) *o significado é fundamental* para compreender como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

Além disso, a pesquisa qualitativa proporciona múltiplas práticas interpretativas segundo De Grande (2011), fato este que vem ao encontro da grande quantidade e variedade de dados coletados para esta pesquisa. Se por um lado essa quantidade e variedade é um desafio, por outro elas contribuem para a triangulação e, conseqüentemente, para um maior rigor científico e maior confiabilidade da pesquisa.

Desta forma, o paradigma qualitativo é a “opção privilegiada do pesquisador que pretende compreender uma realidade social em sua complexidade” (DE GRANDE, 2011, p. 16) e isso torna-se possível quando há uma aproximação entre o contexto pesquisado e o pesquisador que, a partir dos mais variados dados, pode fazer uma ciência que não é neutra. Além disso, essa é uma pesquisa mais centrada em estudos sobre aspectos particulares do dia-a-dia, sobre práticas culturais de um grupo social (GREEN e BLOOME, 1997) e por preocupar-se com “todo o contexto de sala de aula e com a visão que os participantes deste contexto têm sobre o que está ocorrendo” (MOITA LOPES, 1996, p. 167).

Para tanto, coletamos dados em dois contextos diferentes: em um ambiente virtual de aprendizagem de formação continuada para professores do Ensino Fundamental e na sala de aula de um primeiro ano do mesmo nível de ensino.

Portanto, é a partir do paradigma qualitativo-interpretativo que descreveremos a seguir o contexto da pesquisa.

## **2.2 O contexto da pesquisa**

A pesquisa ocorreu em dois locais distintos: em um ambiente virtual de aprendizagem denominado “*Estudo de Textos no Primeiro Ano do Ensino Fundamental*” desenvolvido na plataforma *Moodle* da UFSCar por meio de uma ACIEPE (Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão) e, posteriormente, em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

### **2.2.1 A ACIEPE, o Moodle e o ambiente virtual de aprendizagem “*Estudo de Textos no Primeiro Ano do Ensino Fundamental*”**

A Universidade Federal de São Carlos desenvolve uma atividade educativa, cultural e científica que articula o Ensino, a Pesquisa e a Extensão envolvendo professores, técnicos e alunos da universidade, na busca de possibilitar e incentivar o seu relacionamento com diferentes segmentos da sociedade. Esta atividade conhecida pela sigla ACIEPE, entre outros objetivos<sup>19</sup>, visa fortalecer as três atividades essenciais da universidade e contribuir

---

<sup>19</sup> Disponível em: <<http://www.ufscar.br/aciepe/index.php>>. Acesso em: 02 set. 2012.

para a melhoria da qualidade das atividades de pesquisa e extensão e também dos cursos de graduação e pós-graduação.

Uma destas ACIEPEs, “*Letramentos múltiplos: a escrita, as linguagens não-verbais, a comunicação virtual*” coordenada pela Profa. Dra. Maria Sílvia Cintra Martins, no campus de São Carlos, desde 2007, possibilitou a criação de um ambiente de coleta de dados por meio da realização de um curso de extensão “*Estudo de Textos no Primeiro Ano do Ensino Fundamental*” (ETPA) oferecido a professores do Ensino Fundamental na plataforma Moodle<sup>20</sup> da UFSCar durante o ano de 2012.

**Figura 1** - Logo do Moodle UFSCar



Fonte: <<http://www.moodle.ufscar.br/course/view.php?id=2395>>

O Moodle, *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* ou Ambiente Modular de Aprendizagem Dinâmica Orientada a Objetos, é uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em software livre que possibilita a criação de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) para cursos a distância ou como suporte *on-line* para cursos presenciais ou semipresenciais. Ele, ainda, possui muitos tipos de recursos ou ferramentas disponíveis no AVA que permitem a interação entre formadores (professores ou tutores) e alunos, a apresentação de conteúdos e a realização e entrega de atividades.

O crescimento mundial da Educação a Distância e a utilização de novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) aliados à possibilidade de participação de professores de diferentes locais e em horários compatíveis com sua jornada de trabalho, à realização de discussões relacionadas à teoria com base na prática da sala de aula e à coleta de dados articulando Pesquisa/ Ensino/ Extensão da UFSCar nos conduziram à criação de um curso a distância em um AVA na plataforma Moodle dessa universidade.

O ambiente virtual de aprendizagem “*Estudo de Textos no Primeiro Ano do Ensino Fundamental*” ou ETPA, foi criado nessa plataforma Moodle da UFSCar, como um curso de extensão de 32 horas destinado a professores do Ensino Fundamental e com o objetivo de refletir sobre o trabalho com diferentes gêneros discursivos na sala de aula.

---

<sup>20</sup> Uma plataforma de ensino a distância via web.

Entretanto, foram acrescentadas 8 horas a essa etapa do curso para que os participantes pudessem observar o que era discutido no ambiente virtual de aprendizagem na sala de aula. Posteriormente, o curso teve uma segunda etapa de 20 horas, ou seja, mais 5 semanas para que pudéssemos acompanhar alguns trabalhos com a escrita na sala de aula por meio do desenvolvimento de projetos de letramento.

Resumidamente, o curso ocorreu em duas etapas:

- a 1ª fase de 40 horas (durante o primeiro semestre de 2012, com atividades restritas ao ambiente virtual), com: a) leituras e reflexões sobre os Estudos do Letramento, nos quais a escrita e a leitura são vistas como práticas sociais (KLEIMAN, 2008), e b) elaboração de projetos de letramento visando o desenvolvimento dessas práticas com diferentes gêneros discursivos no primeiro ano do Ensino Fundamental já que o projeto de letramento, independentemente do tema ou do objetivo, tem “potencial para mobilizar conhecimentos, experiências, capacidades, estratégias, recursos, materiais e tecnologias de uso de língua escrita de diversas instituições cujas práticas letradas proporcionam os modelos de uso de textos aos alunos.” (KLEIMAN, 2007, p. 16);
- a 2ª fase de 20 horas (no segundo semestre do mesmo ano), com: a) aplicação do projeto de letramento, elaborado anteriormente, na sala de aula do primeiro ano e, b) concomitantemente, discussões no ambiente virtual sobre o andamento do projeto (as atividades desenvolvidas, os fatores positivos e negativos) que contribuíram com o desenvolvimento do projeto de todos os professores participantes do ETPA por meio de um processo colaborativo e participante, em que os professores participantes do curso agiram como sujeitos atuantes na pesquisa em andamento.

Figura 2 - Recorte da página de acesso do ambiente virtual de aprendizagem ETPA no Moodle da UFSCar.



Fonte: <<http://www.moodle.ufscar.br/course/view?id=2395>>

Podemos observar por essa figura que, ao acessar o ambiente virtual de aprendizagem, o participante encontrava:

- à esquerda: atalhos de acesso rápido aos participantes (*Participantes*); aos colegas que se encontravam *on-line* (*Usuários On-line*) o que permitia iniciar um chat com ele (a); às atividades elaboradas nas diferentes ferramentas do curso (*Atividades*); e às ferramentas destinadas ao administrador do curso (*Administrador*);
- no centro: as atividades do curso, neste recorte da página (figura 2) vemos o módulo introdutório com uma figura ilustrativa e as atividades que foram úteis ao longo de todo o curso;
- à direita: um espaço mais informativo com mensagens pessoais (*Mensagens*), com informações sobre as últimas atividades realizadas ou notícias enviadas pelo formador (*Atividade recente* e *Últimas Notícias*), além de ter um calendário disponível.

As ferramentas utilizadas no AVA ETPA para o desenvolvimento das atividades foram: chat, diário, escolha, fórum, tarefa e recursos. Cada uma delas sempre era acompanhada do ícone que a representava como vemos na figura seguinte:

**Figura 3** - Ferramentas<sup>21</sup> utilizadas no AVA ETPA e seus respectivos ícones.



Fonte: <<http://www.moodle.ufscar.br/course/view.php?id=2395>>

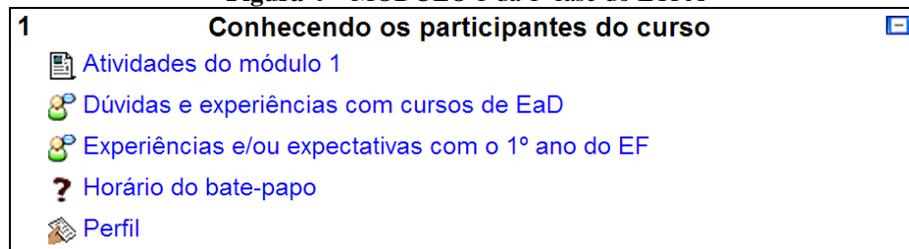
As seis ferramentas citadas foram utilizadas na primeira etapa do curso que foi dividida em oito módulos, sendo um por semana<sup>22</sup>, conforme veremos a seguir:

### 2.2.1.1 Fase 1 do curso ETPA

- **Módulo 1: Conhecendo os participantes do curso**

A primeira semana (de 24/03 a 01/04/2012) do curso correspondeu ao módulo 1, nele os participantes puderam apresentar-se, conhecer um pouco sobre os demais participantes e explorar o ambiente virtual de aprendizagem. O principal objetivo desse módulo foi promover a interação com o ambiente virtual e com os participantes de modo que isso auxiliasse nos módulos posteriores. Apesar de cada um dos participantes ter como *tarefa* o preenchimento do seu perfil apresentando-se aos demais, foi o fórum a ferramenta que possibilitou uma maior interação com relatos sobre as experiências e expectativas com relação à EaD e ao trabalho com o primeiro ano do Ensino Fundamental, além de possibilitar o esclarecimento de dúvidas.

**Figura 4** – MÓDULO 1 da 1ª fase do ETPA



Fonte: <<http://www.moodle.ufscar.br/course/view.php?id=2395>>

<sup>21</sup> Veremos mais detalhes sobre cada uma dessas ferramentas no item “*Instrumentos e procedimentos de coleta de dados*”.

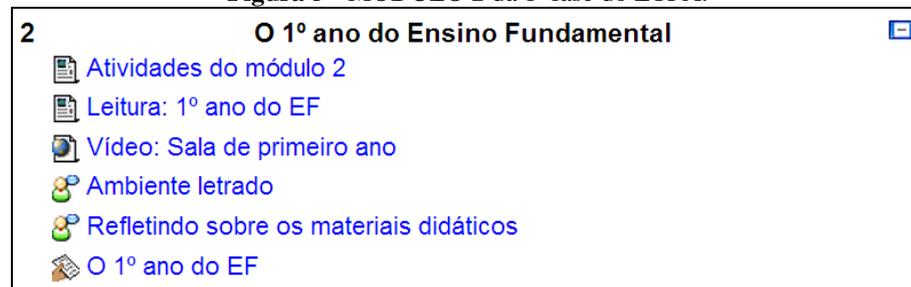
<sup>22</sup> Apesar de cada módulo corresponder a uma semana, os módulos sempre ficaram abertos para que as atividades fossem realizadas mesmo fora do prazo. Além disso, cada novo módulo sempre era disponibilizado no fim de semana anterior à semana do módulo para que os participantes pudessem ter acesso às leituras.

A figura acima corresponde aos links das tarefas desenvolvidas nessa semana, entre elas:

- leitura dos links presentes no módulo introdutório: “*Tutorial*” com explicações sobre o AVA e “*Livros e Artigos*” com os materiais disponibilizados para leitura durante o curso;
- discussões em dois fóruns, sendo um sobre “*Dúvidas e experiências com cursos de EaD*” e outro sobre as “*Expectativas e /ou experiências com o 1º ano do Ensino Fundamental*”;
- a *escolha*, por meio de votação, pelo horário do *bate-papo*<sup>23</sup> semanal;
- a *tarefa*, ou seja, anexar uma foto e preencher o perfil do participante dentro do atalho *Participantes* (ver **figura 2**) e realizar as primeiras anotações no diário.

- **Módulo 2: O 1º ano do Ensino Fundamental**

**Figura 5 - MÓDULO 2 da 1ª fase do ETPA.**



Fonte: <<http://www.moodle.ufscar.br/course/view.php?id=2395>>

No segundo módulo do ETPA, as reflexões foram sobre o “*Primeiro ano do Ensino Fundamental*”, ou seja, aquelas crianças que faziam parte do último ano da Educação Infantil e que, atualmente, pertencem ao novo Ensino Fundamental de nove anos. As tarefas propostas para essa semana do curso, de 31/03 a 08/04/2012, foram:

- leitura dos textos<sup>24</sup> “*Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos*” (p. 110-113) e “*A produção de textos e o desenho na sala de aula*” (p. 13-25)<sup>25</sup>;
- assistir o vídeo “*Sala de primeiro ano*”<sup>26</sup>

<sup>23</sup> Por meio da ferramenta *Escolhas* o grupo decidiu que o melhor horário seria às quartas-feiras das 20h00 às 21h00. Assim, a utilização da ferramenta *Chat* teve início no módulo 3 e foi realizada até o fim da primeira etapa do curso.

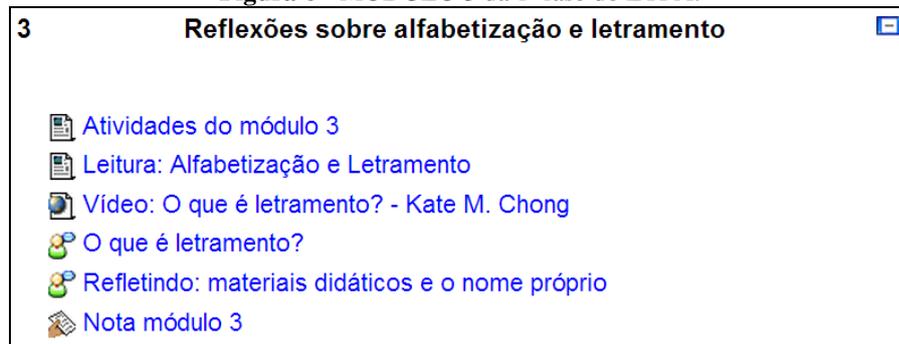
<sup>24</sup> Os textos lidos nos módulos 2 ao 8, tiveram seus links disponibilizados no ícone **Leitura**.

<sup>25</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de 6 anos de idade**. Belo Horizonte: UFMG/ FaE/ CEALE, 2009a. 122p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12624%3Aensino-fundamental&Itemid=859](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624%3Aensino-fundamental&Itemid=859)>. Acesso em: 03 jan. 2012.

- participar do fórum *Ambiente letrado*” analisando trechos<sup>27</sup> do livro *“Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas”*<sup>28</sup> (material didático utilizado na maioria das escolas dos professores participantes do curso) e relacionando à própria prática pedagógica na sala de aula;
- escrita de uma resenha crítica sobre o que foi estudado no módulo;
- anotações no diário.

- **Módulo 3: Reflexões sobre alfabetização e letramento**

**Figura 6 - MÓDULO 3 da 1ª fase do ETPA.**



Fonte: <<http://www.moodle.ufscar.br/course/view.php?id=2395>>

- O módulo 3 foi de 07/04 a 15/04/2012 com reflexões em torno do tema *“Alfabetização e Letramento”*. Desta vez, os exercícios propostos foram:
- leitura dos textos: *“O que não é letramento”* e *“O que é, então, letramento?”*<sup>29</sup> (p. 05-32); *“A apropriação do sistema alfabético de escrita de maneira lúdica e reflexiva”*<sup>30</sup> (p. 80-83);
  - assistir o vídeo *“O que é letramento?”*<sup>31</sup> sobre o poema de Kate M. Chong;
  - participação nos fóruns *“O que é letramento”* e *“Refletindo: materiais didáticos e o nome próprio”*;
  - anotações no diário.

<sup>26</sup> Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=vc3UbeoFRfo>> Acesso em: 20 jan. 2012.

<sup>27</sup> O capítulo introdutório do material (p. 12-19), o quadro de *Expectativas de Aprendizagem - Língua Portuguesa* (p. 20-24) e *Avaliação das aprendizagens* (p. 32-34).

<sup>28</sup> SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas.** 1º ano. São Paulo: FDE, 2011. 208 p. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaMaterial.aspx?alkfjlkjkjaslkA=302&manudjsns=0&tpMat=1&FiltroDeNoticias=3>>. Acesso em: 03 jan. 2012.

<sup>29</sup> KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas, SP: Cefiel- Unicamp; MEC, 2005. 60 p. Disponível em: <[http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca\\_professor/arquivos/5710.pdf](http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf)>. Acesso em: 03 jan. 2012.

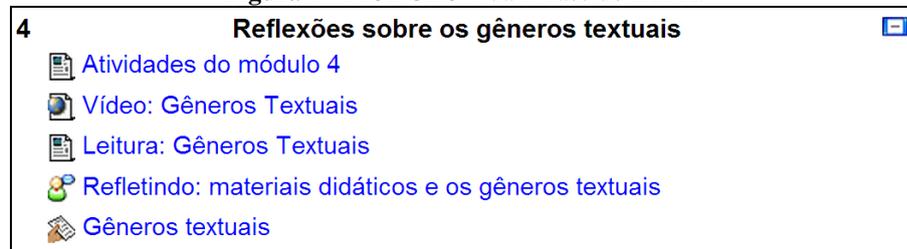
<sup>30</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

<sup>31</sup> Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=BJzsA1znReA>>. Acesso em: 03 jan. 2012.

Nesse módulo ocorreu o primeiro bate-papo com a participação de onze pessoas, incluindo a professora/ pesquisadora.

- **Módulo 4: Reflexões sobre gêneros textuais**

Figura 7 - MÓDULO 4 da 1ª fase do ETPA.



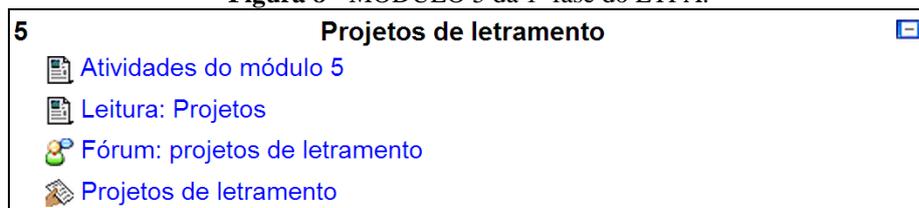
Fonte: <<http://www.moodle.ufscar.br/course/view.php?id=2395>>

De 14/04 a 22/04/2012, ocorreu o quarto módulo do ETPA focando o tema “*Gêneros Textuais*”. Nessa semana, os participantes:

- assistiram o vídeo “*Gêneros Textuais*”<sup>32</sup>;
- leram os textos: “*Gêneros textuais na sala de aula: entre modas e realidades*”<sup>33</sup> (p. 04-07) e “*A leitura e a produção de texto no ensino fundamental*”<sup>34</sup> (p. 73-80) e “*Produção de textos escritos*”<sup>35</sup> (Fascículo 1, p. 46-53).
- participaram do fórum “*Materiais didáticos e os gêneros textuais*”
- *escreveram uma resenha crítica sobre o que estudaram no módulo;*
- realizaram mais anotações no diário.

- **Módulo 5: Projetos de letramento**

Figura 8 - MÓDULO 5 da 1ª fase do ETPA.



Fonte: <<http://www.moodle.ufscar.br/course/view.php?id=2395>>

<sup>32</sup>Disponível em: <[http://www.youtube.com/watch?v=OQPw-xUK\\_tk](http://www.youtube.com/watch?v=OQPw-xUK_tk)>. Acesso em: 03 jan. 2012.

<sup>33</sup>LANDEIRA, J. L. Gêneros textuais na sala de aula: entre modas e realidades. In: **Revista Na Ponta do Lápis**. Ano V, n. 11, ago.-2009. (p. 4-7).Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/21766370/Na-Ponta-do-Lapis-11>>. Acesso em: 03 jan. 2012.

<sup>34</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

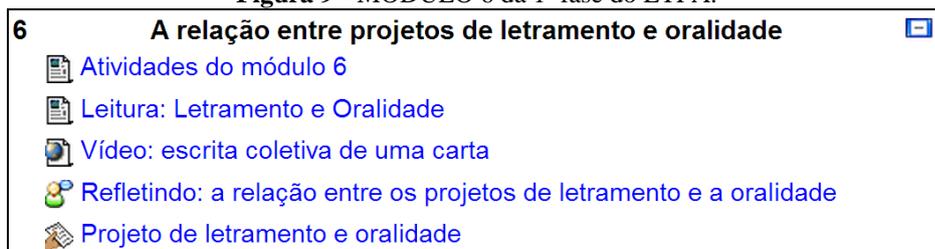
<sup>35</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12616%3Aformacao&Itemid=834](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12616%3Aformacao&Itemid=834)>. Acesso em: 03 jan. 2012.

A partir desse módulo, os participantes começaram a planejar os projetos de letramento. O módulo 5 ocorreu de 21/04 a 29/04/2012 com as seguintes atividades:

- leituras do texto “*Projetos de Letramento na Educação Infantil*”<sup>36</sup> de Angela B. Kleiman e de slides sobre um outro texto da mesma autora “*Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*”<sup>37</sup>;
- participação no fórum “*Projetos de Letramento*”;
- bate-papo sobre os projetos de letramento;
- tarefa: elaboração de um projeto de letramento;
- anotações no diário sobre as facilidades/ dificuldades/ curiosidades encontradas durante a realização de cada uma das atividades do módulo “*Projetos de letramento*”, no ambiente virtual de aprendizagem ou na sala de aula.

- **Módulo 6: A relação entre projetos de letramento e oralidade**

**Figura 9 - MÓDULO 6 da 1ª fase do ETPA.**



Fonte: <<http://www.moodle.ufscar.br/course/view.php?id=2395>>

Esse módulo sucedeu de 28/04 a 06/05/2012 dando continuidade às reflexões relacionadas aos projetos de letramento, desta vez, vinculando-as à questão da oralidade com as seguintes tarefas:

- leitura do texto “*A relação letramento - oralidade*”<sup>38</sup> (p. 41-47);
- assistir um vídeo sobre a escrita coletiva de uma carta em sala de aula<sup>39</sup>;
- participação no fórum “*A relação entre os projetos de letramento e a oralidade*”;
- bate-papo novamente sobre os projetos de letramento;

<sup>36</sup> KLEIMAN, A. B. Projetos de Letramento na Educação Infantil. In: **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, UNITAU. Volume 1, Número 1, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica/article/viewFile/898/716>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

<sup>37</sup> KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v.32 n. 53, dez. 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

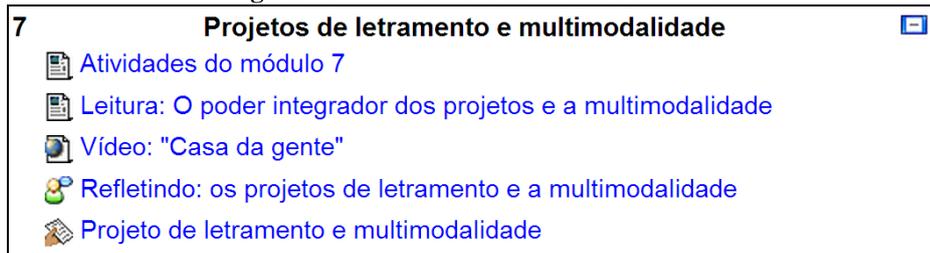
<sup>38</sup> KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas, SP: Cefiel- Unicamp; MEC, 2005. 60 p. Disponível em: <[http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca\\_professor/arquivos/5710.pdf](http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf)>. Acesso em: 03 jan. 2012.

<sup>39</sup> Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=my3pyKW6MT0>>. Acesso em: 03 jan. 2012.

- reelaboração/ complementação do seu projeto de letramento incluindo a questão da oralidade;
- anotações no diário incluindo as facilidades/ dificuldades/ curiosidades observadas durante a elaboração do projeto de letramento no ambiente virtual de aprendizagem ou na sala de aula.

- **Módulo 7: Projetos de letramento e multimodalidade**

Figura 10 - MÓDULO 7 da 1ª fase do ETPA.



Fonte: <<http://www.moodle.ufscar.br/course/view.php?id=2395>>

Desenvolvido de 05/05 a 13/05/2012, o módulo 7 trouxe as contribuições de reflexões sobre a multimodalidade para os projetos de letramento, com os seguintes exercícios que foram propostos aos participantes:

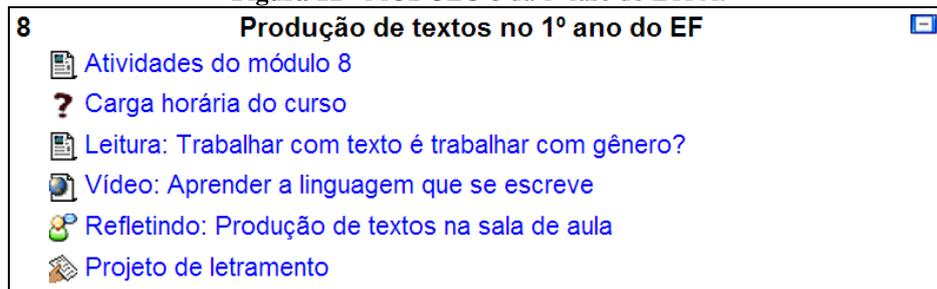
- leitura dos textos “*O poder integrador dos projetos: a experimentação, a observação e a diversidade de registros*”<sup>40</sup> de Maria Sílvia Cintra Martins (p. 29-44) e “*Outras linguagens*”<sup>41</sup> de Angela B. Kleiman (p. 47-50)
- assistir o vídeo “*Casa da gente*”<sup>42</sup> que mostra desenhos e um texto coletivo envolvendo rima com os nomes das crianças;
- participação no fórum “*Os projetos de letramento e a multimodalidade*”;
- bate-papo sobre a continuidade da elaboração dos projetos de letramento;
- tarefa de reelaboração/ complementação do projeto de letramento;
- anotações no diário.

- **Módulo 8: Produção de textos no 1º ano do EF**

<sup>40</sup> MARTINS, M. S. C. **Oralidade, escrita e papéis sociais na infância**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

<sup>41</sup> KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas, SP: Cefiel- Unicamp; MEC, 2005. 60 p. Disponível em: <[http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca\\_professor/arquivos/5710.pdf](http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf)>. Acesso em: 03 jan. 2012.

<sup>42</sup> Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=N71D5dQHzs8>>. Acesso em: 03 jan. 2012.

**Figura 11** - MÓDULO 8 da 1ª fase do ETPA.

Fonte: <<http://www.moodle.ufscar.br/course/view.php?id=2395>>

No último módulo da primeira fase do ETPA, de 12 a 20/05/2012, os participantes:

- leram o texto "*Trabalhar com texto é trabalhar com gênero?*"<sup>43</sup> (p. 27-41);
- assistiram o vídeo "*Aprender a linguagem que se escreve*"<sup>44</sup>;
- participaram do fórum "*Produção de textos na sala de aula*";
- interagiram no bate-papo, porém o número de participantes foi bastante reduzido, apenas quatro pessoas participaram, incluindo a pesquisadora;
- escreveram a versão final do projeto de letramento;
- realizaram mais anotações no diário reflexivo, desta vez, fazendo uma avaliação do curso.

Resumindo, os módulos da primeira etapa do curso ETPA foram:

**Quadro 1** - Módulos da 1ª Fase do ETPA.

<b>ESTUDO DE TEXTOS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
PERÍODO: de 26/03 a 20/05/2012 - 8 semanas	
CARGA HORÁRIA: 40 horas	
MÓDULO 1	Conhecendo os participantes do curso
MÓDULO 2	O 1º ano do Ensino Fundamental
MÓDULO 3	Reflexões sobre alfabetização e letramento
MÓDULO 4	Reflexões sobre os gêneros textuais
MÓDULO 5	Projetos de letramento
MÓDULO 6	A relação entre projetos de letramento e a oralidade
MÓDULO 7	Projetos de letramento e multimodalidade
MÓDULO 8	Produção de textos no primeiro ano do Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>43</sup> SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. *Trabalhar com texto é trabalhar com gênero?* In: SANTOS, C. F., MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. **Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <[http://www.ceelufpe.com.br/e-books/Diversidade\\_Livro.pdf](http://www.ceelufpe.com.br/e-books/Diversidade_Livro.pdf)>. Acesso em: 03 mar. 2012.

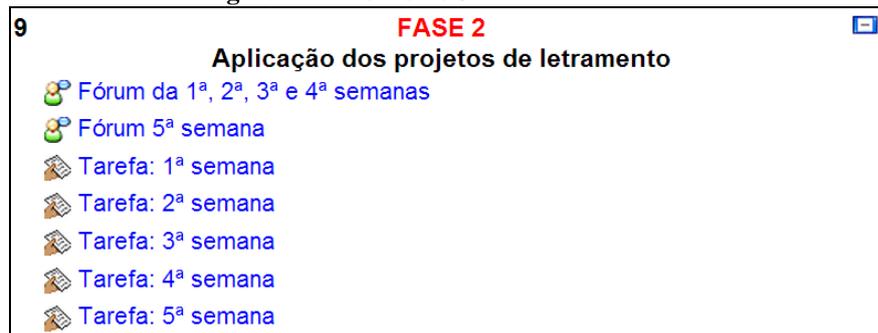
<sup>44</sup> Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=XCB2f3vUlbM&feature=related>>. Acesso em: 03 jan. 2012.

Ao finalizar esta etapa, com a elaboração de um projeto de letramento, os participantes optaram por encerrar o curso ou participar de uma segunda fase que, além da participação no ambiente virtual, também incluiu a aplicação do projeto de letramento na sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental. Foi nesse período, que as escolas de alguns dos participantes do grupo entraram em greve, como algumas destas pessoas gostariam de dar continuidade ao curso e estavam impossibilitadas de aplicar o projeto, decidimos que a segunda fase só seria realizada no segundo semestre desse ano de 2012.

### 2.2.1.2 Fase 2 do curso ETPA

Em agosto, portanto, demos continuidade à segunda fase do curso com atividades no AVA ETPA e nas salas de aula de primeiro ano, buscando aplicar e refletir sobre as atividades desenvolvidas por meio de projetos de letramento. Nessa fase, realizada durante cinco semanas, apenas três ferramentas foram utilizadas: a *tarefa*, o *diário* e o *fórum*.

**Figura 12** - MÓDULO 9 da 2ª fase do ETPA.



Fonte: <<http://www.moodle.ufscar.br/course/view.php?id=2395>>

Cada uma das ferramentas tinha uma função específica nesse momento do curso: a *tarefa* com reflexões e atividades do projeto de letramento desenvolvidas em sala de aula, o *diário* com registros mais pessoais e o *fórum*<sup>45</sup> que foi dividido em tópicos de acordo com os projetos que estavam sendo desenvolvidos em salas de primeiro ano, como podemos observar na figura seguinte:

<sup>45</sup> O *fórum* da quinta semana ficou separado dos demais porque o objetivo dele foi a realização da avaliação do curso ETPA, tanto da primeira quanto da segunda fase.

**Figura 13** - Fórum da 2ª fase do ETPA: um tópico para cada projeto de letramento desenvolvido em sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental.

Tópico	Autor	Comentários	Última mensagem
Projeto "O massacre das lagartas"	Ariane Ranzani	45	
Projeto sobre histórias	Ariane Ranzani	33	
Projeto "Gibi na Escola"	Ariane Ranzani	28	
Projeto "Brinquedos e brincadeiras"	Ariane Ranzani	27	
Projeto sobre o uso do bebedouro	Ariane Ranzani	26	
Projeto "Cobrinhas coloridas"	Ariane Ranzani	18	
Projeto "Minhocas"	Ariane Ranzani	4	

Fonte: <<http://www.moodle.ufscar.br/course/view.php?id=2395>>

Em resumo, a fase 2 do curso ETPA teve apenas um módulo dividido em cinco semanas como mostra o quadro a seguir:

**Quadro 2** - Módulo da 2ª Fase do ETPA.

<b>ESTUDO DE TEXTOS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
PERÍODO: de 12/08 a 16/09/2012 - 5 semanas	
CARGA HORÁRIA: 20 horas	
MÓDULO 9	Aplicação dos projetos de letramento

Fonte: Elaborado pela autora.

Os motivos da escolha deste contexto virtual de aprendizagem, o AVA, foram as possibilidades de: 1) criar um ambiente de coleta de dados; 2) aproximar a pesquisadora e os participantes; 3) formar um grupo interessado em formação continuada em um espaço-tempo adequados à jornada de trabalho do participante, por meio da articulação Pesquisa - Ensino - Extensão proporcionada pela ACIEPE no AVA; 4) proporcionar reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem centrado nas práticas de letramento com diferentes gêneros discursivos por meio do trabalho desenvolvido em sala de aula com os projetos de letramento.

Porém, para participar mais ativamente dessas reflexões feitas no AVA na 2ª etapa, passei a acompanhar algumas aulas de uma das professoras do grupo, a Ana, em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual por meio de observação participante. Apesar de acompanhar apenas uma turma, é importante salientar que

o projeto de letramento *O massacre das lagartas* foi desenvolvido com duas turmas de primeiro ano do EF da mesma escola e que as duas professoras eram participantes do ETPA.

### 2.2.2 A escola pública de Ensino Fundamental

O segundo local de coleta de dados foi uma escola pública estadual, localizada no centro da cidade de São Carlos, interior de São Paulo, que oferece aulas para aproximadamente 800 alunos do Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) em dois períodos. Entre os profissionais que trabalham nesta escola há aproximadamente 45 professores<sup>46</sup>.

Além disso, a escola conta com 13 salas de aula, quadra coberta, refeitório, sala de informática com computadores conectados à Internet, sala de vídeo com projetor multimídia, sala de Arte com camarim (uma sala com fantasias, espelho e mesas com quatro cadeiras cada); pátio coberto com cesta de basquete, estante de gibis disponíveis para qualquer criança; cantina, sala de curativos e recursos para o professor, sala de coordenação, biblioteca. Há, portanto, além da sala de aula vários espaços com diferentes recursos nos quais os professores e alunos podem interagir.

Este contexto foi escolhido: 1) por ser uma forma possível de dialogar com os professores no AVA não apenas do ponto de vista da pesquisa de observação e participação (relativamente distante) no AVA, mas também como pesquisadora participante no contexto de sala de aula, ou seja, como quem está inserida e participando do contexto de aplicação de um projeto de letramento em uma turma de primeiro ano; 2) por aproximar a pesquisadora de outras pessoas envolvidas no projeto, ou seja, as crianças; 3) pela proximidade da pesquisadora com a professora da turma de primeiro que disponibilizou a sua sala de aula para a nossa observação e participação; e 4) pela possibilidade de criar uma situação típica do “ensino híbrido” (“*blended learning*”), na linha do que afirma Almeida:

Autores que se dedicam a estudar EaD, principalmente no setor corporativo, indicam o *blended learning* (Da Nova, 2003) como uma tendência potencial da EaD, apontando para a capacidade de um mesmo sistema integrar diferentes tecnologias e metodologias de aprendizagem com o intuito de atender necessidades e possibilidades das organizações, considerar as condições de aprendizagem dos aprendizes visando potencializar a aprendizagem e o alcance dos objetivos. Também denominado *e-Learning híbrido*, pode englobar auto-formações assíncronas, interações síncronas

---

<sup>46</sup> O número é aproximado porque alguns deles trabalham eventualmente na escola.

em ambientes virtuais, encontros ou aulas e conferências presenciais, outras dinâmicas usuais de aprendizagem e diversos meios de suporte à formação, tanto digitais como outros mais convencionais. (2003, p. 333)

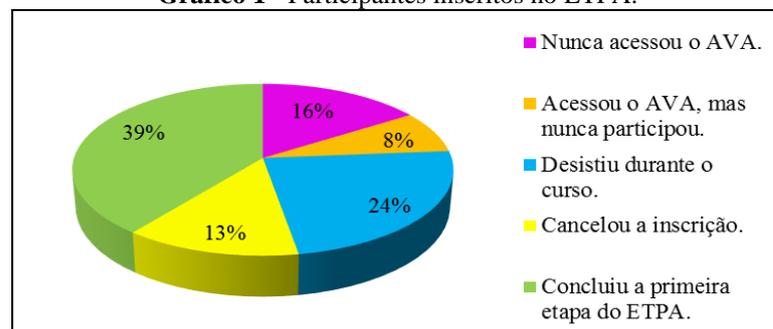
## 2.3 A coleta de dados

### 2.3.1. Participantes

Fizeram a inscrição para o ETPA 38 pessoas, entre elas: professores do Ensino Fundamental I e II, professores da Educação Infantil, coordenadores, diretores e alunos da graduação da UFSCar, visto que o curso fez parte de uma ACIEPE, conforme descrito acima.

Das 38 inscrições feitas, houve 6 pessoas que nunca acessaram o AVA e 3 que acessaram algumas vezes, mas nunca participaram; houve quem participou, mas no decorrer do curso acabou desistindo (9) ou cancelando a inscrição (5), e 15 que finalizaram a primeira etapa, conforme o gráfico que segue:

**Gráfico 1 - Participantes inscritos no ETPA.**

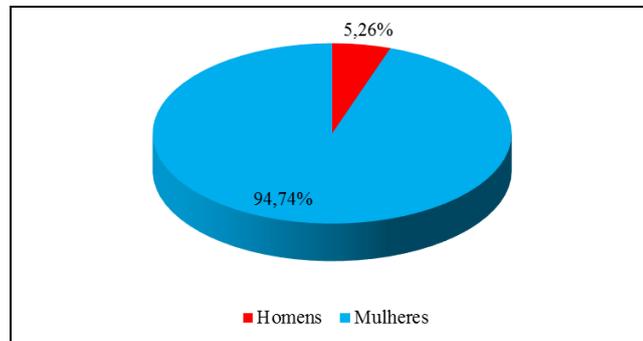


**Fonte:** Elaborado pela autora.

Antes de iniciarmos o curso, tivemos um encontro presencial, realizado no dia 14/03/2012 na Sala de Projeções do Departamento de Letras da UFSCar, campus de São Carlos. Nesse dia, foram explanados aos interessados em participar do curso quais os objetivos deste, a carga horária, a metodologia e as referências bibliográficas, acessamos o ambiente virtual de aprendizagem, demos algumas orientações iniciais e, ainda, esclarecemos algumas dúvidas. As seis pessoas que nunca acessaram o AVA ETPA haviam feito suas inscrições para o curso no dia desse encontro presencial, algumas chegaram a preencher uma ficha de inscrição e enviaram por e-mail, mas nunca acessaram a página do curso, outras não preencheram a ficha, mas assinaram uma lista de interesse com nome, e-mail e profissão/atuação.

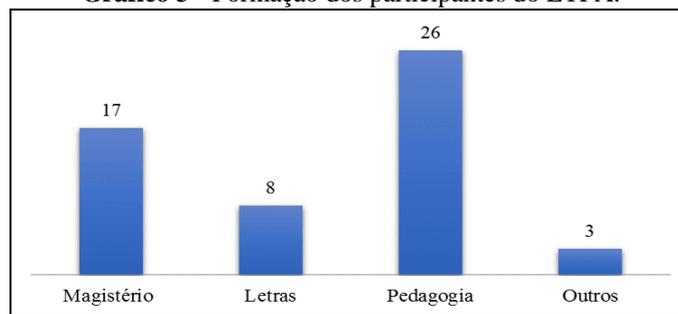
De acordo com essa ficha de inscrição e do *Perfil* preenchido pelos participantes no AVA ETPA, podemos observar o perfil do grupo de participantes da primeira fase do ETPA nos gráficos que seguem:

**Gráfico 2 - Gênero dos participantes do ETPA.**



**Fonte:** Elaborado pela autora.

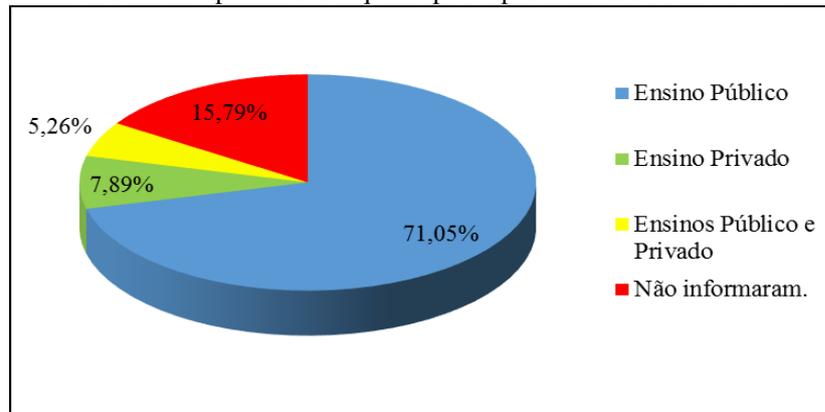
**Gráfico 3 - Formação dos participantes do ETPA.**



**Fonte:** Elaborado pela autora.

O público alvo era predominantemente feminino, sendo 36 mulheres e apenas 2 homens, estes não concluíram a primeira fase do curso. Quanto à formação, mais de dois terços dos participantes eram formados em Pedagogia, havia ainda 8 graduados em Letras e 3 em outros cursos de graduação. Os 17 participantes que afirmaram ter feito o Magistério também já haviam concluído um curso superior. Dois participantes tinham cursado mais que uma graduação. A maior parte da formação destes participantes ocorreu no ensino público:

**Gráfico 4 - Tipo de ensino que os participantes do ETPA cursaram.**



Fonte: Elaborado pela autora.

Por ser um curso a distância, o ETPA possibilitou a participação de pessoas de 8 diferentes cidades, sendo duas delas próximas a São Carlos, cidade em que se localiza a UFSCar e que possibilitou a realização do curso, e as demais distantes, fato que inviabilizaria a participação semanal dos participantes caso o curso fosse presencial. Essa distância podemos observar no mapa:

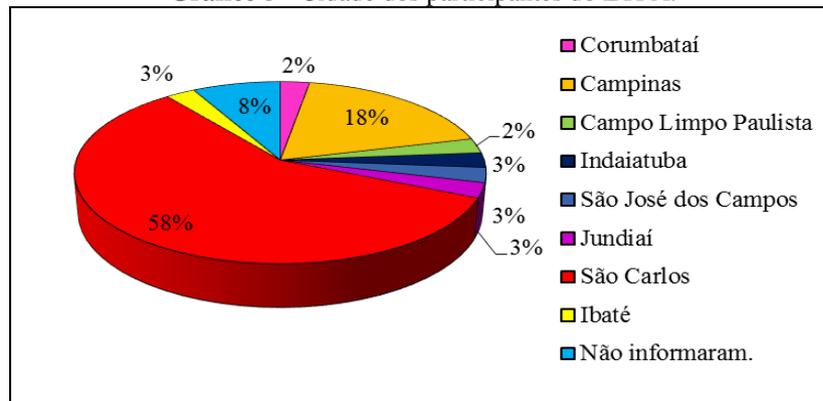
**Figura 14<sup>47</sup> - Cidades dos participantes do ETPA**



Fonte: Elaborado pela autora.

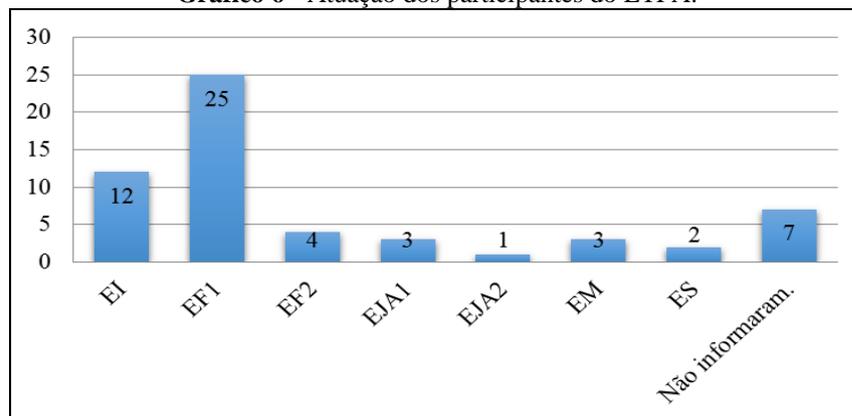
Tivemos 22 participantes de São Carlos, 7 de Campinas, 1 de Corumbataí, 1 de Campo Limpo Paulista, 1 de Indaiatuba, 1 de São José dos Campos, 1 de Jundiá, 1 de Ibaté e 3 participantes que não informaram.

<sup>47</sup>Recorte e adaptação do mapa disponível em: <<http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1379151&page=5>>. Acesso em: 21/12/2013.

**Gráfico 5 - Cidade dos participantes do ETPA.**

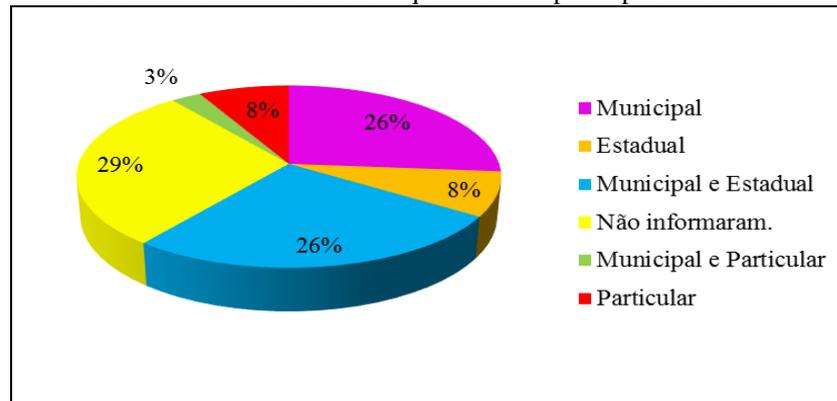
Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à atuação profissional, os participantes inscritos no ETPA trabalham em diferentes modalidades de ensino: na Educação Infantil (EI), no Ensino Fundamental I (EF1) do 1º ao 5º ano, no Ensino Fundamental II (EF2) do 6º ao 9º ano, no Ensino de Jovens e Adultos (EJA 1 e 2 correspondentes aos EF1 e EF2 respectivamente), Ensino Médio e Ensino Superior, conforme proporção demonstrada no gráfico seguinte:

**Gráfico 6 - Atuação dos participantes do ETPA.**

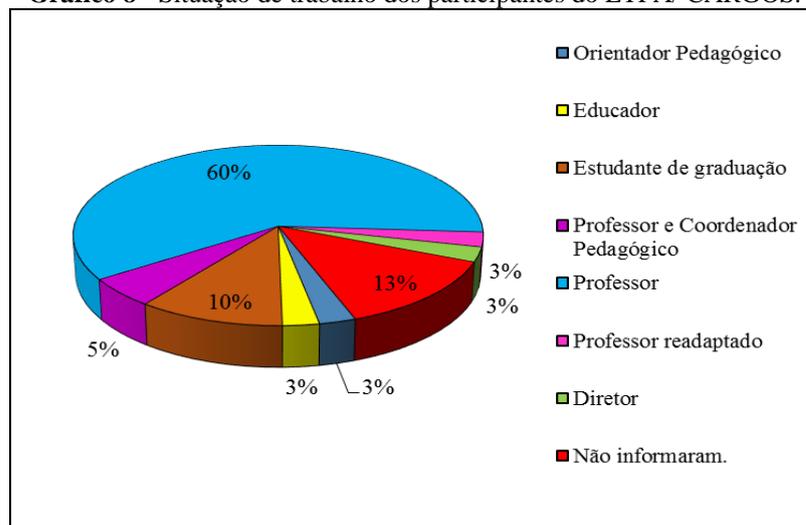
Fonte: Elaborado pela autora.

Entre esses participantes temos 10 que trabalham, concomitantemente, nas redes estadual e municipal, 1 na rede municipal e na particular e outros em apenas uma rede, ou seja, 10 na municipal, 3 na estadual e 3 na particular. Como podemos observar vários deles têm jornada dupla de trabalho e alguns em mais de uma modalidade de ensino. Dos 38 inscritos, 11 não especificaram em que rede de ensino trabalham, no entanto, vale a ressalva de que 4 eram estudantes:

**Gráfico 7 - Redes de ensino em que atuam os participantes do ETPA.**

Fonte: Elaborado pela autora.

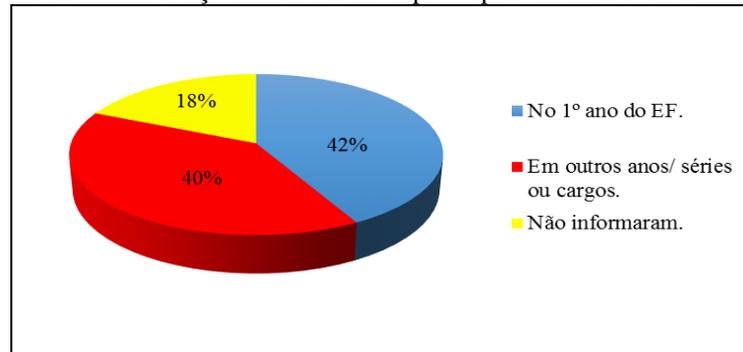
Sobre a situação de trabalho no momento em que ocorreu o ETPA, ou seja, no ano de 2012, tínhamos participantes que eram: diretor (1), orientador pedagógico (1), professores e coordenadores pedagógicos concomitantemente (2), professor readaptado (1), estudantes de graduação (4), educador<sup>48</sup> (1), professores (23). Os outros 5 participantes não informaram.

**Gráfico 8 - Situação de trabalho dos participantes do ETPA/ CARGOS.**

Fonte: Elaborado pela autora.

Dessas pessoas inscritas, 16 estavam atuando no 1º ano do Ensino Fundamental em 2012, outras 15 estavam em outros anos/ séries ou cargos e 7 não informaram:

<sup>48</sup> Na rede municipal de São Carlos o Educador é o profissional que trabalha com crianças de 0 a 3 anos de idade e que, antes do atual Estatuto Municipal do Magistério, ocupava o cargo de pajem.

**Gráfico 9 - Situação de trabalho dos participantes do ETPA/ ANOS.**

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Esse último gráfico de certa forma explica o motivo de apenas 9 pessoas optarem pela continuidade na segunda fase do curso, já que esta tinha como requisito a aplicação de um projeto de letramento na sala de aula, de preferência no 1º ano, e muitos destes participantes não estavam atuando como professores na sala de aula. O próximo quadro mostra o perfil dessas professoras que participaram da segunda fase do ETPA, mais especificamente, a formação, a atuação em 2012 (ano de desenvolvimento do curso) e tempo de docência:

**Quadro 3 - Participantes da 2ª fase do ETPA.**

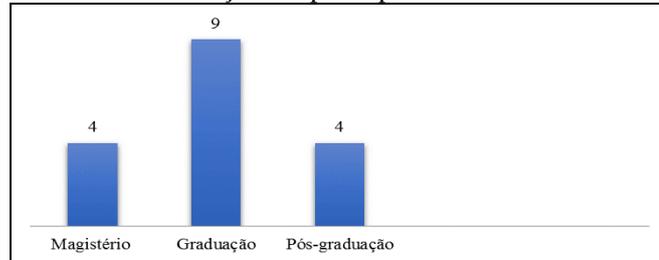
	<b>Formação</b>	<b>Atuação em 2012</b>	<b>Tempo de docência</b>
<b>Ana<sup>49</sup></b>	Magistério Pedagogia Pós-Graduação: Especialização	- professora do 1º ano do EF e da EI (redes municipal e estadual)	8 anos
<b>Daiane</b>	Pedagogia	- professora da EI (rede municipal)	-
<b>Deise</b>	Pedagogia Pós-Graduação: Especialização Pós-Graduação: Mestrado	- professora do 1º ano do EF (rede municipal)	11 anos
<b>Emília</b>	Pedagogia Pós-Graduação: Especialização	- professora do 1º ano do EF (rede municipal)	17 anos
<b>Gisele</b>	Pedagogia Pós-Graduação: Especialização	- professora do 1º ano do EF (rede municipal)	11 anos
<b>Joana</b>	Magistério Pedagogia	- professora do 1º ano do EF (redes municipal e estadual)	-
<b>Laura</b>	Pedagogia	- professora do 1º ano do EF (rede estadual)	7 anos
<b>Marcela</b>	Magistério Letras	- coordenadora pedagógica e professora de Matemática dos 3º, 4º e 5º anos (sem informação)	-
<b>Michele</b>	Magistério Pedagogia	- professora do 1º ano do EF e da EI (redes municipal e estadual)	-

**Fonte:** Elaborado pela autora.

<sup>49</sup> O nome das professoras são fictícios.

Das 9 inscritas para a segunda fase do curso, todas cursaram a maior parte de seus estudos no ensino público, 44% cursaram o Magistério, 100% das participantes têm curso superior, destas apenas uma não é pedagoga. Além disso, quase a metade é pós-graduada em cursos *latu sensu* e uma também é Mestre:

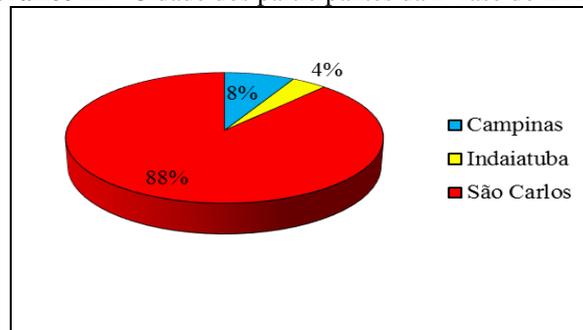
**Gráfico 10** - Formação dos participantes da 2ª fase do ETPA.



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Quanto à cidade de cada uma destas participantes da segunda fase, vemos no gráfico a seguir que permaneceram participantes de três cidades diferentes sendo a grande maioria da cidade de São Carlos, cidade que já possuía o maior número de participantes na primeira fase e onde está localizada a UFSCar.

**Gráfico 11** - Cidade dos participantes da 2ª fase do ETPA.



**Fonte:** Elaborado pela autora.

De acordo com o quadro 3 notamos ainda que 44% das professoras, ou seja, 4 delas, têm dupla jornada de trabalho, enquanto as demais trabalham em apenas um período do dia.

Das 9 participantes, apenas a participante Marcela acabou desistindo da segunda fase do curso, logo no início. Entre as participantes desta etapa, ela era a única que além de exercer a profissão de professora na sala de aula também acumulava o cargo de coordenadora pedagógica.

A descrição do perfil dos participantes inscritos no AVA ETPA é importante para compreendermos o curso que desenvolvemos, no entanto, é importante ressaltar que

nosso foco é no desenvolvimento dos projetos de letramento no primeiro ano do Ensino Fundamental e que nossa análise, devido à grande quantidade de dados gerados, estará centrada no desenvolvimento do projeto de letramento *O massacre das lagartas* desenvolvido pela professora Ana já que este foi o projeto que nós acompanhamos no AVA e também na sala de aula de uma turma de primeiro ano composta por 31 crianças.

Esse projeto começou no mês de março, quando as lagartas começaram a adentrar vários ambientes da escola, inclusive a sala de aula, despertando o interesse das crianças, e prolongou-se até o mês de novembro com a realização da exposição de todos os trabalhos desenvolvidos com o projeto. Assim, é importante ressaltar a frequência do trabalho relacionado ao projeto: no início, era de uma ou duas horas/aulas por semana com atividades de pesquisa e observação; e, a partir do segundo semestre, quando foi iniciada a segunda etapa do ETPA, essas atividades passaram a corresponder a dois ou três dias da semana, com a presença da pesquisadora na sala e o desenvolvimento de atividades mais relacionadas ao registro da pesquisa e das descobertas feitas pela turma. Além dessas atividades relacionadas ao desenvolvimento do projeto, a professora também utilizava o material didático enviado pelo governo estadual do programa *Ler e Escrever*<sup>50</sup>, os livros didáticos de Língua Portuguesa e Matemática do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e outras atividades que ela elaborava ou retirava de outras fontes, livros ou sites, de acordo com as necessidades das crianças. Dessa forma, apesar das aulas nesse primeiro ano não se restringirem apenas a atividades relacionadas ao projeto de letramento, nossa participação foi realizada nos dias em que ele era desenvolvido, por ser esse o foco da nossa pesquisa.

O motivo da observação participante ter sido realizada nessa sala foi a proximidade entre a professora e a pesquisadora já que ambas são irmãs. Na época da referida observação, a UFSCar entrou em greve o que inviabilizou, nesse momento, a submissão da pesquisa ao Comitê de Ética, porém, por outro lado, essa proximidade entre a professora alfabetizadora do primeiro ano do Ensino Fundamental e a pesquisadora viabilizou a realização da observação participante, concomitantemente, com a segunda etapa do curso ETPA do qual a professora já participava.

---

<sup>50</sup> Segundo informações do site do governo estadual: “Mais do que um programa de formação, o Ler e Escrever é um conjunto de ações articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se como uma Política Pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual.” Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/programa-ler-e-escrever>. Acesso em: 10 mar. 2014.

A professora Ana<sup>51</sup> tem 33 anos, é da cidade de São Carlos e trabalha em duas escolas: na Educação Infantil da rede municipal e em um 1º ano em uma escola pública estadual ambas na cidade de São Carlos. Ela possui o Magistério pelo antigo Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), é pedagoga com habilitação em Educação Especial formada pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, a UNESP de Araraquara, e cursou duas especializações uma na área de Psicopedagogia no Processo de Ensino e Aprendizagem e outra na Educação Infantil.

No Ensino Fundamental, ela trabalha desde 2006, sua experiência é com as antigas primeiras séries/ segundos anos<sup>52</sup> e primeiros anos, nesse período ela trabalhou apenas um ano com uma 4ª série e outro com uma 3ª série. No entanto, sempre que teve opção de escolher a turma, optou pelas salas de alfabetização. Essa sua experiência e a preferência pelo trabalho com as turmas de alfabetização enriqueceram muito o desenvolvimento do projeto e as reflexões feitas com a pesquisadora e os demais participantes, como veremos no capítulo de análise.

### 2.3.2 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Conforme já detalhamos antes, com o intuito de coletarmos dados para nossa pesquisa, elaboramos um curso de formação continuada em um ambiente virtual de aprendizagem<sup>53</sup> disponibilizado em uma plataforma de ensino via web. A plataforma *Moodle* possibilitou a disponibilização de conteúdos e materiais (textos, vídeos, links, e-books, entre outros) e a interação dos participantes e pesquisadores por meio de ferramentas síncronas e assíncronas como:

- o *fórum*: que proporcionou discussão sobre temas, textos e vídeos; trocas de informações, experiências e opiniões entre todos os participantes (ver figura 16); disponibilização de materiais como páginas simples de texto e páginas em HTML, acesso a arquivos em diferentes formatos (DOC, PPT, áudio, vídeo) e a links externos (URLs), livros eletrônicos;

---

<sup>51</sup> Os dados sobre a professora são referentes ao ano de 2012.

<sup>52</sup> Na rede estadual, houve um período em que as crianças ingressavam no Ensino Fundamental a partir do 2º ano/antiga 1ª série.

<sup>53</sup> Como já descrito no capítulo *Caminhos Metodológicos*, mais especificamente, em: 2.2.1 A ACIEPE, o Moodle e o ambiente virtual de aprendizagem “Estudo de Textos no Primeiro Ano do Ensino Fundamental”.

**Figura 15** - Ícone que antecedia os fóruns de discussão, notícias e livre.



Fonte: <<http://www.moodle.ufscar.br/course/view.php?id=2395>>

**Figura 16** - Trecho com comentário de uma das atividades realizadas pela turma do 1º ano do EF da professora Ana quando a pesquisadora estava realizando a observação participante na sala de aula.

**Re: Projeto "O massacre das lagartas"**  
por Ariane Ranzani - domingo, 26 agosto 2012, 09:52

[escrita\\_manual\\_borboletario.doc](#)

Segue em anexo a escrita do manual para montar e cuidar de um borboletário.  
Foi um texto que as crianças escreveram com bastante "facilidade", elas sabiam todas os passos, todos os detalhes, pois montaram e cuidaram de um borboletário antes das férias.  
O texto escrito por um grupo foi colocado na lousa. Abaixo segue a 1ª reescrita do texto que foi feita pela turma toda:

**REESCRITA - COLETIVA**

MANUAL: BORBOLETÁRIO

**PASSO 1:** ARRUMAR UM POTE COM FURINHOS E COM TAMPAS.

**PASSO 2:** DENTRO DO POTE PRECISA POR FOLHAS, TERRA E GALHOS.

**PASSO 3:** COLOCAR AS LAGARTAS DENTRO DO POTE.

**PASSO 4:** TODOS OS DIAS, VOCÊ TEM QUE DAR COMIDA E MOLHAR AS FOLHAS.

Fonte: <<http://www.moodle.ufscar.br/mod/forum/discuss.php?d=42546>>

- o *diário*: uma atividade de reflexão pessoal que podia ser atualizada diariamente, sendo visualizada apenas pelo próprio participante e pela pesquisadora/ professora da turma, como vemos no trecho escrito em 08/04/2012 pela professora Ana:

**Figura 17** - Trecho de registro feito na ferramenta *Diário*.

São Carlos, 08 de abril de 2012

Querido diário como vai?

Estou passando por aqui para refletir um pouquinho sobre este módulo. Sabe fico muito feliz ao ler sobre o desenvolvimento integral das crianças que o Ler e Escrever é ótimo, mas quando vejo as crianças sentadas em carteiras em salas superlotadas e pessoas gritando com crianças, bate aquela angústia que só você mesmo para me entender.

Sabe, logo que entrei na minha escola um monte de lagarta aparecia pela janela, tentei pegar a chave do portão para chegar até o jardim e observar com elas, mas é lógico que os entendidos de criança não deixaram, disseram que não sabiam onde estava a chave. As lagartas começaram a ser pisoteadas, minhas crianças observavam pelas janelas as folhas que elas se alimentavam, nunca fomos ao jardim nem para pegar uma folhinha...nosso projeto foi morrendo....

Fonte: <<http://www.moodle.ufscar.br/mod/journal/report.php?id=75864>>

Nessa ferramenta, de cunho mais pessoal, cada participante pode escrever suas impressões, opiniões, dúvidas, angústias que sempre foram comentadas pela pesquisadora.

**Figura 18** - Ícone que possibilitava acessar a página do diário para escrever ou editar.



Fonte: <<http://www.moodle.ufscar.br/course/view.php?id=2395>>

Esta ferramenta, bastante utilizada pelos participantes, foi mantida na segunda etapa do curso com reflexões mais pessoais, principalmente relacionadas a questões que são impostas pela escola, por exemplo, a cobrança quanto ao uso do material didático do Programa *Ler e Escrever*.

- o *bate-papo*: ferramenta em que os participantes estabeleceram um diálogo por escrito e on-line (1) com data e horário, previamente marcados, ou acessaram as conversas já realizadas (2), conforme figura a seguir:

**Figura 19** - Página de acesso ao chat.



Fonte: <<http://www.moodle.ufscar.br/mod/chat/view.php?id=73151>>

**Figura 20** - Ícone que possibilitava o acesso à sala de bate-papo ou chat.



Fonte: <<http://www.moodle.ufscar.br/course/view.php?id=2395>>

O bate-papo não foi utilizado na segunda etapa, porque na anterior a participação foi diminuindo a cada semana e as discussões ficaram restritas a dúvidas que também eram postadas no *fórum* ou nas *mensagens* individuais encaminhadas à professora. As justificativas dos participantes sobre a dificuldade de participação no horário marcado, ainda que esse tenha sido escolhido pelo grupo como o mais adequado, a presença cada vez mais reduzida deles e as discussões realizadas conduziram à exclusão da ferramenta *chat* na

segunda fase do curso. Por outro lado, o *fórum* foi mantido por possibilitar a participação e a interação de todos nos horários e locais mais adequados à rotina de cada um.

Assim, além destas atividades de interação no *fórum* e no *diário*, foi disponibilizada no ETPA a atividade de avaliação, *Tarefa*, que, na primeira fase do curso, contou com reflexões sobre a teoria discutida no curso e sua relação com a sala de aula e a construção de um projeto de letramento e, na segunda, com reflexões sobre a aplicação do projeto de letramento com uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental.

A maior vantagem da criação desse ambiente virtual de aprendizagem foi o fato de todo o material, além das conversas, das discussões, das tarefas ficarem registrados, podendo ser consultados a qualquer momento durante a realização do curso e, ainda, continuarem disponíveis, após a realização desse, para a coleta de dados da nossa pesquisa.

Para participar da segunda etapa do curso foi necessário que os participantes aplicassem o projeto de letramento, planejado na primeira etapa, preferencialmente, em uma sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental. Diante desse contexto, decidimos participar de um desses projetos na sala de aula de primeiro ano do Ensino Fundamental, como já observado anteriormente.

Dessa forma, quanto ao procedimento utilizado, realizamos uma pesquisa participante já que esta implica na participação do pesquisador no contexto (em nosso caso, no AVA, por meio das reflexões e interações com os professores alfabetizadores, e na sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental em que um dos projetos de letramento foi desenvolvido) e dos participantes no processo de pesquisa (os mesmos participaram das discussões no AVA e geraram dados para o ambiente quando aplicaram seus projetos de letramento na sala de aula). Segundo Ezpeleta (1984, p. 40) a pesquisa participante é a conjunção da observação participante com a participação da pesquisa num projeto popular, pois falar em pesquisa participante implica falar em classes populares. Ainda nesse sentido, a autora retoma Rodrigues Brandão (1984) ao dizer que a “observação participante possibilita formas de interação entre o pesquisador e o sujeito, permitindo uma abordagem pessoal e abrindo fontes de informação que nenhuma outra técnica tornaria possível.” (EZPELETA, 1984, p 40).

A observação participante na sala de aula iniciou-se ao mesmo tempo que a segunda fase do curso no AVA com o objetivo de possibilitar um contato pessoal e mais próximo do pesquisador com o fenômeno pesquisado, conforme Lüdke e André (1986),

permitindo ao observador uma maior aproximação da perspectiva dos sujeitos, ou seja, da sua visão de mundo. Porém, a segunda etapa do curso finalizou antes do encerramento da aplicação do curso, fato este que já era esperado, pois conforme afirma Tinoco (2008) no trabalho com projetos de letramento é preciso reorganizar, entre outros fatores, a utilização do tempo escolar porque por mais que o planejamento seja fundamental, a abertura para mudanças durante o processo, a flexibilidade das etapas do projeto e o aproveitamento das oportunidades são características desse tipo de trabalho e isso significa que o tempo nem sempre é previsível.

Ainda que haja críticas quanto ao fato de que a observação participante possa provocar alterações no ambiente ou no comportamento das pessoas e ainda levar a uma visão distorcida da realidade, Lüdke e André (1986), baseados em Guba e Lincoln (1981), afirmam que estas alterações são pequenas. Outro fato importante nessa observação participante é que, desde o início, a identidade da pesquisadora e os objetivos do estudo foram revelados para o grupo.

Durante a observação participante, também foram realizadas anotações *descritivas* para “registrar objetivamente os detalhes do que ocorreu no campo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 152) e *reflexivas*, ou seja, mais relacionadas ao ponto de vista da pesquisadora, suas ideias, preocupações. Algumas destas anotações foram feitas durante a aula, outras, logo após, já que “quanto mais próximo do momento da observação, maior a sua acuidade” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 32).

A triangulação foi feita a partir dos dados coletados tanto no ambiente virtual de aprendizagem (por meio dos fóruns, bate-papo, diários, tarefas) quanto na escola (as anotações feitas durante as observações e as atividades de escrita desenvolvidas com o projeto de letramento), como veremos no próximo capítulo.

### CAPÍTULO 3

## DA FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES À LINGUAGEM ESCRITA POR CRIANÇAS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo analisaremos algumas situações de interação que ocorreram no curso de formação continuada realizado em um ambiente virtual de aprendizagem e na sala de aula de um primeiro ano do Ensino Fundamental para responder à seguinte pergunta de pesquisa: *De que maneira um curso de formação de professores a distância com foco nos projetos de letramento pode contribuir para propiciar o acesso à escrita por parte de crianças de seis anos de idade?*

Para a análise dos dados coletados tanto no ambiente virtual de aprendizagem quanto na escola pública estadual por meio da observação participante, utilizaremos os conceitos de *atividade e sentido pessoal* da Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1978a, 1978b, 2006a, 2006b) e de *projeto de letramento*, a partir dos Estudos do Letramento (KLEIMAN, 2000, 2001, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2012; MARTINS, 2007, 2008, 2009, 2012; OLIVEIRA, 2010a, 2010b; OLIVEIRA; SANTOS, 2012; TINOCO, 2008), um modelo didático que possibilita o trabalho com a linguagem escrita de uma maneira mais significativa tanto para a criança quanto para o professor.

Para tanto, tomaremos como dados para análise nesta dissertação o projeto de letramento *O massacre das lagartas* desenvolvido por uma das professoras (participante do AVA ETPA) com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de São Carlos, interior do estado de São Paulo. Lembramos que a seleção deste projeto de letramento foi pelo motivo de, enquanto pesquisadora, ter acompanhado várias aulas desse primeiro ano em que este projeto foi desenvolvido por meio de observação participante, além de interagir no ambiente virtual de aprendizagem.

Dessa forma, inicialmente, é importante realizarmos uma breve retomada sobre o ETPA e fazermos uma explanação sobre os projetos que foram aplicados em sala de aula para um melhor entendimento do desenvolvimento do projeto que será analisado.

O curso ETPA ocorreu em um AVA na plataforma *Moodle* da UFSCar como parte de uma de suas ACIEPEs, que visam fortalecer as três atividades essenciais dessa universidade: o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. Com o objetivo de analisar o trabalho com

textos no primeiro ano do Ensino Fundamental, o curso foi destinado aos professores alfabetizadores. No entanto, outros participantes, entre eles estudantes, diretores e coordenadores pedagógicos também puderam participar. O curso foi dividido em duas etapas: a primeira de oito semanas, em que os professores alfabetizadores refletiram sobre textos teóricos e começaram a planejar e aplicar o projeto de letramento na sala de aula, e a segunda, com duração de cinco semanas em que os projetos em andamento em sala de aula foram compartilhados no ambiente virtual para que os professores pudessem discutir, dialogar, interagir.

Na segunda etapa do curso, momento em que o AVA teve como único objetivo a interação entre as participantes para tecerem reflexões referentes à aplicação do projeto de letramento, relacionando-os também à teoria estudada na primeira etapa, tivemos a inscrição de nove participantes, com a desistência de uma delas logo no início dessa fase do curso. No quadro seguinte podemos acompanhar um breve resumo dos projetos de letramento desenvolvidos nas salas de aula, ou seja, seus participantes, os objetivos gerais, o que motivou o projeto e as principais atividades<sup>54</sup> realizadas:

**Quadro 4** - Projetos desenvolvidos durante a 2ª fase do ETPA.

<b>PROJETOS DE LETRAMENTO</b> desenvolvidos durante a 2ª etapa do ETPA
<b>Projeto: Varal de histórias*</b>
<b>Participantes:</b> duas turmas de primeiro ano das professoras <i>Daiane</i> e <i>Gisele</i> .
<b>Objetivo geral:</b> Produzir um varal de histórias, planejando a fala em situações formais, partindo da prática diária da leitura do gênero textual “Contos de fada”.
<b>Motivação do projeto:</b> O fato das crianças gostarem do gênero conto de fadas e da produção do varal possibilitar procedimentos como reconto, reescrita e revisão textual.
<b>Atividades realizadas:</b>
✓ Roda de conversa com as crianças para a escolha da história para o projeto;
✓ Manuseio de diferentes livros;

<sup>54</sup> *Atividade* aqui refere-se à denominação que normalmente os professores utilizam para designar as tarefas realizadas em sala de aula pelos alunos.

- ✓ Seleção de várias versões de contos de fada na biblioteca da escola;
- ✓ Leitura de várias versões do conto escolhido: “Chapeuzinho Amarelo”<sup>55</sup>, “As Trigêmeas e Chapeuzinho Vermelho”<sup>56</sup>, “Chapeuzinhos Coloridos”<sup>57</sup> (Chapeuzinho Azul, Chapeuzinho Cor de Abóbora, Chapeuzinho Verde, Chapeuzinho Branco);
- ✓ Conversa com as crianças sobre a ideia de confecção do varal;
- ✓ Reconto oral da história (recuperação da sequência de acontecimentos);
- ✓ Discussão e escolha coletiva do conto a ser trabalhado;
- ✓ Rescrita da versão (uma turma: “*Chapeuzinho Azul*” em que a Chapeuzinho e a vovó comem o lobo e são presas porque matam um animal em extinção; outra turma: “*Chapeuzinho Lilás*” em que o lobo tem uma crise de consciência e não come nem a vovó e nem a Chapeuzinho, mas é morto pelo caçador);
- ✓ Revisões coletivas (procedimentos de revisão, ampliações de vocabulário, reflexões sobre a força da linguagem falada e da escrita, por exemplo, o uso da palavra *daí*);
- ✓ Assistir o DVD da história;
- ✓ Digitação do texto;
- ✓ Desenhos das ilustrações da história;
- ✓ Produção do varal de histórias;
- ✓ Exposição/ apresentação do varal.

### **Projeto: Cobrinhas Coloridas**

**Participantes:** duas turmas de primeiro ano: uma da professora *Joana* e a outra de uma professora que não participou da 2ª fase do ETPA.

**Objetivo geral:** Buscar responder às perguntas e curiosidades das crianças possibilitando infinitas descobertas, diante de novos e variados conhecimentos.

**Motivação do projeto:** O comentário de uma criança sobre as cobras coloridas que havia visto no Parque Ecológico em São Paulo e, posteriormente, as fotos levadas para os amigos observarem.

**Atividades realizadas:**

- ✓ Rodas de conversa para levantamento das hipóteses das crianças sobre o assunto;
- ✓ Leituras diversas;

<sup>55</sup> BUARQUE, C. **Chapeuzinho Amarelo**. 27ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

<sup>56</sup> COMPANY, M.; CAPDEVILLA, R. **As Trigêmeas e Chapeuzinho Vermelho**. São Paulo: Scipione, 2003.

<sup>57</sup> TORERO, J. R.; PIMENTA, M. A. **Chapeuzinhos Coloridos**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

- ✓ Pesquisas bibliográficas em vários suportes textuais;
- ✓ Trabalhos em grupo;
- ✓ Registros (linguagem escrita e desenho);
- ✓ Passeios educativos: ao Parque Ecológico e ao Centro de Divulgação Científico e Cultural (CDCC) da USP de São Carlos para observação das cobras;
- ✓ Visita dos bombeiros à escola com apresentações de cobras capturadas nas matas da cidade.
- ✓ Escrita de texto coletivo;
- ✓ Apresentação do trabalho na Feira de Ciências da escola e na Mostra de Trabalhos do CDCC.

#### **Projeto sobre o uso do bebedouro\***

**Participantes:** uma turma de primeiro ano da professora *Laura*.

**Objetivos gerais:** Trabalhar a leitura e a escrita; resolver um problema que pode afetar o bem-estar das crianças; e refletir sobre a necessidade de uso de utensílios pessoais como canecas ou copos;

**Motivação do projeto:** A professora constatou um problema que estava afetando o bem-estar das crianças, ou seja, bebiam água com a boca na torneira do bebedouro coletivo e/ou que compartilhavam canecas e copos de uso pessoal.

**Atividades realizadas:**

- ✓ Roda de conversa: diagnóstico das hipóteses das crianças sobre o uso de bebedouro e reflexão sobre o risco de compartilhar utensílios pessoais ou levar a boca diretamente à torneira do bebedouro coletivo;
- ✓ Escrita coletiva de bilhete aos familiares, professora como escriba, solicitando a participação deles no projeto;
- ✓ Seleção e leitura de textos informativos e histórias infantis sobre o tema;
- ✓ Observação de plaquetas com o crescimento de bactérias, material disponibilizado pelo CDCC;
- ✓ Confecção de cartazes temáticos coletivos (utilizando a linguagem escrita, o desenho das crianças e imagens diversas) com o objetivo de divulgação das informações para todas as escolas;
- ✓ Reflexão sobre a linguagem escrita do cartaz (informação sintética, uso de palavras ou expressões que convençam o leitor, diagramação/ tamanho/ tipo de letra, uso ou

não de imagens).

**Projeto: Brinquedos e brincadeiras\***

**Participantes:** uma turma de primeiro ano da professora *Emília*.

**Objetivo geral:** Desenvolver atividades de leitura e escrita contextualizadas, partindo da vivência pessoal de cada criança.

**Motivação do projeto:** Dar continuidade a uma rotina que as crianças do primeiro ano trazem da Educação Infantil, os brinquedos e brincadeiras, pois também são adequados ao trabalho com o processo de alfabetização e letramento.

**Atividades realizadas:**

- ✓ Levantando das brincadeiras preferidas;
- ✓ Pesquisa sobre as brincadeiras dos pais em sua infância;
- ✓ Leitura do que os pais escreveram sobre suas brincadeiras de infância;
- ✓ Escrita de listas (professor como escriba);
- ✓ Produção de gráficos sobre as brincadeiras preferidas dos pais e das crianças;
- ✓ Pesquisa sobre o tema;
- ✓ Passeio a “Joaquim Egídio no Ponto de Cultura de Bonecos - Inventos do Sonho” com participação em uma oficina construindo um dedoche e assistindo um teatro de fantoches;
- ✓ Desenho e escrita espontânea de brinquedos;
- ✓ Leitura de textos informativos sobre o tema;
- ✓ Leitura de poema “A boneca”;
- ✓ Confecções de brinquedos, inclusive uma boneca de sabugo com orientações da mãe de um dos alunos;
- ✓ Vídeo da *Turma da Mônica*: “Brincando de Boneca”<sup>58</sup>;
- ✓ Apresentação de brinquedos e brincadeiras em slides projetados pelo computador.

**Projeto: Gibi na escola\***

**Participantes:** uma turma da Educação Infantil da professora *Deise*.

**Objetivo geral:** Incentivar o prazer pela leitura das crianças e responsáveis por meio da leitura do gênero HQ (história em quadrinhos).

**Motivação do projeto:** Gênero com texto coloquial semelhante à fala das crianças em que aparecem as emoções dos personagens e a sonoridade como o uso das

<sup>58</sup> Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ifuGWCMP1rw>>. Acesso em: 19 ago. 2012.

*onomatopeias.*

**Atividades realizadas:**

- ✓ Roda de conversa: levantamento do conhecimento prévio das crianças;
- ✓ Leitura diária, feita pela professora, de diferentes histórias em quadrinhos;
- ✓ Manuseio e leitura de diferentes gibis disponíveis na sala de aula;
- ✓ Leitura de tirinhas, especialmente *Turma da Mônica*;
- ✓ Leitura de gibi, levado da escola para casa, nos fins de semana para ser lido com familiares;
- ✓ Reconto oral das HQs lidas em casa;
- ✓ Confecção de HQ com auxílio da professora.

**Projeto: Minhocas\*\***

**Participantes:** professora *Marcela*.

**Objetivo geral:** -----

**Motivação do projeto:** -----

**Atividades realizadas:** -----

**Projeto: O massacre das lagarta\***

**Participantes:** duas turmas de primeiro ano das professoras *Ana e Michele*.

**Objetivos gerais:** Observar, pesquisar e aprender mais sobre as lagartas já que muitas passaram a ser pisoteadas pelas crianças.

**Motivação do projeto:** Surgiu em razão do aparecimento um grande número de lagartas na escola que começaram a andar por carteiras, paredes, cortinas, lousas e corredores.

**Atividades realizadas:**

- ✓ Observação das lagartas;
- ✓ Poema: “As borboletas” Vinícius de Moraes;
- ✓ Leituras: “Como criar as borboletas” (texto instrucional);
- ✓ Construção de um borboletário;
- ✓ Produção escrita (professora como escriba): registros na lousa das descobertas sobre as lagartas e borboletas, e-mail para CDCC solicitando materiais sobre lagartas, ficha do bicho, lista de cores, HQ sobre o processo de metamorfose das borboletas, convite para a exposição;
- ✓ Pesquisa bibliográfica em casa e na escola;

- ✓ Vídeos: “A borboleta – Ciclo Vital de um inseto”, “Brasil é o bicho – as transformações das borboletas”, “A metamorfose das borboletas”, “Origami de borboleta”;
- ✓ Observação da placa de mimetismo, da placa em vidro com diferentes espécies de borboletas e da lagarta no vidro de álcool;
- ✓ Produção de livros para registro das descobertas: “Você sabia que...” – livro de curiosidades; livro informativo sobre a metamorfose; dicionário ilustrado; reescrita da narrativa “Romeu e Julieta” Ruth Rocha; manual sobre como montar e cuidar de um borboletário;
- ✓ Entre outras.

\*Projetos que continuaram sendo aplicados em sala de aula mesmo após o encerramento do curso ETPA.  
 \*\*Projeto planejado, mas não sabemos se foi aplicado, pois a professora desistiu do curso, logo no início da segunda fase.

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em atividades postadas em:  
 <<http://www.moodle.ufscar.br/course/view.php?id=2395>>

É válido destacar que dos projetos de letramento desenvolvidos pelas professoras participantes do ETPA, apenas um foi finalizado antes do término da segunda fase do curso, enquanto que os demais continuaram. Isso evidencia o envolvimento dessas profissionais nesses projetos não só com o objetivo de realizar uma tarefa proposta pelo curso, mas também de dar continuidade a algo que estava propiciando às crianças a participação e o acesso à linguagem escrita, além de valorizar o trabalho realizado, já que essa continuidade nos projetos de letramento pode ser um indício de que a significação social da atividade pedagógica coincidiu com o sentido pessoal atribuído por cada professora.

Devido à grande quantidade de dados gerados tanto no AVA, durante as duas etapas do curso, quanto na observação participante na sala do primeiro ano da professora Ana, nosso foco de análise será em apenas um projeto de letramento, como já foi dito, no projeto *O massacre das lagartas* pois, tivemos a possibilidade de acompanhá-lo também em sala de aula interagindo com a professora, com as crianças e outras pessoas da escola, obtendo assim, mais informações por outras fontes, além do AVA, propiciadas pela observação participante realizada durante várias aulas durante os meses de agosto a novembro de 2012.

Para analisar tal projeto, selecionamos alguns relatos que detalham as contribuições do curso de formação continuada a distância, com foco nos projetos de letramento, para os professores alfabetizadores e para o acesso à escrita por parte de crianças de seis anos de idade. Esses relatos foram feitos em três ferramentas de atividades

assíncronas: o *fórum* (por proporcionar discussão sobre temas e textos, trocas de informações, experiências e opiniões entre todos os participantes), o *diário reflexivo* (uma atividade de reflexão pessoal, que não é vista pelos demais alunos, apenas pelo professor do curso que pode adicionar comentários de *feedback*) e a *tarefa* (atividade realizada semanalmente, na segunda etapa do curso, na qual cada participante relatava como fora a aplicação do projeto na sala de aula do primeiro ano); trechos das anotações realizadas durante a observação participante; e atividades realizadas pelas crianças pelo fato de trazerem pertinentes reflexões sobre a teoria discutida e a prática de sala de aula com a aplicação do projeto.

Com o intuito de sistematizar a análise e responder à pergunta citada anteriormente, organizamos dois eixos teóricos:

1. As contribuições do curso de formação continuada a distância para professores alfabetizadores que pode propiciar reflexão sobre a ação e o desenvolvimento de uma atividade pedagógica docente em que a significação social e sentido pessoal coincidiram de maneira que o trabalho do professor não fosse alienado, possibilitando à criança de seis anos de idade do primeiro ano o acesso à escrita e o seu desenvolvimento;
2. O projeto de letramento enquanto modelo didático que pode favorecer atividades que garantem o acesso de crianças de seis anos de idade à linguagem escrita de maneira significativa promovendo o seu desenvolvimento psíquico.

### **3.1 As contribuições do curso de formação continuada a distância para o desenvolvimento da atividade pedagógica docente**

Discorreremos, a seguir, sobre como a formação continuada a distância de professores alfabetizadores, por meio do AVA ETPA, favoreceu a atividade pedagógica da professora Ana que desenvolveu o projeto de letramento *O massacre das lagartas*.

A utilização de diferentes TICs no curso a distância ETPA propiciou a aprendizagem da professora que precisou interagir nesse AVA com os demais participantes e acessar diversos materiais, entre eles: vídeos, textos, links. Nesse sentido, segundo Mill (2012, p. 1), “Em geral, pela natureza da EaD, a atuação do aluno como sujeito ativo no

processo de construção do conhecimento fica mais evidente; ele precisa aprender a interagir, a colaborar e a ser autônomo.” como podemos observar no trecho seguinte postado no AVA:

[...]sinto que não curto muito participar em fóruns, acho o pessoal bem intelectual e tenho medo de escrever sem ler os textos. Quando se trata de bate-papo o sangue ferve e é difícil ficar calada. Gostaria, se der, que tivéssemos mais conversas em bate-papo. (Diário, 5ª semana da 1ª etapa do ETPA<sup>59</sup>)

Na primeira semana do curso, a professora registrou várias condições objetivas, entre elas, a falta de recursos materiais, o número elevado de alunos na sala de aula, que podem causar a falta de motivação dos professores em geral e isso tende a repercutir na consciência docente:

Apesar das dificuldades enfrentadas no trabalho (barulho excessivo por conta de uma quadra de frente para a sala, 31 alunos, calor, falta de espaço, pais que querem saber onde está o lápis do filho ou quem brigou com o filho, a correria do dia-a-dia, falta de material principalmente de impressão, cobrança de sondagens individuais mês a mês, avaliações e outros) procuro sempre oferecer às crianças o melhor que consigo relacionando a teoria à prática.

Assim, acredito que o conhecimento é o único caminho para enfrentarmos tantos obstáculos. (Fórum, 1ª semana da 1ª etapa do ETPA)

Segundo Asbahr (2005, p. 11), a alienação da atividade pedagógica apenas pode ser compreendida ao analisar as condições objetivas (falta de recursos, jornada de trabalho, baixos salários) e subjetivas (formação teórica e acadêmica) do trabalho docente. Assim, notamos que apesar das condições objetivas da atividade pedagógica da professora assinalarem para uma alienação da atividade pedagógica, a formação acadêmica dela aponta para a necessidade de reflexão, de diminuir a distância entre o conhecimento acadêmico adquirido nos cursos de licenciatura ou de formação continuada e a realidade da escola pública. Dessa forma, o projeto de letramento realizado na sala de aula e discutido no ambiente virtual de aprendizagem pode ser considerado como algo que possibilitou a reflexão e a reorganização de atividades, que tinham como foco a aprendizagem e o uso da linguagem escrita por crianças de seis anos do primeiro ano do Ensino Fundamental, em busca da não alienação docente.

Para Oliveira (2010b, p. 340):

---

<sup>59</sup> Consultar *Apêndice A - Cronograma do curso ETPA* para melhor entendimento da sequência de semanas e etapas do curso.

Considerados como uma ‘prática de letramento’, os projetos se inserem num tipo de cultura escolar alternativa em que a produção do conhecimento está orientada pela abordagem de ‘resolução de problemas’, comumente adotada em outras áreas disciplinares. Tendo como ponto de partida a prática social, esses projetos visam atender a necessidades sociais e demandas comunicativas específicas de um determinado grupo, a partir de ações coletivas.

Sendo assim, um dos pontos a ser destacado no projeto foi seu elemento propulsor, ou seja, um problema da escola e que, logo, foi identificado pela professora, conforme relato feito em seu diário reflexivo no ambiente virtual de aprendizagem:

Sabe, logo que entrei na minha escola um monte de lagarta aparecia pela janela, tentei pegar a chave do portão para chegar até o jardim e observar com elas<sup>60</sup>, mas é lógico que os “entendidos” de criança não deixaram, disseram que não sabiam onde estava a chave. As lagartas começaram a ser pisoteadas, minhas crianças observavam pelas janelas as folhas que elas se alimentavam, nunca fomos ao jardim nem para pegar uma folhinha...nosso projeto foi morrendo... (Diário, 2ª semana da 1ª etapa do ETPA)

Apesar das dificuldades iniciais, de algumas condições objetivas serem desfavoráveis, as leituras e discussões no ambiente virtual de aprendizagem influenciaram na decisão tomada pela professora fazendo com que ela assumisse “o papel de *professor/pesquisador*, atento às atividades de seus alunos, sejam orais ou gráficas, de forma a poder interferir e escolher a metodologia adequada para cada caso, ou para cada período de tempo.”, conforme aponta Martins (2008, p.40). Sobre isso diz a professora do primeiro ano:

Olá pessoal, ao ler o texto da autora Angela Kleiman sobre Projetos de Letramento<sup>61</sup>, posso dizer que, além de adentrar no mundo dos projetos descritos senti uma vontade enorme de começar algo que realmente desperte o interesse das crianças. Na minha turma, estou com casulos em cortinas, forros, armários sendo impossível ignorá-los. Porém ao ler que coisas tão simples, como a história da galinha ruiva, pode ser transformar em algo tão mágico para as crianças, posso dizer que estou totalmente confusa. (Fórum, 5ª semana da 1ª etapa do ETPA)

No entanto, neste mesmo fórum ela continua:

---

<sup>60</sup> As crianças da sua turma.

<sup>61</sup> KLEIMAN, A. B. Projetos de Letramento na Educação Infantil. In: *Revista CAMINHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA, UNITAU*. Volume 1, Número 1, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica/article/viewFile/898/716>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

Ao mesmo tempo, acabamos de receber o material do Ler e Escrever e qual é o projeto para já desenvolvermos com nossa turma??? Brincadeiras.....

Assim, não podemos deixar de discutir neste fórum que somos "seguidoras do Ler e Escrever" e que nesse material os projetos já estão prontos. Temos portanto, que ler este material e realizar as atividades sem perceber se é ou não o mais necessário nesse momento.

[...] Outra coisa, os mesmos projetos serão repetidos neste ano!!! Será que são tão importantes e mais será que nossas crianças se interessam por eles? Será que alguém releu e ouviu os professores ou só copiaram o material do ano passado? Pensei que estava demorando para chegar nas escolas porque seria melhorado, que nada...

Se as condições objetivas relatadas no fórum da primeira semana apontavam para a alienação da prática pedagógica "...nosso projeto foi morrendo..." assim como o material didático recebido pela escola que traz os mesmos projetos sempre prontos, as condições subjetivas ou as reflexões feitas no fórum demonstraram exatamente o caminho oposto "[...] não podemos deixar de **discutir** neste fórum [...] **Será que são tão importantes e mais será que nossas crianças se interessam por eles?**" (grifo nosso). Além disso, podemos notar que a leitura de um dos textos estudados durante o curso de formação continuada é que propiciou tal reflexão, ou seja, compreender quais as necessidades dos alunos (o desenvolvimento de um projeto sobre as lagartas que estavam sendo pisoteadas pelas crianças), refletir sobre o próprio fazer pedagógico (não seguir o material didático naquele momento) na busca de garantir a apropriação de conhecimentos historicamente acumulados por meio da reorganização da atividade pedagógica com projetos de letramento. A afirmação dela "[...] estou totalmente confusa" evidencia o processo de reflexão e de mudanças suscitado pelo curso de formação continuada a distância.

O questionamento da professora sobre o projeto relacionado a brincadeiras proposto pelo material didático: "Será que são tão importantes e mais será que nossas crianças se interessam por eles?" vem reforçar o que Tinoco (2008, p. 175) afirma em sua tese de doutorado, ou seja, que o trabalho com projetos na escola deve ser "uma escolha refletida e consciente de cada professor, em particular, e dos componentes da comunidade de aprendizagem, em geral.", não pode ser uma imposição, já que requer reflexão a partir de diversas motivações na busca de metas. Assim complementa Kleiman (2012):

O projeto de letramento, seja ele individual de um professor, ou de uma dupla ou pequeno grupo, é capaz de contornar as dificuldades mais comuns. Ele não precisa de equipamentos especiais nem de especialistas, pois cada participante pode ser um especialista em algum domínio e se tornar, assim um agente de letramento. Daí sua viabilidade. (p. 34)

No projeto de letramento assim como na *atividade* da criança é necessário que haja *interação* com o meio social (as outras crianças, o professor, a família, pessoas da comunidade) e cultural (com os livros, com a Internet, com as lagartas, com os diferentes gêneros discursivos). Entretanto, a interação do professor no curso de formação também é fundamental, pois dessa forma ele compartilha seus *saberes* que assim são resumidos por Cardoso; Pino; Dorneles (2012) fundamentados nos estudos de Tardif (2002):

[...] os saberes docentes podem ser provenientes do conhecimento a respeito das ciências da educação e de métodos e técnicas pedagógicas (saberes da formação profissional), do domínio do conhecimento específico a ser ensinado (saberes disciplinares), da apropriação de uma forma “escolar” de tratar os conhecimentos que serão objeto de ensino (saberes curriculares) ou da própria vivência diária da tarefa de ensinar (saberes experienciais), ao mesmo tempo reconhece que existe um saber específico que é o resultado da junção de todos esses outros e que se fundamenta e se legitima no fazer cotidiano da profissão.

Portanto, esse saber docente é algo plural (TARDIF, 2002) e que depende sempre da interação seja durante a sua formação, inicial ou continuada, ou, ainda, durante a trajetória profissional do professor. É esse saber, que ocorre por meio da interação com o AVA, com outros alfabetizadores, com os formadores, com as crianças, com os projetos de letramento, enfim, com o meio social e cultural propiciando a não alienação do trabalho do professor.

Quando foi solicitada a construção de um projeto de letramento no ambiente virtual de aprendizagem ETPA, a professora da turma, por já estar acostumada a participar, todos os anos, do projeto científico “ABC Mão na Massa de Educação Infantil<sup>62</sup>” seguiu os moldes deste projeto, isso ficou evidente nos objetivos estabelecidos em seu primeiro planejamento e relatado na primeira tarefa do segundo módulo do curso que consistiu na aplicação do projeto em sala de aula e discussões e relatos no AVA:

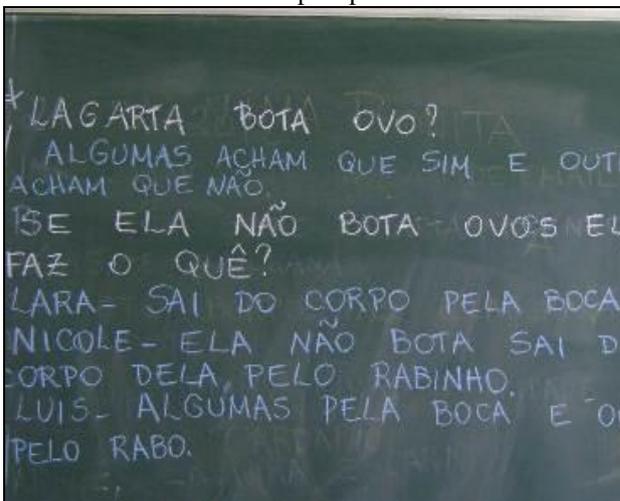
- Compreender como as lagartas nascem, se movimentam, crescem e se transformam em borboletas e mariposas;
- Verificar que existem espécies de lagartas que possuem cerdas que em contato com a pele liberam substâncias que podem queimar. (Tarefa, 1ª semana da 2ª etapa do ETPA)

---

<sup>62</sup> Para saber mais:< <http://www.cdcc.usp.br/maomassa/index.html>>

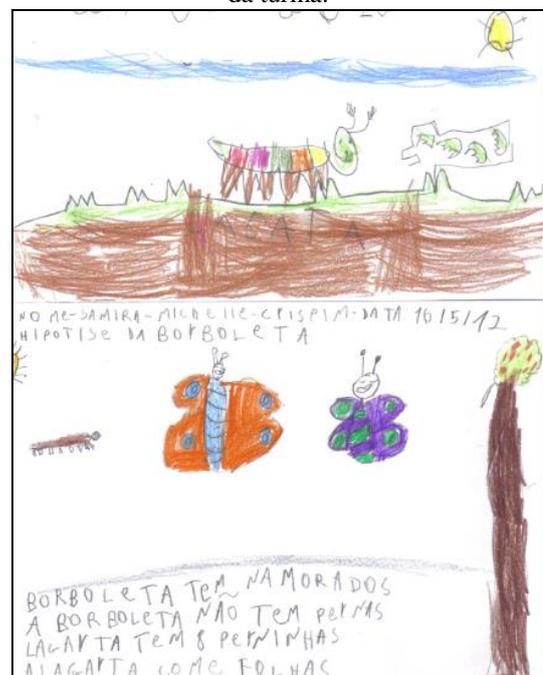
Os objetivos estavam voltados à descoberta científica, o foco do projeto não era a linguagem escrita. No entanto, assim como no projeto de letramento, desde o início de um projeto, o professor exerce um papel essencial no desenvolvimento da criança. Por isso, ele geralmente parte do interesse dela, daquilo que ela já sabe da sua realidade social (OLIVEIRA, 2010a, p. 131) e isso podemos observar quando a professora da turma registra na lousa algumas hipóteses dos alunos, e, posteriormente, quando estas são desenhadas pelas crianças:

**Foto 1** - Registro de algumas hipóteses das crianças sobre o assunto - escrito pela professora na lousa.



Fonte: Acervo pessoal da professora Ana

**Figura 21** - Desenho com as hipóteses de uma criança da turma.



Fonte: Acervo pessoal da professora Ana

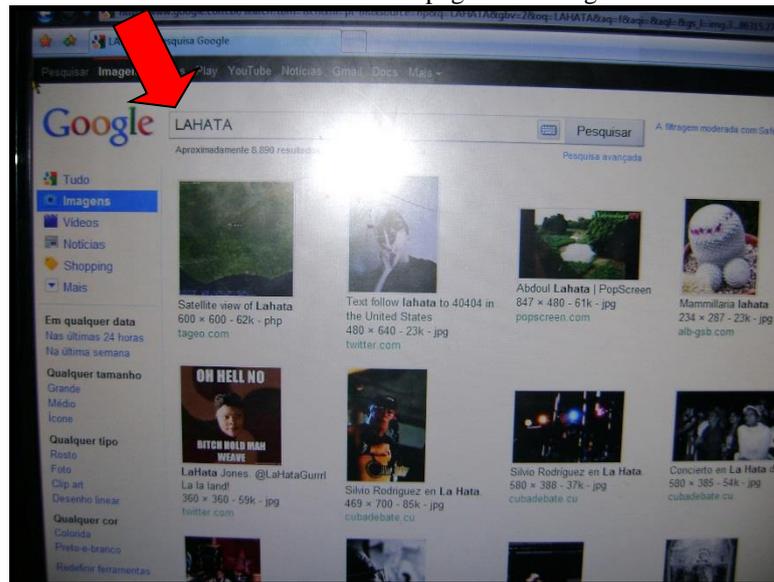
Conhecer as hipóteses das crianças sobre o assunto, ou seja, o que elas pensavam a respeito das lagartas e borboletas no início do projeto, auxiliou no (re)planejamento da professora de forma que ela pode reestruturar a utilização do tempo, do espaço, do currículo, sendo a mediadora entre a criança e o conhecimento, garantindo que esta se apropriasse de conhecimentos mais elaborados e sistematizados por meio da aprendizagem e do uso de diferentes gêneros discursivos como: o *e-mail* (recebido e enviado para pesquisadores do Centro de Divulgação Científica e Cultural, CDCC, da USP de São Carlos com o objetivo de sanar dúvidas e obter mais informações); o *convite* (entregue aos professores e crianças das outras turmas da escola); o *bilhete* (enviado aos pais para explicar sobre o projeto e solicitar auxílio para a confecção de uma maquete); a *narrativa* (na reescrita

da história “Romeu e Julieta” de Ruth Rocha e de diversas leituras diárias realizadas no início do período como leitura deleite); o *texto instrucional* (na elaboração de um manual sobre como montar e cuidar de um borboletário); entre outros.

Salientamos que a professora trabalhou com os gêneros discursivos, mais do que trabalhar com textos referentes a cada um deles, visto que desenvolveu atividades de leitura, escrita e reescrita de tais gêneros focando na sua forma, mas também na sua função social como fica explícito em dois trechos escritos por ela, sendo um no fórum da 8ª semana da 1ª etapa do ETPA “[...] qualquer dúvida que surge as crianças já querem entrar em contato por e-mail com o pessoal do CDCC [...]” e outro em seu diário reflexivo, durante a 3ª semana da 1ª etapa do ETPA, ao comentar sobre o aluno mais bagunceiro da turma e que havia atingido a hipótese alfabética de escrita “[...] me escreveu um bilhete dizendo que me ama muito.” Percebemos, portanto, que as crianças já sabiam qual o gênero discursivo que deveria ser utilizado de acordo com a sua função social, como nos exemplos que acabamos de observar: o e-mail e o bilhete. Conhecer e aprender sobre cada um dos gêneros discursivos trabalhados no projeto de letramento *O massacre das lagartas* é apropriar-se de toda uma experiência humana que neles está acumulada e que é fundamental para a humanização dos indivíduos (LEONTIEV, 2006b). Assim, as crianças puderam agir sobre esses objetos do meio, ou seja, os gêneros discursivos, para compreender melhor sua função e reproduzir o seu uso. Ainda que essas crianças não dominem o gênero, considerando que têm apenas seis anos e estão adquirindo a escrita alfabética, esse acesso, e mais, esse trabalho desenvolvido com diferentes gêneros discursivos é que possibilita que a alfabetização e o letramento delas ocorram juntos, de forma que a linguagem escrita seja mais significativa.

É interessante notar como a mediação da professora conduziu os alunos a interagirem com conhecimentos mais elaborados (usar o gênero discursivo adequado a determinada situação de comunicação), com outras pessoas de forma que a escrita torna-se significativa, pois é ela quem organiza a atividade da criança promovendo o seu desenvolvimento, como no exemplo a seguir em que as crianças buscaram imagens de lagartas na página do *Google*, no entanto, ao digitar a palavra-chave escreveram *LAHATA* e obtiveram um resultado bem diferente do esperado como podemos observar nas imagens que aparecem na foto a seguir:

**Foto 2 - Busca feita na página do Google.**



**Fonte:** Acervo pessoal da professora Ana

A prática pedagógica da professora Ana é organizada por meio da mediação, seja quando intervém na escrita das crianças para que alcancem o objetivo da atividade proposta, como no exemplo que acabamos de acompanhar, seja quando planeja, seleciona e organiza as atividades com a linguagem escrita envolvendo diferentes gêneros discursivos como podemos observar no relato sobre a sua interação com a professora da outra turma de primeiro ano e com a pesquisadora/ formadora do ETPA:

Conversamos com a Ariane<sup>63</sup> e pedimos a ajuda dela para organizar algumas atividades.

Para a primeira semana decidimos organizar todo o conhecimento das crianças, agora ampliado com a pesquisa em conjunto com o Mão na Massa, para atividades de letramento.

Com isso, organizamos escritas de textos em grupos:

- 1) Reescrita de história: A primavera da lagarta (Ruth Rocha);
- 2) Manual: Borboletário;
- 3) Dicionário Ilustrado;
- 4) Você sabia que...
- 5) Metamorfose (Fórum “O massacre das lagartas”, 2ª semana da 2ª etapa do ETPA).

Essa mediação ocorre também quando ela organiza ou busca outros espaços, além da sala de aula, para o desenvolvimento das atividades de escrita, não apenas com o objetivo de sair da sala, mas de organizar as interações das crianças de uma forma que sejam

<sup>63</sup> Aqui foi mantido o nome real por ser o da pesquisadora.

mais produtivas e que, em grupos, possam realizar atividades variadas, já que o objetivo do projeto não é a produção em série das mesmas atividades:

Na sexta-feira passada, usei uma sala chamada camarim (com mesinhas de pré-escola) ficando mais fácil a formação dos grupos. Coloquei todos para escreverem, mas o barulho começou a atrapalhar.

Neste dia, recebi a visita da Ariane e, é lógico, que ela teve que ajudar, comecei a colocar alguns grupos pra fora da salinha e fomos fazendo rodízio com as turmas. Os textos não foram terminados e somente um grupo ficou perdido.

Na segunda feira, re programei com a Ariane, íamos usar a sala de informática, mas não estava funcionando. Então, continuamos as atividades na sala. Com isso, enquanto dois grupos escreviam, os outros ilustravam, outros observavam revistas e o computador com fotos e imagens de lagartas [...]

Foi muito legal, porque estou acostumada a trabalhar a mesma atividade para todos ao mesmo tempo, variando somente a hipótese de escrita, e, dessa vez, foi diferente, produtiva de verdade, sem contar que não me cansei tanto e nem as crianças. (Fórum “O massacre das lagartas”, 2ª semana da 2ª etapa do ETPA).

Nesse trecho a professora também demonstra essa mediação, que organiza a sua prática pedagógica, quando ela estabelece grupos para realizarem diferentes tarefas, não apenas variando a “hipótese de escrita” de cada criança, como ela mesma diz, mas de uma maneira em que a turma do primeiro ano consiga realizar tudo o que é necessário para a confecção dos diferentes livros e para a exposição final do projeto. Como havia muitas atividades para serem feitas e a mediação da professora se fazia mais necessária em algumas delas, a melhor solução foi organizar grupos diferentes e atendê-los um a um, principalmente, quando a atividade do grupo era a reescrita do texto dos livros das crianças. Dessa forma, enquanto alguns desenhavam ou observavam imagens de lagartas e borboletas, a professora conseguia focar sua intervenção no grupo da reescrita, mediando a atividade. Em outras aulas, ela fazia um rodízio de uma maneira que todas as crianças trabalhassem em grupo com atividades de escrita e reescrita dos livros, porém cada grupo com um livro diferente. Apenas na reescrita final de cada livro é que o trabalho foi feito com a turma toda com a revisão na lousa (quando os textos eram mais curtos como o do livro sobre o borboletário) ou com a utilização do projetor multimídia (quando os textos eram mais longos como a reescrita da história de Ruth Rocha: *Romeu e Julieta*).

A interação em duplas, trios ou grupos mediados pela professora (que os organizava e fazia as intervenções necessárias) ou por diferentes instrumentos (entre eles, revistas, computador, livros, diferentes gêneros discursivos) possibilitou que as crianças

realizassem atividades que impulsionassem o seu conhecimento. A utilização tanto da linguagem oral quanto da escrita possibilitou a interação das crianças entre si, com o uso diferentes gêneros discursivos escritos, inclusive aqueles dos livros que foram escritos por elas para registro e divulgação da pesquisa e das descobertas feitas, e, portanto, o acesso ao conhecimento histórico e social.

No entanto, notamos que essa mediação de grupos não é tão simples. Sobre isso, a professora Emília, outra participante do ETPA, comenta nesse mesmo fórum:

Como é bom trocar ideias e verificar que o trabalho em sala de aula não é nada fácil. Não há receitas prontas, temos realmente que conhecê-los e planejarmos nossas atividades de acordo. Consigo enxergar alguns interesses que ajudam a definir grupos e atividades, assim distribuídas: massinha de modelar, quebra cabeças, quadro de tecelagem e carimbos. Para dar conta da mediação, organizo grupos de acordo com os interesses para poder focar em um deles e para trabalhar um conteúdo específico. O trabalhoso é definir estes interesses e como alguém já citou aqui, com crianças tão cheias de energia! [...] (Fórum “O massacre das lagartas”, 3ª semana da 2ª etapa do ETPA).

Apesar de ser *trabalhoso*, podemos perceber, nos poucos trechos aqui citados, que as professoras estão sempre buscando novas alternativas, não há *receitas*, como diz a professora Emília, mas há caminhos que podem tornar a atividade das professoras e das crianças mais significativa. Um deles é essa interação que ocorre com as crianças em diferentes espaços da escola, com as professoras no AVA e também na escola quando o trabalho é em grupo, com outras professoras, com a pesquisadora ou com outras pessoas. Outro caminho é esse replanejamento constante das atividades, dos grupos, dos espaços, que é possibilitado pela interação com o meio social, as pessoas envolvidas no processo, e com o meio cultural, os textos discutidos no AVA, por exemplo.

Assim como a mediação da professora, a nossa mediação enquanto pesquisadora também foi relevante, pois além de dialogar diretamente com as duas professoras da escola que realizaram o projeto para dar sequência às atividades relacionadas à linguagem escrita com diferentes gêneros discursivos por meio do projeto *O massacre das lagartas* também foi possível interagir com as demais participantes do curso relatando *o que* havíamos feito, *como e porquê*:

Na semana passada, conversamos sobre tudo o que havia sido feito e o que ainda faltava. Como percebemos que a parte da pesquisa já estava bem adiantada (em casa, na sala de aula, na biblioteca da escola, no CDCC) tanto

da turma da Ana quanto da Michele, decidimos, então que precisávamos começar os registros. [...] Resolvemos montar alguns livrinhos, a escolha foi feita de acordo com as atividades já desenvolvidas: o **manual do borboletário** (as crianças criaram lagartas em um vidro), o **dicionário ilustrado** (gostaram de folhear e ler um dicionário ilustrado do CDCC), o **livro informativo** (para explicar a metamorfose lagarta/ borboleta), a **reescrita de uma narrativa** (de uma história selecionada entre várias, lidas e não lidas na sala de aula) e o **livro de curiosidades** (já que as crianças fizeram muitas descobertas por meio das pesquisas). (Fórum “O massacre das lagartas”, 2ª semana da 2ª etapa do ETPA).

Como vemos, a nossa opção pela observação participante, na escola, proporciona, além da vivência e da aprendizagem da sala de aula, um repertório de experiências e atividades que puderam ser compartilhadas com os demais participantes do grupo pensando na teoria com base na prática (KLEIMAN, 2001) que ocorreu simultaneamente com o curso.

Nesse contexto, podemos observar que a professora torna-se uma agente de letramento, segundo Kleiman (2006), pois complementando a noção de professor mediador de Vigotski, Valsechi afirma:

[...] em meio à mobilização das habilidades e capacidade do grupo, o professor agente de letramento faz emergir os conhecimentos de seus alunos sobre a escrita, leva-os a buscar nas experiências e práticas vivenciadas com a família e/ou comunidade os sentidos que podem atribuir à linguagem escrita. (2009, p. 50)

Além da professora tornar-se uma agente de letramento por meio do projeto de letramento este, por sua vez, torna-se, além de um modelo didático que permitiu a reflexão no curso de formação continuada e na sala de aula, uma atividade no sentido de possibilitar muitas ações, promover a superação de uma possível alienação da atividade pedagógica docente e propiciar reflexões como aquelas que envolvem a decisão de qual o gênero discursivo que deve ser trabalhado em uma sala de aula de primeiro ano na qual espera-se que as crianças aprendam a linguagem escrita e o seu uso social:

Estou gostando muito de falar sobre gêneros textuais e de poder entender os grupos que cada um faz parte. Sinceramente, é um assunto mal abordado na minha prática, fala-se muito em letramento, mas **nunca foquei qual é o gênero mais importante para ser trabalhado** com a minha turma. Afinal com o Ler e Escrever **os projetos já vêm prontos** e temos que ler e realizar sem perceber se é ou não o mais necessário naquele momento. Sabe, uma coisa é trabalhar com a diversidade textual porque temos que trabalhar, outra coisa é **entender a necessidade desse trabalho**. (Diário, 4ª semana da 1ª etapa do ETPA)

O exemplo evidencia a importância da professora compreender a significação social da sua atividade pedagógica, ou seja, de propiciar condições para que as crianças do primeiro ano engajem-se em atividades de aprendizagem que envolvam diferentes gêneros discursivos para que “se constituam em produtoras de textos” (MARTINS, M. S. C., 2007, p. 156). Sendo assim, a professora é a responsável por organizar situações que propiciem a aprendizagem considerando *o que* deve ser ensinado e *como* isso deve ser feito, pois ela é a mediadora entre essas crianças e o conhecimento. Segundo Asbahr (2005, p. 10), é fundamental compreender a significação social da atividade pedagógica docente para investigar qual o sentido pessoal dessa atividade docente, ou melhor, aquilo que o motiva a realizá-la. Dessa forma, quando a significação social não coincide com o sentido pessoal, a atividade pedagógica torna-se alienada e a qualidade da educação fica comprometida. Entretanto, não é isso que ocorreu com o projeto de letramento *O massacre das lagartas*, pois a maneira como as atividades foram organizadas fizeram com que ele possibilitasse a reflexão da professora, tanto no curso de formação continuada quanto na sala de aula, que almejava que as crianças da sua turma adquirissem os conhecimentos historicamente acumulados tornando-se produtoras de textos. Por mais que houvesse a imposição de projetos prontos por meio do material didático adotado, a reflexão da professora possibilitou a superação de uma prática pedagógica alienada pelo fato de associar a significação social, ou seja, oferecer atividades com diferentes gêneros discursivos para que as crianças produzissem textos, com o sentido pessoal da atividade pedagógica docente possibilitando o acesso das crianças de seis anos do primeiro ano a grandes riquezas já existentes socialmente (DUARTE, 2004, p. 56), como os diversos gêneros discursivos trabalhados na sala de aula e que possibilitaram o acesso à escrita.

PS: As crianças estão bem mais calmas. Realizei mais sondagens e já **perdi a conta do número de alfabéticos**. Na semana que vem te conto certinho. (Diário, 6ª semana da 1ª etapa do ETPA – grifo nosso)

Nesse exemplo anterior, vemos a referência que a professora faz à sondagem<sup>64</sup> da escrita das crianças para indicar o conhecimento delas, verificando a quantidade de alunos na hipótese alfabética da escrita, ou seja, quando a criança compreendeu o sistema de escrita

---

<sup>64</sup> Baseada na pesquisa de Emilia Ferreiro, essa sondagem corresponde a um ditado de quatro palavras e uma frase relacionadas a um mesmo campo semântico. É feita individualmente e a criança, além de escrever, lê apontando com o dedo as palavras e a frase, isso permite que a professora identifique seu nível de escrita.

mesmo que ainda não domine as convenções ortográficas. Apesar dessa sondagem aparecer nos comentários da professora Ana, inicialmente, como parte de um currículo imposto pela escola com a “cobrança de sondagens individuais mês a mês” (Fórum, 1ª semana da 1ª etapa do ETPA), conforme suas palavras, podemos observar que é uma prática recorrente na sala de aula e que possibilita a ela um mapeamento das crianças que ainda não atingiram tal hipótese de escrita. Dessa forma, se, por um lado, essa sondagem é restrita a uma lista de palavras de mesmo campo semântico e uma frase, por outro, os trechos de relatos da professora Ana, assim como o da professora Michele, que também desenvolveu o mesmo projeto com a sua turma, evidenciam que o trabalho com o projeto de letramento e, conseqüentemente, com os gêneros do discurso propiciaram a aprendizagem e o uso da escrita pelas crianças:

As crianças estão avançando muito rápido, a nova sondagem vai mudar muito. Estou feliz (Diário, 3ª semana da 1ª etapa do ETPA)  
Quanto ao projeto, *O massacre das lagartas*, apesar de ainda não ter sido concluído, já podemos observar avanços nos alunos em relação a leitura e escrita, pois os alunos estão muito envolvidos e o mapa da classe mostra que já são 23 alfabetizados. (Fórum, 5ª semana da 2ª etapa do ETPA)

Outro fato considerável é que, durante a realização do projeto, a professora da turma do primeiro ano participou do curso de formação de professores (ETPA) e, enquanto realizava as atividades com as crianças, também podia socializá-las com outros professores do curso e refletir sobre sua prática embasada em leituras sobre os Estudos do Letramento e nas experiências dos demais participantes, também professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental. O curso de formação continuada propiciou à professora o acesso a conhecimentos que possibilitaram tanto o seu enriquecimento pessoal enquanto ser humano quanto da sua prática pedagógica.

Conforme afirma Asbahr (2005, p. 12), os motivos individuais passam a ser coletivos, tanto para a professora quanto para as crianças que se articulam em busca de alcançar objetivos definidos por meio de ações que passam a ser planejadas, o que permite o crescimento pessoal e profissional da professora, além do desenvolvimento psíquico das crianças. Essa motivação social fica bem exemplificada na fala da professora do outro primeiro ano que também participou do projeto de letramento *O massacre das lagartas*:

Embora eu e a Ana **estivéssemos** em salas diferentes, somos vizinhas de sala. Os vidros das **nossas classes** voltam-se para o jardim da escola, (muitas plantas, árvores...). Sendo assim, **fomos envolvidas** pela mesma invasão das lagartas. Como **ambas as turmas** são de 1º ano, os alunos têm amigos

comuns, fazem recreio juntos, enfim, não demoraram a conversar sobre as invasoras (lagartas) e a matarem-nas e tecerem comentários do tipo:

- Olha eu matei uma lagarta e ela tem sangue verde!

- Arg, que nojo!

Então, **começamos a perceber** que **podíamos** desenvolver um **trabalho comum**, visto que **sentíamos a mesma necessidade**. E sabemos que em parceria poderia ser muito mais rico, e foi. Pois, embora **estivéssemos num mesmo projeto**, os alunos e professoras ora apresentavam as mesmas hipóteses, ora não, o que tornou o **projeto ainda mais completo**, vamos dizer assim. (Fórum “O massacre das lagartas”, 2ª semana da 2ª etapa do ETPA - grifos nossos).

As palavras grifadas ressaltam essa motivação social e a realização de um projeto mais significativo para todos. As mudanças que ocorrem garantem uma educação mais humanizadora e o acesso das crianças à escrita já que realizaram atividades em que o sentido pessoal coincidia com a significação social de escrever.

Afinal, o professor para quem o projeto de letramento é significativo, ou seja, para quem a significação social da atividade pedagógica focada no uso e aprendizagem da linguagem escrita coincide com o sentido pessoal, também consegue mobilizar o sentido pessoal dos seus alunos como no trecho a seguir que elucida o envolvimento tanto da professora quanto da sua turma de primeiro ano:

Sinceramente, as lagartas dominaram e toda e qualquer dúvida que surge as crianças já querem entrar em contato por e-mail com o pessoal do CDCC...tá bom demais.... (Fórum - 8ª semana da 1ª etapa do ETPA)

Dessa forma, a formação continuada de professores alfabetizadores no AVA ETPA possibilitou, além da articulação Ensino/ Pesquisa/ Extensão, a associação entre teoria e prática por meio de reflexões críticas realizadas nos registros feitos no diário reflexivo, nas tarefas, nas discussões ocorridas nos fóruns e, ainda, nas interações síncronas através dos chats. Esse curso permitiu o desenvolvimento profissional por meio de reflexão sobre a própria prática e a aquisição de mais conhecimentos historicamente acumulados, e, conseqüentemente, o letramento da professora<sup>65</sup> que dele participou. O curso possibilitou, ainda, a superação de uma possível alienação docente já que a significação social da atividade pedagógica da professora coincidiu com o seu sentido pessoal, mobilizando também o sentido pessoal das crianças de seis anos de idade do primeiro ano.

---

<sup>65</sup> Em outras palavras, conforme afirma Buzato (2001) é a vivência prática do participante que determina o letramento (interagir por meio das práticas sociais de escrita e leitura) no ambiente de aprendizagem seja com os participantes seja com os diversos materiais disponíveis (vídeos, links, textos).

Diante disso, veremos, em seguida, como um projeto de letramento pode propiciar atividades com a escrita que envolvem as crianças e permitem o acesso a diversos gêneros discursivos por meio da pesquisa e do registro.

### **3.2 O projeto de letramento e o acesso de crianças de seis anos de idade à linguagem escrita**

Após averiguarmos a importância do curso a distância de formação continuada de professores alfabetizadores para a atividade pedagógica docente, atentaremos para como o projeto de letramento propicia atividades de acesso à linguagem escrita de crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental de maneira significativa.

Não há como negar o fato de que a criança está imersa em um mundo de escrita, aliás, acreditar no contrário, é considerar falácias<sup>66</sup> (KLEIMAN, 2009) pautadas em uma limitada concepção de ensino e inserção da criança no mundo social. A escrita faz parte da sociedade contemporânea e também do mundo das crianças que, desde cedo, têm contato com livros, propagandas, folhetos, vivenciam situações em que as pessoas leem correspondências, escrevem listas de supermercados, bilhetes. Enfim, estão imersas em algumas práticas de letramento em que são introduzidas no mundo da leitura, compartilhando com os colegas situações de leituras de histórias, cartas, receitas ou inseridas no mundo da escrita ditando textos para pessoas que serão suas escribas (BAPTISTA, 2010, p. 11). Nestas situações, as crianças vivenciam práticas que auxiliam na compreensão dos usos e funções sociais da escrita.

No entanto, é pertinente destacar, dada a diversidade de crianças e seus respectivos repertórios de conhecimento, que algumas delas vivenciam mais eventos em que a escrita está presente que outras, porém não há como ignorar que antes da sua entrada no primeiro ano do Ensino Fundamental, tendo frequentado ou não a Educação Infantil, a criança já tem um repertório de vivências com a escrita, além da escrita escolar. Também é importante frisar que o trabalho com a escrita e a leitura precisa ser coerente com esse universo infantil de acordo com Baptista (2010, p. 14), já que para ela “[...] o direito de ter

---

<sup>66</sup> Três falácias são apontadas pela autora: “letramento é um modelo de alfabetização”, “a criança vive num mundo sem escrita” e “a aprendizagem não pode ser lúdica nem prazerosa”.

acesso ao mundo da linguagem escrita não pode descuidar do direito de ser criança – e há muitas maneiras de se respeitarem as duas coisas.”.

Ainda nesse sentido, Martins (2008), afirma que o trabalho com projetos na educação das crianças tem grande relevância pedagógica para a expressividade infantil, pois:

Linguagem e exercício de papéis sociais passam a ser atividades em íntimo contato, que se complementam: é desenvolvendo-se como elemento de um grupo social que a criança aprimora, progressivamente, sua linguagem. E como os canais de sua expressão estão todos abertos e desobstruídos, também as emoções, a afetividade podem extravasar-se [...] (p. 29-30)

Diante disso e do objetivo principal da ampliação do ensino fundamental, que incluiu a criança de seis anos no primeiro ano, é relevante que as atividades de aprendizagem e uso da escrita sejam significativas para a vida, proporcionando o “desenvolvimento das competências linguístico-enunciativo-discursivas do estudante a partir dos usos sociais da escrita em diferentes esferas de atividades” (TINOCO, 2008, p. 178) e não apenas a mera escrita de letras. Dessa afirmação decorre compreender a importância dos projetos de letramento.

A partir dessas considerações e dos conceitos de *atividade* e *sentido pessoal* da Teoria da Atividade, nesse item vamos analisar como o projeto de letramento enquanto modelo didático pode propiciar atividades que garantam o acesso de crianças de seis anos de idade à linguagem escrita de maneira significativa, promovendo assim o seu desenvolvimento psíquico.

Conforme vimos, a Teoria da Atividade a partir da perspectiva histórico-cultural considera que é a interação com o meio e com outras pessoas que permite o desenvolvimento humano e é por meio da atividade humana que essas relações são estabelecidas. Dessa maneira, quando consideramos o trabalho com projetos de letramento na sala de aula podemos, enquanto professores, reorganizar a utilização do tempo e do espaço, reestruturar o currículo e rever a relação entre professores, alunos e conhecimento (TINOCO, 2008), o que possibilita enriquecer cada vez mais essa interação com o meio, afinal a educação visa ampliar os horizontes culturais do aluno.

Assim, é importante lembrar que o projeto de letramento *O massacre das lagartas* foi desenvolvido com duas turmas de primeiro ano do EF da mesma escola, já que as duas professoras participaram do ETPA. Apesar de ambas planejarem e replanejarem juntas o desenvolvimento do projeto de letramento, e, em vários momentos, as duas turmas dividirem

o mesmo espaço na realização das tarefas, cada uma teve as suas particularidades e a nossa observação participante aconteceu essencialmente com a professora Ana e sua turma, por isso a maioria dos exemplos de interação no AVA, de falas de crianças, de atividades realizadas pelas crianças são delas e sobre elas.

A seguir, observaremos trechos de alguns comentários postados pela professora Ana sobre a organização do espaço pedagógico:

[...] a criança tem direito de adentrar ao mundo da linguagem escrita e cabe aos professores e gestores respeitarem sempre suas características enquanto criança. Para tanto, a sala pode ser organizada de maneira rica e prazerosa com cantinhos com livros, revistas, jornais, jogos dos mais variados, brinquedos, musicalização e espaço para trabalhar com o movimento do corpo, respeitando sempre o direito que ela tem de ser criança. [...]

Assim, com o desenvolvimento dos cantinhos é possível criar atividades para que as crianças possam se integrar de verdade, respeitando principalmente o lúdico, já que, o mesmo é essencial para um maior controle das crianças sobre o foco de sua percepção e sobre o sentido de sua ação motora tornando-se capazes de controlarem sua atenção e desenvolverem suas funções psíquicas superiores. (Fórum, 2ª semana da 1ª etapa do ETPA)

Nesse comentário, postado no início do curso, percebemos que a professora reconhece a importância da construção de um espaço em que haja diversidade de materiais, que seja um ambiente estimulador, que propicie a interação da criança e o acesso a diversos conhecimentos já existentes em nossa sociedade. À medida que o curso vai avançando e o projeto está sendo desenvolvido na sala de aula, constatamos que o relato da professora sobre a necessidade dessa interação com diferentes materiais para apropriar-se de um conhecimento histórico e social da humanidade não está apenas embasado na teoria, naquilo que foi discutido, durante o curso de formação continuada, como algo ideal e importante de ser realizado em sala de aula para que a criança tenha acesso à escrita de maneira significativa, como também está pautado nas atividades realizadas com as crianças por meio do projeto de letramento como podemos observar no comentário postado por ela no fórum da última semana da primeira etapa do curso:

Minha turminha está totalmente entretida com o projeto borboletas. Ainda estamos na parte das lagartas e as informações e bichinhos não páram de chegar.

Esta semana trabalhamos com escrita de e-mail para o pessoal do CDCC pedindo materiais para observação, entre eles: lupas e microscópios.

Usamos bastantes livros e revistas científicas, entre elas: *Ciência Hoje* e *Mini Monstros*. Outro tipo de texto desenvolvido [...] foi a ficha do bicho e

também escrita coletiva das hipóteses das crianças; leitura e busca de textos informativos e vídeos - pelas crianças - no computador;

Sinceramente, as lagartas dominaram e toda e qualquer dúvida que surge as crianças já querem entrar em contato por e-mail com o pessoal do CDCC...tá bom demais.... (Fórum, 8ª semana da 1ª etapa do ETPA)

A escrita coletiva do e-mail relatada pela professora, assim como o trabalho que envolveu outros gêneros discursivos, como veremos adiante, são consideradas *atividades* no sentido dado por Leontiev (2006a), visto que o objetivo coincide com o motivo, ou seja, a escrita do e-mail não foi apenas para realizar a tarefa da escola que envolvia a escrita cumprindo o objetivo pedagógico da atividade, mas foi também para esclarecer as dúvidas e ter acesso a mais conhecimentos relacionados às lagartas, satisfazendo assim uma necessidade própria das crianças.

Considerando que as relações com o meio e com o outro, mediada por instrumentos socialmente construídos, possibilita a apropriação dos conhecimentos sócio-historicamente elaborados e que essas relações são estabelecidas por meio da atividade humana, provocando o desenvolvimento, é interessante frisar que os motivos das atividades mudam de acordo com as condições históricas, sociais e culturais em que a criança está inserida, portanto eles são desenvolvidos no ser humano, nesse caso nas crianças de seis anos do primeiro ano do Ensino Fundamental, a partir das suas condições de vida e de escolarização.

Segundo Viotto Filho (2007, p. 53):

À medida que o indivíduo começa a agir no mundo, são estabelecidos vínculos cada vez mais dinâmicos entre as necessidades e os objetos que a elas atendem e, nesse processo os objetos responsáveis pelo atendimento das necessidades do sujeito precisam ser por ele descobertos, tornando-se assim, motivo, ou seja, função estimuladora e orientadora de sua atividade.

As crianças desse primeiro ano participaram de todas as etapas do projeto e, durante todo o processo, a professora registrou no ambiente virtual de aprendizagem esse interesse delas, o que, de certa forma, demonstra que as atividades que envolveram o uso e a aprendizagem da escrita foram significativas por terem sido estimuladas por motivos sociais como escrever um e-mail para especialistas, solicitando esclarecimento de dúvidas, trecho citado anteriormente, ou dirigir-se correndo até a lousa para apontar trechos que precisavam ser revisados para a produção de um dos livros da turma:

O Manual foi bem mais rápido, primeiro trabalhamos com o sentido do texto e depois com os erros ortográficos. Interrompemos a aula para o ensaio e as **crianças correram para a lousa para discutir mais problemas que tínhamos encontrado no texto**, ou melhor, **estava mais interessante a revisão para eles do que o ensaio**. (Tarefa, 3ª semana da 2ª etapa do ETPA – grifo nosso)

Nesse sentido, considerando que na escola devem ser criados motivos sociais para que a criança compreenda e sinta necessidade de colocar-se em atividade por meio da interação com objetos culturais, no caso desta pesquisa diferentes gêneros discursivos, que visam o acesso à linguagem escrita, o bilhete escrito coletivamente, para que os familiares interagissem com as crianças na construção de uma maquete, foi um outro exemplo de atividade motivada socialmente:

#### **BILHETE**

SENHORES PAIS  
AS CRIANÇAS DO 1º ANO D DECIDIRAM FAZER UMA MAQUETE  
DA METAMORFOSE DA BORBOLETA.  
PARA ISSO VÃO PRECISAR DA AJUDA DE AMIGOS E/OU  
FAMILIARES.  
A MAQUETE PODE SER DO TAMANHO DE UMA CAIXA DE  
SAPATOS E OS MATERIAIS PODEM SER RECICLADOS.  
DATA PARA ENTREGA: 16/10/2012 (TERÇA-FEIRA)

OBRIGADO  
ALUNOS DO 1º ANO D E PROFESSORA ANA  
(Tarefa, 4ª semana da 2ª etapa do ETPA)

Além desse gênero discursivo trabalhado, o comentário da professora sobre o que motivou a escrita desse bilhete (próximo exemplo) destaca que tanto o *professor* quanto a *organização do ambiente escolar* (espaço/ tempo/ currículo) são imprescindíveis, pois ambos podem ou não propiciar situações de interação em que a criança tenha a necessidade de aprender, de conhecer.

Como estavam bem empolgadas, aproveitamos a oportunidade para ver se elas gostariam de envolver os pais e, conseqüentemente, oralizar o que estava acontecendo na escola com a confecção de uma maquete.

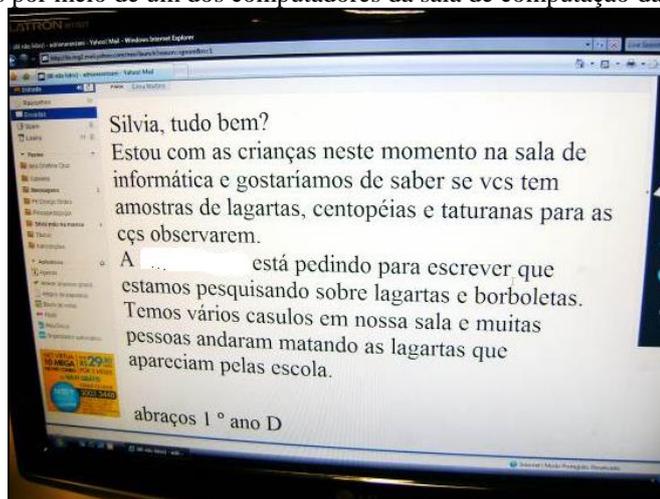
Para isso, resolvemos escrever juntos um bilhete convidando os familiares para confeccionarem uma maquete.

A ideia foi tão boa que algumas mães vieram dizer que não viam a hora de começar a ajudar as crianças a montar a mesma. (Tarefa, 4ª semana da 2ª etapa do ETPA)

Nesse sentido, o projeto de letramento é um modelo didático que possibilita a criação e o desenvolvimento dessas situações em que as crianças sentem-se motivadas a

interagir. Vejamos também a atividade de escrita do e-mail citada pela professora em que foram considerados o interesse das crianças pelas lagartas e os seus repertórios de conhecimento:

**Foto 3** - E-mail enviado a uma pesquisadora do Centro de Divulgação Científica e Cultural da USP de São Carlos por meio de um dos computadores da sala de computação da escola.



**Fonte:** Acervo pessoal da professora Ana

Naquele momento, a escrita do e-mail, uma prática que, geralmente, ocorre fora da escola, passou a ser também uma prática escolar. Sendo assim, o gênero discursivo e-mail não foi pré-determinado, mas emergiu do contexto em que se fez necessário e também como uma forma de diálogo entre a escola e outros locais por meio de uma atividade de escrita com especialistas desse Centro de Divulgação Científica e Cultural da USP de São Carlos que forneceram vários materiais para a pesquisa das crianças. Sobre isso, é importante retomar as palavras de Bunzen (2010, p. 110):

Sem linguagem, a co-construção e a transmissão de saberes na escola ou em outras esferas não seriam possíveis. Desta forma, os usos da linguagem mediados por instrumentos semióticos em atividades escolares envolvem processos de produção, circulação e recepção/ consumo de textos em gêneros específicos.

A atividade de produção escrita coletiva de alguns e-mails realizada pela professora e pelos alunos envolveu a interação com pesquisadores em busca de mais conhecimento por meio da linguagem escrita. Dessa atividade decorre compreender também o que Leontiev (2006a) considera como *motivos realmente eficazes*, ou seja, as crianças desse primeiro ano realizaram a atividade pela necessidade de obter mais conhecimento e dar

continuidade ao projeto. O e-mail, além de revelar o interesse das crianças como em “A ...<sup>67</sup> **está pedindo para escrever** [...]”, proporcionou, a seleção de diversos materiais para pesquisa principalmente aqueles em que as linguagens escrita e visual predominam como enciclopédias, livros, jornais, textos e revistas sobre o tema. Da mesma forma, as produções das crianças, seja na linguagem escrita ou não, também se tornaram *motivos realmente eficazes*, pois elas escreviam e/ou ilustravam não apenas para realizar a tarefa solicitada pela professora, mas também porque passaram entender o porquê que aquilo era necessário, tendo em vista que suas produções seriam observadas/ lidas/ comentadas por outras pessoas, além da professora. Esse cuidado das crianças com as suas produções fica bem exemplificado no trecho seguinte quando a professora Gisele comenta no fórum do projeto de letramento *O massacre das lagartas*:

É incrível como as crianças se preocupam com seu trabalho quando sabem que ele será publicado de alguma forma. Meus alunos também capricharam muito no desenho da história do varal. Até aqueles que normalmente não querem pintar, fizeram sem hesitar. (Fórum “O massacre das lagartas”, 4ª semana da 2ª etapa do ETPA).

Isso eu também pude observar com a turma da professora Ana, no dia em que as crianças fizeram as ilustrações do livro de curiosidades utilizando tinta aquarelável, e, inclusive, cheguei a postar no AVA um comentário no fórum do projeto com a próxima foto que segue:

**Foto 4** - Pintura com aquarela das páginas do livro “Você sabia que...”.



**Fonte:** Acervo pessoal da autora.

<sup>67</sup> O nome da criança foi substituído por “...”.

À medida que a pintura das páginas ia sendo finalizada, nós (a Ana e eu) colocávamos na lousa para secar. Porém, quando já estavam terminando todas as páginas do livro, as crianças começaram a pedir as páginas "prontas" da lousa para "arrumar", ou seja, fizeram com o desenho o mesmo processo da escrita, de refazer, de aprimorar. Isso também ocorreu porque a turma estava dividida em cinco grupos, que apesar de receberem as mesmas páginas com o mesmo texto escrito e reescrito coletivamente, tinham liberdade para desenhar conforme a decisão do grupo. Entretanto, quando começaram a ver os desenhos expostos na lousa, começaram a compará-los e a pintar outros detalhes, assim como havia feito um dos grupos que até o momento era o que tinha menos páginas prontas.

Isso demonstra o quanto o contato, a interação com o outro, com o “par mais experiente” nas palavras de Vigotski, influencia no desenvolvimento das crianças. O projeto de letramento *O massacre das lagartas* também envolveu outras modalidades de linguagem, entre elas, o vídeo do Cocoricó que é um clipe da música “A metamorfose da borboleta”<sup>68</sup> de Hélio Ziskind, as fotografias tiradas pelas crianças e professoras, as ilustrações de um dos livros feitas com massa de modelar, o uso de aquarela na pintura de outro livro, a construção de maquetes, a pesquisa na Internet, conforme podemos observar nas imagens que seguem:

**Foto 5 - Fotografias com legendas.**



**Fonte:** Acervo pessoal da autora.

<sup>68</sup> Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=arGBaDcO9T4>>. Acesso em: 04 de set. de 2012.

**Foto 6** - Capa do livro ilustrado com massinha de modelar.



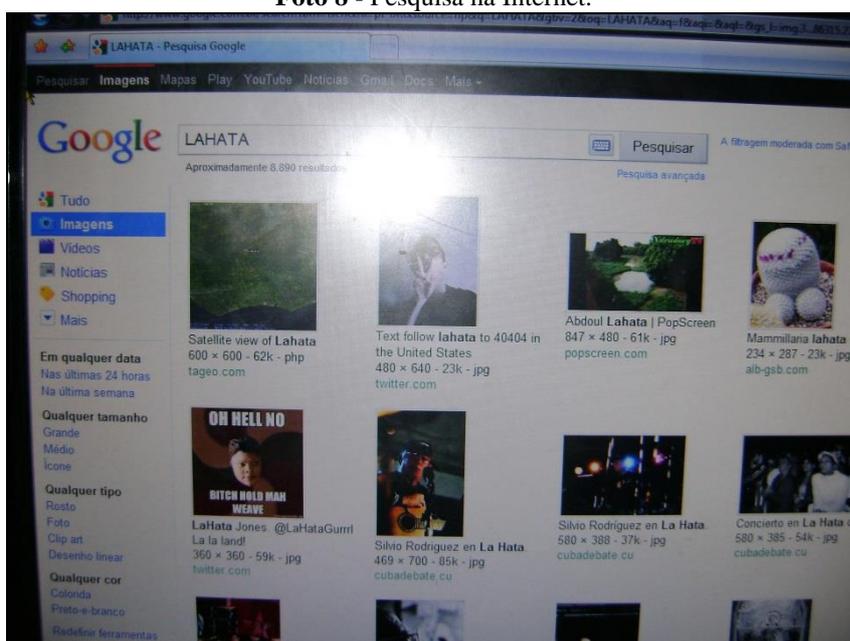
**Fonte:** Acervo pessoal da autora.

**Foto 7** - Maquete sobre a metamorfose da borboleta.



**Fonte:** Acervo pessoal da autora.

Foto 8 - Pesquisa na Internet.



Fonte: Acervo pessoal da professora Ana.

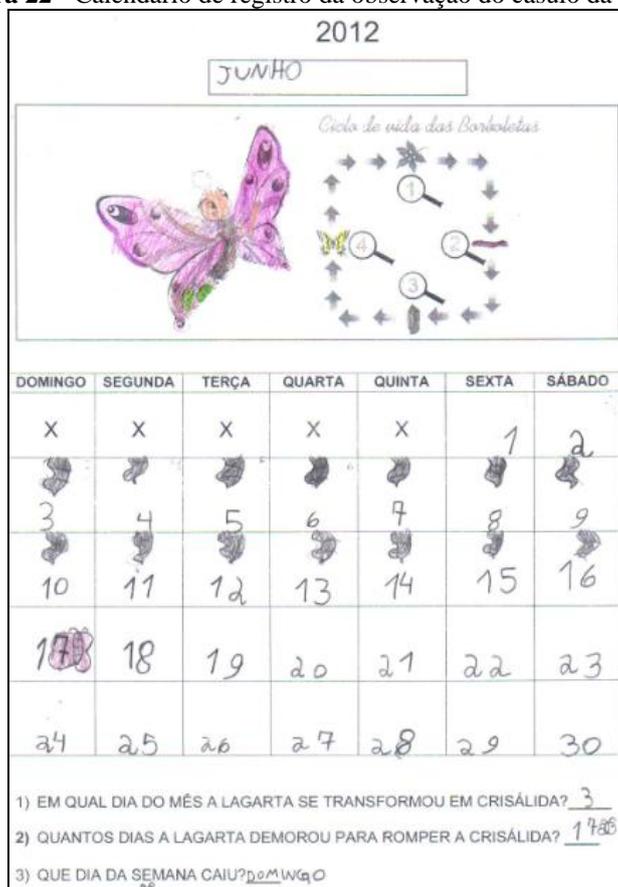
O uso de textos multimodais<sup>69</sup> foi uma maneira de enriquecer o projeto de letramento como vemos quando os alunos interagem com os colegas ou a professora ou, ainda, com as fotografias, o filme, os textos escritos.

O trabalho com projetos em geral, apesar de suas especificidades, aponta para um processo de ensino e aprendizagem não fragmentado e no caso mais específico do projeto de letramento há, ainda, a possibilidade de uma prática pedagógica focada nos usos sociais da escrita e que pode ser recontextualizada em diferentes espaços e tempos dependendo do seu objetivo. Dessa maneira, o projeto de letramento permite que os textos escritos pelas crianças do primeiro ano tenham um sentido pessoal que coincida com a significação social dada àquela atividade. Esse sentido pessoal está atrelado ao motivo atribuído pela criança à atividade que ela realiza. Notamos isso quando, além da pesquisa feita na escola, as crianças também buscaram informações em casa e entre essas informações trazidas para a sala de aula apareceu um texto que explicava sobre como fazer um borboletário. A partir da leitura desse texto, a professora montou com as crianças um pote com folhas e galhos onde colocou uma lagarta da folha do maracujá. Seguindo as instruções do texto, diariamente, as crianças trocavam as

<sup>69</sup> “Textos que combinam diferentes modos de representação (imagens, música, cores, língua escrita, língua falada), que devem ser levados em conta na sua interpretação.” (KLEIMAN, 2005, p. 48)

folhas desse pote e molhavam. Além disso, observavam as mudanças e registravam em um calendário, conforme figura a seguir:

**Figura 22** - Calendário de registro da observação do casulo da lagarta.



**Fonte:** Acervo pessoal da professora Ana.

A observação do que acontecia no borboletário e o registro no calendário, assim como as pesquisas realizadas pelas crianças sob orientação da professora, dos pais ou da pesquisadora da USP, proporcionaram mais informações: algumas que refutaram ou confirmaram certas hipóteses iniciais das crianças sobre o assunto e outras que enriqueceram ainda mais o projeto e a aprendizagem delas. Desta maneira, as “informações viraram indagações, as indagações viraram buscas, as buscas, aprendizado e conhecimento.” (FONTANA, 2009). Vejamos a seguir um trecho do que a professora registrou na tarefa entregue na primeira semana da segunda fase do ETPA, quando ela decidiu levar a lagarta do jardim da sua casa para a escola:

Levei para a escola a lagarta do maracujá para que os alunos pudessem observá-la, bem como, o tempo que demoraria para se transformar em borboleta.

A partir disso, construímos um calendário para as crianças observarem quantos dias a lagarta do maracujá demora para se transformar em borboleta [...]

No décimo quinto dia (um domingo) a lagarta se transformou em borboleta e, no dia posterior, as crianças a soltaram no jardim da escola. (Tarefa, 1ª semana da 2ª etapa do ETPA)

A não fragmentação do processo de ensino e aprendizagem fica bem evidente nessa etapa do projeto, pois uma atividade realizada está vinculada a outra, ou seja, da pesquisa feita em casa surgiu um texto sobre como confeccionar um borboletário; a partir da leitura desse texto a turma confeccionou um borboletário que era, diariamente, observado e cuidado; essas observações diárias motivaram o registro por meio do desenho e da linguagem escrita em um calendário. Além disso, todo o conhecimento adquirido sobre o borboletário acabou motivando a construção de um manual que foi exibido na exposição que ocorreu no fim do ano letivo como encerramento do projeto na escola. Nessas poucas atividades podemos observar o trabalho interdisciplinar, que aborda diferentes áreas do conhecimento, entre elas: Língua Portuguesa (com o registro, a leitura e a escrita), Matemática (sequência numérica e temporal), Ciências (as descobertas sobre a metamorfose da lagarta em borboleta); Arte (a confecção do borboletário), enfim atividades que estão atreladas e que tornam-se ainda mais significativas para a criança dentro de todo esse contexto de pesquisa e registro potencializado pelo projeto de letramento.

Essa interdisciplinaridade, proporcionou um diálogo entre diferentes disciplinas e/ ou áreas do conhecimento, com a possibilidade de diferentes olhares (científico, matemático na utilização do calendário sobre a metamorfose, por exemplo) para um mesmo fato; permitiu ainda uma visão mais contextualizada, fazendo uma ligação entre a vida e a escola; enfim, possibilitou o desenvolvimento de um trabalho em conjunto, crianças/ escola/ família/ comunidade, na busca de objetivos comuns, ultrapassando um processo de ensino aprendizagem fragmentado.

Segundo Martins (2008), a *pesquisa* e o *registro* fazem parte do projeto de letramento. Desta forma, *O massacre das lagartas* proporcionou conhecimentos e descobertas sobre as lagartas por meio da escrita, ou seja, das leituras de livros, revistas,

páginas de busca na Internet, e também permitiu o trabalho com diferentes gêneros discursivos tanto na pesquisa quanto no registro das descobertas feitas pelas crianças.

A produção dos livros<sup>70</sup> (um manual sobre como construir um borboletário, um livro informativo sobre a metamorfose da lagarta, um livro de curiosidades descobertas durante as leituras e uma narrativa recontando a história “Romeu e Julieta” de Ruth Rocha), para o registro daquilo que foi pesquisado e descoberto durante o desenvolvimento do projeto, gerou muitas atividades em que a escrita é considerada em sua perspectiva social, ou seja, em uma

Situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita - um evento de letramento - não se diferencia de outras situações da vida social: envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e se mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns.” (KLEIMAN, 2007, p. 5)

Desse modo, as várias escritas e reescritas textuais ilustram bem o quanto é importante a mediação do professor de maneira que a criança se aproprie da linguagem escrita por meio de atividades que façam sentido para ela e propiciem o seu desenvolvimento como podemos observar na comparação entre um trecho da primeira reescrita em dupla da história “A primavera da lagarta” de Ruth Rocha:

**A PRIMAVERA DA LAGARTA – RUTH ROCHA**  
**HOJE E UM BELODIA NO CANPO**  
**DONA FORMIGA CONVOCOUAREUNIÃO**  
**A LAGARTA COMIA TODAS AS FOLIAS QUE VIA PELA**  
**FRENTE ISSO NÃO PODECONTINUAR**

(Reescrita da história feita por duas crianças)

e em uma das páginas da versão final da história reescrita e ilustrada pelas crianças da história “Romeu e Julieta”:

---

<sup>70</sup> Considerando que o foco do projeto de letramento é no uso social da linguagem escrita.

**Figura 23** - Página do livro “Romeu e Julieta” reescrito e revisado pelas crianças.



**Fonte:** Acervo pessoal da professora Ana.

O interesse e o envolvimento das crianças também são revelados no trecho escrito pela própria professora da turma no fórum do projeto *O massacre das lagartas*:

- ✓ Com o desenvolvimento do projeto o comportamento da turma mudou [...] estão mais participativos, interessados, falam sem medo até disputam nas revisões textuais para achar **erros ortográficos, sentido no texto e outros**. Ultimamente, a quadra nem nos atrapalha mais. E olha, que tivemos até ensaio para a festa do folclore.
- ✓ [...] estamos<sup>71</sup> orgulhosas de ver a autonomia das crianças. Antes, mal conseguia formar duplas produtivas agora, eles **trabalham em grupos de 4 e 5 crianças**. Quando vou ver estão **dividindo até a mesma cadeira e folha com os amigos** como aconteceu hoje durante a pintura com aquarela do livro de curiosidade “Você sabia que...” (Fórum, 4ª semana da 2ª etapa do ETPA – grifo nosso)

Os dois exemplos citados ilustram a importância de atividades coletivas nas quais cada criança contribui com o seu conhecimento na busca de uma meta comum, nesse caso a escrita de livros para registrar as descobertas da turma. Esse envolvimento das crianças foi presenciado no terceiro dia da nossa observação participante nessa sala de primeiro ano quando a professora fazia a revisão coletiva do texto do manual do borboletário e, ao perceber que faltavam poucos minutos para a

<sup>71</sup> O *nós* refere-se às duas professoras de primeiro ano que participaram do ETPA e do projeto *O massacre das lagartas*.

professora de Arte chegar, resolveu interromper a atividade e levar todas as crianças para tomar água. Enquanto a professora e a maioria das crianças se dirigiam ao bebedouro, um grupo de seis ou sete crianças correu para a lousa e começou a apontar trechos que ainda precisavam ser revistos. Esse momento de interação das crianças não foi presenciado pela professora, no entanto, reforça bem o fato de que a atividade que estava sendo realizada, e que de certa forma continuou de forma oral entre esse grupo de crianças que permaneceu na sala de aula, tinha um sentido pessoal para elas que coincidia com o significado social de revisar o texto escrito. Essa foi mais uma atividade que permitiu às crianças do primeiro ano vivenciar experiências com a linguagem escrita em que coincidiram os objetivos pedagógicos da atividade e o sentido pessoal atribuído por elas à atividade citada.

O registro da metamorfose feito no calendário, a produção dos livros ou, ainda, a escrita do bilhete para os familiares participarem juntamente com as crianças na construção das maquetes evidenciam a afirmação de Leontiev (1978a) ao dizer que certos motivos que induzem a atividade lhe dão um sentido pessoal enquanto outros são fortemente emocionais e afetivos. Nossa intenção nessa dissertação não é a de analisar se as atividades que envolvem a aprendizagem e uso social da linguagem escrita realizadas pelas crianças de seis anos durante o desenvolvimento do projeto *O massacre das lagartas* está vinculada a motivos formadores de sentido ou a motivos-estímulos, mas de compreender que as emoções e os sentimentos também dizem respeito à atividade, pois, segundo o autor citado, elas refletem relacionamentos entre motivos e o sucesso ou possibilidade de sucesso na realização da ação que responde a tais motivos como podemos observar em algumas falas das crianças que foram anotadas durante a observação participante, mais especificamente, no dia do encerramento do projeto com a exposição<sup>72</sup> dos trabalhos realizados:

---

<sup>72</sup> A exposição os trabalhos realizados foi organizada de forma que cada grupo de quatro ou cinco crianças ficou responsável por um trabalho específico: a) comentar sobre o desenvolvimento do projeto por meio de fotos com legendas coladas em cartazes; b) esclarecer sobre a metamorfose da borboleta representada em diferentes maquetes; c) dar explicações sobre o borboletário; d) ler e explicar os diferentes livros confeccionados pela turma; e) ler com o auxílio de um microfone uma das histórias reescrita pela turma; f) ler perguntas (sorteadas de uma caixinha) para os visitantes e presentear com um brinde (uma borboleta ou uma lagarta de papel confeccionadas pelas crianças) para as respostas corretas. Todos os expositores, as crianças dos dois primeiros anos, utilizaram crachás com o próprio nome e a identificação do grupo de trabalho ao qual pertenciam durante a exposição.

\_ Nossa! Vêm vindo os grandes! Meu Deus! (criança 1 referindo-se à turma do quinto ano que estava chegando para ver a exposição)  
 \_ Pode tirar foto da gente, tá! (criança 2 dirigindo-se a uma professora, que estava com uma câmera digital nas mãos, logo após terminar a explicação sobre um dos cartazes)

Tais falas demonstram diferentes emoções e sentimentos provocados durante a exposição, o que de certa forma reflete a relação entre os motivos, as necessidades das crianças de expor o projeto realizado e o sucesso de tal ação que respondia a esses motivos. Esses sentimentos das crianças pelo projeto em desenvolvimento também aparecem nos comentários das duas professoras de *O massacre das lagartas*, quando no fórum da segunda etapa do ETPA, elas relembram a aversão das crianças pelas lagartas, antes do projeto, e, depois os cuidados com os animais. A professora Michele fez o seguinte comentário:

[...] e o mais incrível é que as crianças começaram a se apaixonar pelas lagartas, acreditem! Teve criança chorando para levar a lagarta para casa, no final de semana, para cuidar. Precisamos organizar rodízios. (Fórum “O massacre das lagartas”, 2ª semana da 2ª etapa do ETPA).

E a professora Ana acrescentou:

É verdade Michele, as crianças chorarem para levar as lagartas para casa foi demais... é de arrepiar! (Fórum “O massacre das lagartas”, 2ª semana da 2ª etapa do ETPA).

Essa sanção positiva mesmo que não tenha a função de formação de sentido, é diretamente dependente do sentido da ação, ou seja, uma mesma ação pode ser acompanhada de diferentes sentimentos e emoções dependendo da atividade que a constitui e que dá sentido a essa ação (DUARTE, 2004, p. 55). Assim, vemos que é no encontro com os objetos culturais (nesse caso os diferentes gêneros discursivos orais e escritos) proporcionados pela escola por meio do trabalho com projetos de letramento que as crianças do primeiro ano puderam encontrar os motivos sociais das suas atividades (VIOTTO FILHO, 2007) e colocar-se em atividade, assumindo um papel ativo no seu processo de desenvolvimento, aprendendo a partir de conhecimentos e experiências de gerações anteriores, satisfazendo suas necessidades e desenvolvendo-se.

Conforme já discutido, na perspectiva sociocultural o desenvolvimento é resultado do processo de aprendizagem da criança, nesse sentido torna-se importante frisar que essa aprendizagem ocorre na interação social com outros sujeitos e com o meio (VIGOTSKI,1993). Além disso, é necessário destacar que o conceito de infância é plural, portanto, o que existem são infâncias que englobam diferentes contextos sociais, políticos, econômicos e culturais o que faz com que cada criança seja entendida também como um ser plural que possui um conjunto de conhecimentos (ARIÈS,1978). Assim sendo, para apropriar-se da multiplicidade de conhecimentos sócio-historicamente construídos, no caso dessa pesquisa por meio da linguagem escrita, é necessário compreender que além de colocar-se em atividade a partir de motivos sociais que precisam ser construídos na escola, como acabamos de ver, a criança de seis anos encontra-se em um estágio de desenvolvimento de transição entre as atividades principais da brincadeira e de estudo (ARAÚJO, 2012, p. 69) o que indica que é a partir dessas atividades principais que ocorrem as alterações nas funções psíquicas superiores da criança. Embora seja importante considerar a atividade principal da criança visto que esta gera outras atividades que ampliam o seu mundo, reorganiza seus processos psíquicos e dela dependem as principais mudanças psicológicas da criança (LEONTIEV, 2006a, p. 64-65), nossa intenção não é a de precisar em que estágio cada criança se encontra porque mesmo que essa atividade deixe de ser principal, ela ainda contribui para o desenvolvimento infantil. Sendo assim, são as condições sócio-históricas que definem o estágio de desenvolvimento dessa criança, ou seja, são as condições criadas na escola para que a criança interaja com outras crianças, outras pessoas, diferentes livros, vídeos, materiais, enfim, uma interação que deve ser mediada pelo professor, como vimos no item anterior.

Dada a flexibilidade e a possibilidade de reelaboração do projeto durante o processo, *O massacre das lagartas* foi sendo replanejado e, desta forma, a linguagem foi tomando seu papel central no projeto de letramento, podendo propiciar um maior envolvimento das crianças nas atividades escolares, o acesso à escrita alfabética, à leitura e à produção de pequenos textos em diferentes gêneros e, ainda, motivar a cooperação, a autonomia e o protagonismo infantil (MARTINS, 2012) como podemos observar no trecho em que a professora acrescenta o “PS:” (*post scriptum* ou escrito

depois) quando ela finaliza a escrita do diário, uma das ferramentas utilizadas no ambiente virtual de aprendizagem para reflexão sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula:

**PS:** O ... (mais bagunceiro da turma) está alfabetizado, ficou tão feliz que até me escreveu um bilhete dizendo que me ama muito. As crianças estão avançando muito rápido, a nova sondagem vai mudar muito. Estou feliz (Diário, 3ª semana da 1ª etapa do ETPA)

Além disso, podemos assegurar que o projeto de letramento proporcionou a participação em experiências híbridas (KLEIMAN, 2010, p. 394) ao considerar valores locais (conversa e pesquisa com a família, hipóteses das crianças) e valores universais legitimados pela escola (informações de livros, enciclopédias, informações obtidas com a pesquisadora da USP), o que resulta em uma atividade mais significativa e maiores oportunidades de aprendizagem. A interação com outras pessoas, o acesso ao conhecimento mais elaborado por meio de atividades desenvolvidas durante o projeto de letramento permitiu o desenvolvimento psíquico da criança, o acesso à linguagem escrita como vimos no fragmento anterior, e, conseqüentemente, uma educação mais humanizadora como bem resume o trecho a seguir:

A partir disso, recebemos lupas, amostras de lagartas em vidro, microscópio e livros para pesquisarmos com as crianças. Assim, o envolvimento foi tão grande que uma mãe chegou a **reclamar** que as crianças só falavam de lagartas. Na última reunião que tivemos, as mães também comentaram das falas em casa das crianças. Algumas crianças quiseram levar as lagartas para cuidar no final de semana e trouxeram para socializar com a turma as observações realizadas também em casa. Assim, recebemos só **elogio** nessa última reunião e aproveitamos para avisar sobre a continuidade do projeto com outro foco. (Fórum, 1ª semana da 2ª etapa do ETPA – grifo nosso)

A interação das famílias com a escola favoreceu tanto a realização do projeto de letramento quanto o desenvolvimento das crianças. Assim como o envio de pesquisas e a confecção de maquetes feitas em casa, fomentaram e enriqueceram o projeto, a participação das famílias também pode contribuir para o envolvimento de seus filhos. Além disso, o trecho acima citado aponta para a valorização do trabalho desenvolvido pelas professoras, pois se, no início, houve mãe que “reclamou” de tanto

ouvir o filho falar em lagartas, a continuidade do projeto com experiências que impulsionaram o desenvolvimento das crianças e com o incentivo e a participação das famílias possibilitaram uma maior divulgação do que estava acontecendo na escola e, conseqüentemente, “elogios” ao trabalho desenvolvido por meio dos projetos de letramento.

Não temos a pretensão de generalizar ao comentar sobre estas reflexões feitas pela professora que realizou o projeto que estamos analisando e também por outras professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental que participaram do ETPA, porém tais reflexões revelam como a atividade pedagógica docente pode tornar-se mais significativa com o desenvolvimento de projetos de letramento por meio de gêneros discursivos e, conseqüentemente, como a atividade de escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental pode ser desritualizada, como diz Martins (2008), tornando-se uma atividade significativa também para a criança. Dessa forma, podemos observar que o principal objetivo de um projeto de letramento passa a fazer parte da prática e das reflexões das professoras que participaram da segunda fase do ETPA como no relato da última semana do curso em que a professora Michele comenta sobre a importância dos projetos de letramento para o acesso e a apropriação da linguagem escrita e como algo que tem um *sentido pessoal* para a criança:

Quanto ao projeto, *O massacre das lagartas*, apesar de ainda não ter sido concluído, já podemos observar avanços nos alunos em relação a leitura e escrita, pois os alunos estão muito envolvidos e o mapa da classe mostra que já são 23 alfabéticos.

Daremos continuidade e tenho certeza que os alunos nunca se esquecerão desse projeto. (Fórum, 5ª semana da 2ª etapa do ETPA)

Muitas das atividades proporcionadas pelo desenvolvimento do projeto de letramento partiram de motivos coletivos o que fez com que tivessem um *sentido pessoal* para cada criança e isso facilitou o acesso, e também a apropriação da linguagem escrita pela maioria das crianças das duas turmas que participaram do projeto de letramento *O massacre das lagartas*.

Afinal, como dizem Oliveira e Santos (2012, p. 44):

Trabalhar com projetos na perspectiva do letramento não significa assumir mais um tipo de projeto a ser desenvolvido na escola. 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.

### Considerações finais

Tivemos como principal objetivo verificar como um curso a distância de formação continuada de professores alfabetizadores pode contribuir para o desenvolvimento de um projeto de letramento com crianças de seis anos de idade viabilizando o seu acesso à escrita de forma que esta torne-se uma *atividade*, no sentido dado por Leontiev (1978a, 1978b, 2006a, 2006b). Em nossa pesquisa mostramos algumas das reflexões sobre a teoria e a prática ocorridas em um ambiente virtual de aprendizagem, um espaço de formação continuada que teve embasamento nos Estudos do Letramento e no desenvolvimento de projetos de letramento com crianças de primeiro ano por meio de atividades com diferentes gêneros discursivos que, por sua vez, viabilizaram o acesso dessas crianças à linguagem escrita.

A grande quantidade de dados gerados em dois contextos: no AVA desenvolvido na plataforma *Moodle* da UFSCar e, posteriormente, na observação participante de uma das turmas de primeiro ano desencadeou a necessidade de recortes. Desse modo, nosso foco de análise foi no projeto de letramento de apenas uma professora e da sua turma, pois além de acompanharmos parte da trajetória delas, com o projeto *O massacre das lagartas*, por meio da participação dessa docente no AVA *ETPA*, também houve a possibilidade de interagimos com elas na escola em que a professora trabalha e as crianças estudam.

Segundo Duarte (2004, p. 55) um dos grandes desafios da educação é fazer com que a aprendizagem dos conteúdos escolares faça sentido para a crianças e refletir sobre isso requer dar atenção também à análise que Leontiev faz sobre o processo de alienação. Considerando que o projeto de letramento foi uma ponte entre a formação continuada de professores alfabetizadores por meio da educação a distância e a atividade pedagógica docente e o uso da linguagem escrita por meio do trabalho com diferentes gêneros discursivos, podemos afirmar que a maior contribuição da nossa pesquisa foi a de refletir sobre as diferentes atividades que podem ser desenvolvidas na sala de aula de um primeiro ano do Ensino Fundamental no sentido de tornar a aprendizagem e o uso da linguagem escrita significativos tanto para o professor quanto para as crianças por meio do desenvolvimento de projetos de letramento.

Assim, os resultados de nossa pesquisa, buscou responder à seguinte questão “*De que maneira um curso de formação de professores a distância com foco nos projetos de letramento pode contribuir para propiciar o acesso à escrita por parte de crianças de seis anos de idade?*”. Para tanto, a análise dos dados foi dividida em duas partes: a primeira, *As contribuições do curso de formação continuada a distância para o desenvolvimento da atividade pedagógica docente*, que destacou a importância das reflexões teóricas e práticas, realizadas em um curso de formação continuada a distância, de professores alfabetizadores no desenvolvimento de um projeto de letramento significativo, ou seja, uma atividade pedagógica centrada no uso e aprendizagem da linguagem escrita em que a significação social coincidiu com o sentido pessoal desse professor, mobilizando o envolvimento das crianças também; e a segunda, *O projeto de letramento e o acesso de crianças de seis anos de idade à linguagem escrita*, que evidenciou a importância da não fragmentação do processo de ensino e aprendizagem com *atividades* (LEONTIEV 2006a) que envolveram a pesquisa e o registro, garantindo à criança de seis anos do primeiro ano do Ensino Fundamental o acesso ao uso e aprendizagem da linguagem escrita.

Essa análise de dados apontou para a relevância da formação continuada de professores alfabetizadores como uma maneira de se evitar a alienação docente e como uma possibilidade de compartilhamento de experiências, angústias, desejos e também de reflexões sobre o *como* (incluindo teoria e prática) e o *para quê* desenvolver atividades pedagógicas relacionadas à linguagem escrita com crianças de seis anos do primeiro ano do Ensino Fundamental de forma que essas atividades façam sentido para todos os envolvidos nesse processo.

Também foi discutida a necessidade de que sejam criados, na escola, motivos sociais, ou seja, tanto a professora quanto as crianças tiveram que satisfazer uma necessidade delas por meio da interação com diferentes objetos culturais: no caso da professora, toda a teoria e a prática compartilhada no AVA e na escola, e das crianças, os diferentes gêneros discursivos que permitiram a aprendizagem e o uso da linguagem escrita. Dessa forma, quando elas compreenderam e sentiram essa necessidade, que foi motivada socialmente, elas colocaram-se em *atividade*, ou seja, aquilo que motivava essas pessoas coincidiu com os objetivos da atividade em si, assim,

por exemplo, as crianças escreveram para compreender e aprender aquilo que era relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto (KLEIMAN, 2000) e não apenas porque a professora solicitou.

O estudo dos dados coletados no AVA possibilitou ainda, a compreensão de que quando a formação continuada de professores associa a reflexão da teoria com base na prática, a atividade pedagógica docente passa a ter um *sentido pessoal* para eles, já que a teoria discutida no AVA é motivada pela prática da sala de aula com base nos textos lidos, ou seja, há uma motivação social.

Além disso, a análise dos dados do AVA e da observação participante na escola, a partir da Teoria da Atividade na perspectiva sócio-histórica, nos permitiu entender a importância da *interação* com o meio social (crianças, professores, formadores, pesquisadores, famílias) e com o meio cultural (os livros, revistas, os textos, as lagartas) e da *mediação*, enquanto princípio de organização da atividade pedagógica docente, para o desenvolvimento psíquico das crianças e a aprendizagem e uso da linguagem escrita.

Enquanto agente de letramento, a professora possibilitou que as crianças passassem de um gênero discursivo a outro conforme a necessidade do projeto, assim, por exemplo, quando precisaram de mais informações elas buscaram na página do *Google* ou escreveram um e-mail para pesquisadores de um Centro de Divulgação Científica e Cultural, ou ainda, quando necessitaram explicar a trajetória do projeto de letramento desenvolvido escreveram legendas nas fotos coladas em cartazes para expor o projeto por elas desenvolvido.

Apesar das reflexões aqui tecidas evidenciarem que a prática pedagógica docente pode tornar-se mais significativa com o desenvolvimento de projetos de letramento, desritualizando a escrita (MARTINS, 2008) e motivando uma *atividade* também para a criança, é preciso frisar que além do projeto de letramento, a professora utilizou outros materiais na sala de aula que não estavam diretamente relacionados ao projeto de letramento *O massacre das lagartas* como: o material didático, adotado pela escola, do programa *Ler e Escrever*, os livros didáticos de Língua Portuguesa e Matemática do PNLD e outras atividades elaboradas por ela ou retiradas de outras fontes.

Nesse sentido, para Martins (2008), é preciso estar atento para o fato de que o importante não é o tema em si do projeto de letramento, mas a passagem dessas crianças por um processo de aprendizagem e transformação cognitiva e afetiva; a participação nas descobertas e no conhecimento adquirido; e o envolvimento e colaboração da família, além da aprendizagem e uso da escrita.

Desse modo, o projeto de letramento desencadeou um outro olhar para a prática pedagógica docente e para as atividades com a linguagem escrita, pois além de poder salientar a importância do professor, dos seus saberes (TARDIF, 2002), da sua mediação na organização das atividades com a linguagem escrita, ele permitiu que as crianças entrassem em atividade, motivadas socialmente, e aprendessem e usassem a linguagem escrita por meio de diferentes gêneros discursivos. É por isso que o projeto de letramento não pode ser algo imposto, é preciso que a escola e os professores conheçam suas potencialidades como uma “organização didática centrada nas práticas sociais de uso da língua escrita” (KLEIMAN, 2012, p. 23) que possibilita uma aprendizagem mais significativa.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2013.

ALONSO, M.; ALEGRETTI, S. M. M. Introduzindo a Pesquisa na Formação de Professores a Distância. In: VALENTE, J. A.; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. (Org.) **Educação a Distância Via Internet**. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 163-174.

ARAÚJO JR., C. F.; MARQUESI, S. C. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008. p. 358- 368.

ARAÚJO, J. S. **Oralidade e Letramento no Primeiro Ano do Ensino Fundamental: o Gênero Discursivo Tertúlia em Sala de Aula**. Dissertação (Mestrado em Linguística). UFSCar, São Carlos, 2012.

ARCE, A., MARTINS, L. M. (Org.) A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos. In: **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 37-62.

ARIÈS, P. (1960). **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ASBAHR, F. da S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.29, p.108-118, mai./jun./jul., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a09.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Ática, 2003.

BAKHTIN, Mikhail (VOLICHÍNOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 14ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

BAPTISTA, M. C. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Centro de Alfabetização Leitura e Escrita – CEALE. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2010. Disponível em: <<http://buscapdf.com.br/procurar/?t=linguagem+escrita&ws=gv>>. Acesso em: 23 set. 2012.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**. Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>

[script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000100003& lng=en&nrm=iso](#)>. Acesso em: 27 abr. 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **LDBEN nº. 9.394**. Brasília/DF, 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 09 set. 2012.

\_\_\_\_\_. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino fundamental**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 10.172**. Plano Nacional de Educação. Brasília/DF, 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 09 set. 2012.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. **Parecer nº. 24/2004**. Brasília/DF: Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica, 15 de setembro de 2004a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323)>. Acesso em: 09 set. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorien ger.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº. 06/2005**. Brasília/DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 8 de junho de 2005a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323)>. Acesso em: 09 set. 2012.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº. 18/2005**. Brasília/DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 15 de setembro de 2005b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb018\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb018_05.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 11.114**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília/DF, 16 de maio de 2005c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm)>. Acesso em: 13 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274**, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília/DF, 06 de fevereiro de 2006a. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em: 09 jul. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº. 04/2008**. Brasília/DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 20 de fevereiro de 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323)>. Acesso em: 09 set. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de 6 anos de idade**. Belo Horizonte: UFMG/ FaE/ CEALE, 2009a. 122 p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12624%3Aensino-fundamental&Itemid=859](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624%3Aensino-fundamental&Itemid=859)>. Acesso em: 03 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implantação**. Brasília, 2009b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo\\_a\\_passo\\_versao\\_atual\\_16\\_setembro.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº. 22/2009**. Brasília/DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 29 de janeiro de 2009c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pces22\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pces22_09.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2013.

BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, et al. **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.  
BUZATO, M. E. K. **O Letramento eletrônico e o Uso do Computador no Ensino de Língua Estrangeira: Contribuições para a Formação de Professores**. Dissertação de Mestrado. Unicamp, 2001.

CARDOSO, A. A.; PINO, M. A. B. D.; DORNELES, C. L. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. In: **IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul**. Caxias do Sul/ RS, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556>>. Acesso em: 29 dez. 2013.

DE GRANDE, P. B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, vol. 23, n. 23, dez. 2011. Disponível em: <[http://www.utp.br/eletras/dossie/artigo/Dossie\\_especial\\_artigo\\_23.2\\_O\\_pesquisador\\_i](http://www.utp.br/eletras/dossie/artigo/Dossie_especial_artigo_23.2_O_pesquisador_i)

[nterpretativo e a postura etica em pesquisas em Lingui.pdf](#) >. Acesso em: 02 set. 2012.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Rojo e Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. 02, p. 279-301, jul.-dez. 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9646/8881>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos CEDES**. Campinas, vol.24, n.62, p. 44-63, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20091.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2013.

EZPELETA, J. Notas sobre pesquisa participante e construção teórica. **Em aberto**. Brasília, ano 3, n. 20, abr./ 1984. p. 37-45.

FONTANA, R.A.C., Escrevendo e lendo na escola: a mediação como princípio da organização do trabalho pedagógico. In: DEPE/CAMPINAS. **Ensaio: perspectivas e pressupostos para uma discussão curricular na Rede Municipal de Campinas**. (Org. BOSCO, Z. R.). Campinas: set./ 2009.

GREEN, J. BLOOME, D. Ethnografy and ethnografers of and in education: a situated perspective. In: FLOOD, J. **A handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts**, 1997.

KISHIMOTO, T. M.; et al. Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, 2011, v. 37, n. 1011, vol.37, n.1, p. 191-210.

KLEIMAN, A. B. 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. p. 223-243.

\_\_\_\_\_. **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas, SP: Cefiel- Unicamp; MEC, 2005. 60p. Disponível em:

<[http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca\\_professor/arquivos/5710.pdf](http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf)>.

Acesso em: 03 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. In: **Filologia e Linguística Portuguesa**. v. 8, p. 409-424, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59763>>. Acesso em: 29 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v.32 n. 53, dez. 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. Projetos de Letramento na Educação Infantil. In: **Revista Caminhos Em Linguística Aplicada, UNITAU**. Volume 1, Número 1, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica/article/viewFile/898/716>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez., 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p375/pdf>>. Acesso em: 15/07/2012.

\_\_\_\_\_. EJA e o ensino da língua materna: relevância dos projetos de letramento. In: **Revista EJA em debate**. Florianópolis, v. 1, n. 1, nov./2012. Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA#.UtPh6Z5dXud>>. Acesso em: 29 dez. 2013.

KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, Harry (Org.). (Trad. Marcos Bagno) **Uma Introdução a Vygotsky**. São Paulo: 2002, Loyola. p. 111-137.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, Consciência e Personalidade**. (Trad. Maria Sílvia Cintra Martins), 1978a. Disponível em: <[http://marxists.anu.edu.au/portugues/leontiev/1978/activ\\_person/index.htm](http://marxists.anu.edu.au/portugues/leontiev/1978/activ_person/index.htm)>. Acesso em: 21 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978b.

\_\_\_\_\_. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006a. p. 59-83.

\_\_\_\_\_. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré Escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006b. p. 119-142.

LIBÂNEO, J. C., FREITAS, R. A. M. da M. **Vygotsky, Leontiev, Davydov – Três Aportes Teóricos para a Teoria Histórico-Cultural e suas Contribuições para a Didática.** IV Congresso Brasileiro de História da Educação – a educação e seus Sujeitos na História. 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuaiscoautorais/eixo03/Jose%20Carlos%20Libaneo%20e%20Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20-%20Texto.pdf>> Acesso em: 13 de mai. 2013.

LIMA, V. S.; DAL-FORNO, J. **Particularidades da comunicação virtual na educação.** Disponível em: <[http://ead.sead.ufscar.br/file.php/1643/FORMACAO\\_DOCENTE\\_PARA\\_A\\_MODALIDADE\\_A\\_DISTANCIA/Textos\\_Livro/A\\_trajetoria\\_da\\_EaD\\_e\\_suas\\_particularidades\\_pedagogicas/Comunicacao\\_virtual\\_na\\_educacao.pdf](http://ead.sead.ufscar.br/file.php/1643/FORMACAO_DOCENTE_PARA_A_MODALIDADE_A_DISTANCIA/Textos_Livro/A_trajetoria_da_EaD_e_suas_particularidades_pedagogicas/Comunicacao_virtual_na_educacao.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2012.

LÜDKE, H. A. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LURIA A. R. O Desenvolvimento da Escrita na Criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2006. p. 143-189.

MARTINS, L. M. Especificidades do Desenvolvimento Afetivo-cognitivo de Crianças de 4 a 6 Anos. In: ARCE, A., MARTINS, L. M. (Org.) **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 63-92.

MARTINS, M. S. C. A Linguagem Infantil: Oralidade, escrita e gêneros do discurso. In: ARCE, A., MARTINS, L. M. (Org.) **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 147-162.

\_\_\_\_\_. **Oralidade, escrita e papéis sociais na infância.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. Hibridismo e Plasticidade na Constituição de Gêneros do Discurso. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada.** Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos de Linguagem. Campinas, SP, n. 1, p. 23-39, jan.- jun/ 2009.

\_\_\_\_\_. **Letramento, interdisciplinaridade e multiculturalismo no ensino fundamental de nove anos.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

MILL, D. **Educação a Distância Contemporânea: noções introdutórias.** Disponível em: <[http://ead.sead.ufscar.br/file.php/1643/FORMACAO\\_DOCENTE\\_PARA\\_A\\_MODALIDADE\\_A\\_DISTANCIA/Textos\\_Livro/A\\_trajetoria\\_da\\_EaD\\_e\\_suas\\_particularidades\\_pedagogicas/EaD\\_Contemporanea.pdf](http://ead.sead.ufscar.br/file.php/1643/FORMACAO_DOCENTE_PARA_A_MODALIDADE_A_DISTANCIA/Textos_Livro/A_trajetoria_da_EaD_e_suas_particularidades_pedagogicas/EaD_Contemporanea.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2012.

MIZUKAMI, M. G. N., et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/ aprendizagem de Línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

OLIVEIRA, M. S. Variação cultural e ensino/aprendizagem de língua materna: os projetos de letramento em comunidades de aprendizagem. In: VÓVIO, et al. **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010a.

\_\_\_\_\_. Gêneros Textuais e Letramento. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010b. Disponível em: <<http://wac.colostate.edu/siget/rbla/socorro.pdf>> Acesso em: 17 abr. 2012.

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. Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA#.UtPh6Z5dXud>>. Acesso em: 29 dez. 2013.

PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. de. Formação de educadores: fundamentos reflexivos para o contexto da educação a distância. In: VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. B. V. (Org.). **Educação a distância – prática e formação do profissional reflexivo**. São Paulo: Avercamp, 2009, p. 65-82.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 11ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas-SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003.

STEMMER, M. R. G. S. A Educação Infantil e a Alfabetização. In: ARCE, A., MARTINS, L. M. (Org.) **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 125-146.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TINOCO, G. M. A. M. **Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna**. Tese (Doutorado *in* Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2008.

VALSECHI, M. C. **Desenredando os fios da Teia: análise de um curso de formação continuada no contexto do Programa Teia do Saber**. Dissertação (Mestrado *in* Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2009.

VIANNA, C. A. D. **A formação continuada de professores e a Educação a Distância: novas possibilidades.** Dissertação (Mestrado *in* Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** (3ª ed.) São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2006.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-117.

VIOTTO FILHO, I. A. Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para a ação do educador numa escola em transformação. In: **Educere et Educare: Revista de Educação.** Cascavel, vol. 2, n. 3 jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/654/546>> Acesso em: 02 set. 2012.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III.** Trad. Lydia Kuper. Visor: Madrid, 1995.

## Apêndice A – Cronograma de desenvolvimento do curso ETPA

### Sequência de semanas e etapas do ETPA

	<b>1ª ETAPA</b>	<b>2ª ETAPA***</b>
<b>1ª SEMANA</b>	24/03 – 01/04/2012*	14/08 – 19/08/2012
<b>2ª SEMANA</b>	31/03 – 08/04/2012	20/08 – 26/08/2012
<b>3ª SEMANA</b>	07/04 – 15/04/2012	27/08 – 02/09/2012
<b>4ª SEMANA</b>	14/04 – 22/04/2012	03/09 – 09/09/2012
<b>5ª SEMANA</b>	21/04 – 29/04/2012	10/09 – 01/09/2012**
<b>6ª SEMANA</b>	28/04 – 06/05/2012	-----
<b>7ª SEMANA</b>	05/05 – 13/05/2012	-----
<b>8ª SEMANA</b>	12/05 – 20/05/2012	-----

\* Apesar de cada módulo ter sido planejado para uma semana, os módulos sempre eram disponibilizados para os participantes no fim de semana anterior ao início do módulo.

\*\*Ficou mais uma semana disponível para que alguns entregassem algumas tarefas pendentes.

\*\*\*Os fóruns da primeira à quarta semana da segunda etapa foram os mesmos, ou seja, para cada projeto de letramento em desenvolvimento havia um fórum em que todos os participantes interagiam. (cf. Figura 13, p. 62)

## Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “*A contribuição de um curso de formação de professores à distância para o trabalho significativo com a escrita junto a crianças de seis anos*”. Você foi selecionado por ser professor alfabetizador participante do curso de extensão, desenvolvido em um ambiente virtual de aprendizagem, “*Estudos de Textos no Primeiro Ano do Ensino Fundamental*” na plataforma Moodle da UFSCar (ETPA). Este curso fez parte da ACIEPE\* (Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão), “*Letramentos múltiplos: a escrita, as linguagens não-verbais, a comunicação virtual*” coordenada pela Profa. Dra. Maria Sílvia Cintra Martins.

Sua participação não é obrigatória. Assim sendo, você pode recusar-se a participar desta pesquisa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a universidade.

Os objetivos deste estudo são: analisar como as interações de professores alfabetizadores e professores de um curso de formação continuada a distância podem contribuir na busca de novos fundamentos para a prática docente com a aplicação de um projeto de letramento na sala de aula e compreender como um projeto de letramento pode proporcionar, a crianças de seis anos, o acesso à escrita de forma significativa.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em autorizar a divulgação das atividades que você realizou no ambiente virtual de aprendizagem “ETPA”, por meio de diversas ferramentas (fórum, diário reflexivo, bate-papo e tarefa).

Dentre os benefícios gerados por esta pesquisa, podemos salientar que ela promoverá uma melhor compreensão sobre como proporcionar a crianças de seis anos o acesso à escrita de forma significativa e, nesse sentido, que contribuições um curso de formação continuada para professores alfabetizadores pode fornecer.

Asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados desta investigação serão divulgados na dissertação de Mestrado da pesquisadora de maneira que não possibilitará a identificação dos participantes. Também não será possível identificar a escola e/ou o município em que você trabalha.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam endereço, telefone e o e-mail da pesquisadora, e poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, em qualquer momento do desenvolvimento do trabalho.

---

Ariane Ranzani - RG: 29.782.900-2  
 Rua: Djalma Ferraz Kehl, nº 15, ap. 14,  
 bl. G, Jardim Tangará, CEP: 13.568-230  
 São Carlos – SP, cel.: (16) 9609-2030  
[arianeranzani@yahoo.com.br](mailto:arianeranzani@yahoo.com.br)

**Declaro que entendi os objetivos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
**Nome e assinatura do participante**

\*A ACIEPE, entre outros objetivos, visa fortalecer as três atividades essenciais da universidade e contribuir para a melhoria da qualidade das atividades de pesquisa e extensão e também dos cursos de graduação e pós-graduação.