

UNESP
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DE MARÍLIA
PRISCILA CHAVES SGAVIOLI

**OS PROJETOS DE LEITURA E ESCRITA E A FORMAÇÃO DE
LEITORES E PRODUTORES DE TEXTOS: UMA EXPERIÊNCIA COM
PROFESSORES DO CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL**

MARÍLIA
2007

UNESP
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DE MARÍLIA
PRISCILA CHAVES SGAVIOLI

**OS PROJETOS DE LEITURA E ESCRITA E A FORMAÇÃO DE
LEITORES E PRODUTORES DE TEXTOS: UMA EXPERIÊNCIA COM
PROFESSORES DO CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP – Universidade Estadual Paulista Campus de Marília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de concentração: Ensino, abordagem técnico pedagógica.

Orientadora: Prof^a Dr^a Stela Miller

MARÍLIA
2007

PRICILA CHAVES SGAVIOLI

**OS PROJETOS DE LEITURA E ESCRITA E A FORMAÇÃO DE
LEITORES E PRODUTORES DE TEXTOS: UMA EXPERIÊNCIA COM
PROFESSORES DO CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Esta dissertação foi julgada adequada para a
obtenção do título de Mestre em Educação e
aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela
Banca Examinadora.

Orientadora: _____

Prof^a Dr^a Stela Miller, UNESP – FFC - Marília

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr^a.Cyntia Graziella Gizelim Simões Giroto

(UNESP — FFC — Marília)

Prof^a Dr^a Renata Junqueira de Souza
(UNESP — FCT — Presidente Prudente)

Marília, fevereiro de 2007.

Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo principal desenvolver e orientar estudos, reflexões e procedimentos metodológicos, sobre os projetos de leitura e escrita, com um grupo de seis professoras do ciclo I do Ensino Fundamental, de uma escola estadual da cidade de Marília (S.P.). Com isso, buscamos alterar as suas concepções de projetos e do processo de ensino e de aprendizagem. Para alcançar tal objetivo adotamos como metodologia de pesquisa a pesquisa-ação, por entendermos que essa metodologia prioriza os caracteres qualitativos, valorizando esses aspectos no problema estudado e porque todos os envolvidos na pesquisa se tornam agentes participantes do processo de resolução de um problema. Os resultados obtidos indicam que a realização dos projetos de leitura e escrita propiciou a transformação do processo de ensino e de aprendizagem, alterando a qualidade das produções (recepção e produção de textos) dos alunos envolvidos na pesquisa e também a prática pedagógica das docentes responsáveis pelas salas participantes da pesquisa.

Palavras-chave: Pedagogia de projetos. Projetos de leitura e escrita. Leitura. Escrita. Ciclo I do Ensino Fundamental.

Abstract

The present research had as its main purpose to develop and direct studies, reflections and methodological proceedings, about projects of reading and writing, with a group of six teachers that worked with Cycle I of Elementary School, in an official school of Marília city (S.P.). By means of that work, we aimed to alter their conceptions about projects and processes of teaching and learning. In order to reach that aim, we adopted the research-action as our methodology, because we understand that this kind of methodology emphasizes the qualitative characteristics, giving value to those aspects in the studied problem and because all the persons involved in the research become participant agents of the process of a problem solving. The obtained results indicate that the accomplishment of the projects of reading and writing conducted to the transformation of the process of teaching and learning, changing the quality of the productions (reading and text production) of the students involved in the research and also the pedagogical practice of the teachers responsible for the classrooms that participate in the research.

Key-words: Pedagogy of projects. Reading and writing projects. Reading. Writing. Elementary school.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Primeira escrita do aluno K da professora D4 (08/04/04).....	65
Quadro 2 –	Versão final da escrita individual do aluno K da professora D4 (23/06/04)....	65
Quadro 3 –	Primeira escrita individual do aluno N da professora D4 (08/04/04).....	66
Quadro 4 –	Versão final da escrita individual do aluno N da professora D4 (23/06/04)....	66
Quadro 5 –	Primeira escrita individual do aluno J da professora D4 (08/04/04).....	67
Quadro 6 –	Versão final da escrita individual do aluno J da professora D4 (23/06/04)....	67
Quadro 7 –	Primeira escrita individual do aluno A da professora F3 (08/04/04).....	68
Quadro 8 –	Versão final da escrita individual do aluno A da professora F3 (24/06/04)....	68
Quadro 9 –	Primeiro momento de escrita individual do aluno J da professora A3 (07/04/04 – 1º trecho).....	70
Quadro 10 –	Segundo momento de escrita individual do aluno J da professora A3 (25/06/04 – 1º trecho).....	70
Quadro 11 –	Primeiro momento de escrita individual do aluno J da professora A3 (07/04/04 – 2º trecho).....	70
Quadro 12 –	Segundo momento de escrita individual do aluno J da professora A3 (25/06/04 – 2º trecho).....	71
Quadro 13 –	Primeiro momento de escrita individual do aluno D da professora B1-2(07/04/04).....	71
Quadro 14 –	Segundo momento de escrita individual do aluno D da professora B1-2(25/06/04).....	71
Quadro 15 –	Primeiro momento de escrita individual do aluno S da professora B1-2(07/04/04).....	72
Quadro 16 –	Segundo momento de escrita individual do aluno D da professora B1-2(25/06/04).....	72
Quadro 17 –	Primeiro momento de escrita individual do aluno A da professora D4 (08/04/04).....	72
Quadro 18 –	Segundo momento de escrita individual do aluno A da professora D4 (23/06/04).....	73
Quadro 19 –	Primeiro momento de escrita individual do aluno J da professora D4 (08/04/04).....	73
Quadro 20 –	Segundo momento de escrita individual do aluno J da professora D4 (23/06/04).....	73
Quadro 21 –	Primeiro momento de escrita individual do aluno C da professora F3 (08/04/04 – 1º trecho).....	74
Quadro 22 –	Segundo momento de escrita individual do aluno C da professora F3 (24/06/04 – 1º trecho).....	74
Quadro 23 –	Primeiro momento de escrita individual do aluno C da professora F3 (08/04/04 – 2º trecho).....	74
Quadro 24 –	Segundo momento de escrita individual do aluno C da professora F3 (24/06/04 – 2º trecho).....	74
Quadro 25 –	Primeiro momento de escrita individual do aluno C da professora F3 (08/04/04 – 3º trecho).....	75
Quadro 26 –	Segundo momento de escrita individual do aluno C da professora F3 (24/06/04 – 3º trecho).....	75
Quadro 27 –	Primeiro momento de escrita individual do aluno G da professora F3 (08/04/04 – 1º trecho).....	75
Quadro 28 –	Segundo momento de escrita individual do aluno G da professora F3 (24/06/04 – 1º trecho).....	75
Quadro 29 –	Primeiro momento de escrita individual do aluno G da professora F3 (08/04/04 – 2º trecho).....	76

Quadro 30 –	Segundo momento de escrita individual do aluno G da professora F3 (24/06/04 – 2º trecho).....	76
Quadro 31 –	Primeiro momento de escrita individual do aluno J da professora F3 (08/04/04).....	76
Quadro 32 –	Segundo momento de escrita individual do aluno J da professora F3 (24/06/04).....	76
Quadro 33 –	Escrita da fábula do aluno J da professora F3 (26/08/04).....	77
Quadro 34 –	Escrita da fábula do aluno C da professora F3 (26/08/04).....	77
Quadro 35 –	Primeira escrita individual do aluno E da professora B1-2 (25/08/04).....	78
Quadro 36 –	Versão final da escrita individual do aluno E da professora B1-2 (19/11/04)	79
Quadro 37 –	Primeira escrita individual do aluno R da professora D4 (16/09/04).....	79
Quadro 38 –	Versão final da escrita individual do aluno R da professora D4 (21/10/04)....	79
Quadro 39 –	Primeira escrita individual do aluno G da professora E4 (16/09/04).....	80
Quadro 40 –	Versão final da escrita individual do aluno G da professora E4 (21/10/04)....	80
Quadro 41 –	Primeira escrita individual do aluno A da professora F3 (26/08/04).....	80
Quadro 42 –	Versão final da escrita individual do aluno A da professora F3 (27/10/04)....	81
Quadro 43 –	Primeira escrita individual do aluno A da professora D4 (16/09/04).....	82
Quadro 44 –	Versão final da escrita individual do aluno A da professora D4 (11/11/04)....	82
Quadro 45 –	Primeira escrita individual do aluno P da professora D4 (16/09/04).....	82
Quadro 46 –	Versão final da escrita individual do aluno P da professora D4 (11/11/04)....	82
Quadro 47 –	Observação da prática docente de E4 (22/04/04).....	95
Quadro 48 –	Observação da prática docente de C4 (04/05/04).....	100
Quadro 49 –	Observação da prática docente de B1-2 (23/04/04).....	118
Quadro 50 –	Observação da prática docente de B1-2 (19/05/04).....	119
Quadro 51 –	Observação da prática docente de B1-2 (01/06/04).....	119
Quadro 52 –	Observação da prática docente de C4 (26/05/04).....	121
Quadro 53 –	Observação da prática docente de C4 (18/06/04).....	122
Quadro 54 –	Observação da prática docente de D4 (22/04/04).....	124
Quadro 55 –	Observação da prática docente de E4 (22/04/04).....	126
Quadro 56 –	Observação da prática docente de E4 (22/04/04).....	127
Quadro 57 –	Observação da prática docente de F3 (20/05/04).....	128
Quadro 58 –	Observação da prática docente de F3 (17/06/04).....	129
Quadro 59 –	Observação da prática docente de B1-2 (07/04/04).....	130
Quadro 60 –	Observação da prática docente de B1-2 (04/05/04).....	130
Quadro 61 –	Observação da prática docente de B1-2 (18/06/04).....	131
Quadro 62 –	Observação da prática docente de C4 (24/03/04).....	132
Quadro 63 –	Observação da prática docente de C4 (16/04/04).....	132
Quadro 64 –	Observação da prática docente de C4 (26/05/04).....	133
Quadro 65 –	Observação da prática docente de D4 (25/03/04).....	134
Quadro 66 –	Observação da prática docente de E4 (08/04/04).....	135
Quadro 67 –	Observação da prática docente de E4 (29/06/04).....	135
Quadro 68 –	Observação da prática docente de E4 (18/11/04).....	136
Quadro 69 –	Observação da prática docente de F3 (20/05/04).....	137

LISTA DE FOTOS

Foto 1- Cartaz do planejamento do projeto <i>Biblioteca da Sala</i>	51
Foto 2- Aluna em processo de escrita do livro para biblioteca da sala.....	52
Foto 3- Livro produzido por aluno envolvido na pesquisa.....	52
Foto 4- Coleção de livros da biblioteca da sala I.....	53
Foto 5- Coleção de livros da biblioteca da sala II.....	53
Foto 6- Coleção de livros produzidos no projeto <i>Biblioteca da Sala</i>	53
Foto 7- Aluna lendo sua história na festa de encerramento do projeto.....	53
Foto 8- Fábula escrita e ilustrada por um aluno para o painel I	54
Foto 9- Fábula escrita e ilustrada por um aluno para o painel II.....	54
Foto 10- Ensaio para apresentação do teatro da E.E. Monsenhor Pirmino – Fazenda.....	55
Foto 11- Apresentação do teatro da E.E. Monsenhor Pirmino – Fazenda.....	55
Foto 12- Leitura do texto da peça teatral. Ensaio para apresentação do teatro da E.E. Maria Stella Cerqueira César – Cidade.....	55
Foto 13- Ensaio para apresentação do teatro da E.E. Maria Stella Cerqueira César – Cidade.....	55
Foto 14- Apresentação do teatro da E.E. Maria Stella Cerqueira César – Cidade I.....	55
Foto 15- Apresentação do teatro da E.E. Maria Stella Cerqueira César – Cidade II.....	55
Foto 16- Alunos preparando o painel de fábulas.....	56
Foto 17- Painel de fábulas da E.E. Maria Stella Cerqueira César - Cidade.....	56
Foto 18- Alunos lendo as fábulas do painel da E.E. Monsenhor Pirmino – Fazenda I.....	56
Foto 19- Alunos lendo as fábulas do painell da E.E. Monsenhor Pirmino – Fazenda II.....	56

SUMÁRIO

	Introdução.....	10
Capítulo 1	Leitura e escrita.....	17
1.1	História da leitura e da escrita.....	17
1.1.1	Antigüidade.....	18
1.1.2	Idade Média.....	22
1.1.3	Idade Moderna.....	24
1.1.4	Idade Contemporânea.....	26
1.2	Concepção de leitura e escrita presentes nesse trabalho.....	26
Capítulo 2	Pedagogia de Projetos: raízes históricas e contribuições atuais.....	34
2.1	Pedagogia de Projetos: breve contextualização.....	34
2.2	Pedagogia de Projetos: concepção de educação.....	37
2.3	Os projetos de trabalho e a aprendizagem significativa.....	38
2.4	Principais características da Pedagogia de Projetos.....	41
2.5	Os projetos de leitura e escrita.....	44
Capítulo 3	Percurso da pesquisa.....	47
3.1	Como a pesquisa ocorreu desde o início.....	47
3.2	Escolha metodológica.....	57
3.2.1	Pesquisa-ação.....	57
3.2.2	Observações e intervenções na prática docente e reuniões quinzenais.....	60
3.3.3	Entrevistas.....	62
Capítulo 4	Descrição e análise dos dados.....	63
4.1	Os projetos e as produções escritas dos alunos.....	63
4.1.1	O trabalho com os elementos da narrativa e sua estrutura.....	64
4.1.2	O trabalho com a organização dos diálogos.....	69
4.1.3	O trabalho com a substituição.....	78
4.1.4	O trabalho com a concordância – nominal e verbal.....	81
4.2	Reuniões quinzenais, entrevistas e observações.....	84
4.2.1	Os projetos de leitura e escrita.....	85
4.2.2	O envolvimento dos alunos na realização dos projetos de leitura e escrita.....	90
4.2.3	A aprendizagem significativa.....	95
4.2.4	A avaliação docente sobre os alunos.....	96
4.2.5	As dificuldades do trabalho docente.....	99
4.2.6	Formação do professor.....	101
4.2.7	A reflexão sobre a prática de sala de aula.....	103
4.2.8	Mudança da prática.....	106
4.2.9	Concepção de leitura e escrita.....	111
4.2.10	O trabalho com a leitura.....	117
4.2.11	O trabalho com a escrita.....	129
	Conclusões.....	140
	Referências bibliográficas.....	144
	Anexos.....	148
	Anexo A: Atividades realizadas no projeto Biblioteca da sala.....	149
	Anexo B: Atividades realizadas no projeto Fábulas.....	156
	Anexo C: Cronograma reuniões quinzenais.....	162
	Anexo D: Ficha de controle de leitura.....	163

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa lida, essencialmente, com projetos de leitura e escrita no ciclo I do Ensino Fundamental, colocando em discussão a busca de um caminho para viabilizar a formação de leitores e produtores de textos, que possam desempenhar a tarefa de ler e escrever com crescente segurança e autonomia.

A partir do aporte teórico de Hernández (1996 e 1998 a b), Jolibert (1994 a b), Chassanne (1993), Legrand (1993), Girotto (1995 e 1999) e Abrantes (1995), entendemos pedagogia de projetos como uma concepção de educação que possibilita um processo educativo voltado para a aprendizagem feita em situação real, em contraposição ao ensino verbalista, com base na memorização de regras, conceitos, normas e na realização de exercícios para pô-los em prática.

Um trabalho pedagógico concebido no âmbito dos projetos supõe que o processo de ensino-aprendizagem seja marcado por características que o definem como sendo capaz de englobar os conhecimentos escolares com a vida cotidiana, ou seja, com o real, para que o aluno melhor compreenda o mundo que o rodeia; considerar o aluno como agente participante e ativo no processo ensino-aprendizagem; seguir um planejamento flexível e coletivo para o desenvolvimento dos projetos; tornar o aluno autônomo frente à busca do conhecimento, ou seja, desenvolver a pesquisa; avaliar individual e coletivamente o projeto e socializar os resultados obtidos.

Dessa forma, entendemos a pedagogia de projetos, como um processo educativo que estabelece relações, interpretações para se superar os limites das disciplinas escolares, favorecendo uma atitude de não fragmentação do saber e da formação constante dos docentes,

transgredindo, assim, a “visão de educação escolar baseada nos conteúdos, apresentados como ‘objetos’ estáveis e universais e não como realidades socialmente construídas”. (HERNÁNDEZ, 1998 a, p.12).

Essa pedagogia também propõe ultrapassar a visão da aprendizagem centrada apenas em processos de aquisição de conhecimentos científicos, que desconsidera os intercâmbios simbólicos que ocorrem na sala de aula e na escola. Propõem, além disso, transgredir a visão do currículo escolar fragmentado centrado nas disciplinas e da escola que tolhe os indivíduos de se desenvolverem em suas respectivas etapas de vida. Procura superar a perda da autonomia dos docentes e a incapacidade da escola em dialogar com as transformações que ocorrem na sociedade, nos alunos e na própria educação.

A concepção de educação defendida pelos projetos leva os alunos a compreenderem diversos conteúdos, mas não de forma decorativa e centrada na figura do professor, mas sim de maneira interdisciplinar e pela aquisição de meios para procurar autonomamente qualquer conteúdo que seja necessário para sua vida.

A pedagogia de projetos é baseada no ensino para a compreensão, o que faz com que os alunos participem de um processo significativo, usando diferentes estratégias de estudo, participem do planejamento da própria aprendizagem, se tornem mais flexíveis, favorecendo a interpretação da realidade, o reconhecimento do outro e de seu próprio ambiente, sendo agentes ativos nesse processo.

Surge como uma alternativa de superação de outras propostas pedagógicas vigentes, constituindo-se, basicamente, sobre dois eixos: de um lado, a idéia de que a escola não está condenada à reprodução ideológica e sócio-econômica, ao contrário, deve ser um lugar onde as pessoas (crianças e adultos) vivem em interação com o meio, como agentes, entre outros, de transformação desse meio e, de outro lado, a escola não pode continuar a ser o universo de especialistas, um meio protegido das influências exteriores, o que leva à questão do alargamento da equipe educativa. (CHASSANE, 1993).

Dessa forma, podemos afirmar que a pedagogia de projetos não consiste em apenas uma alternativa para a prática na sala de aula, mas é uma concepção de educação que propõe mudanças no processo de ensino e aprendizagem como também na organização da instituição escolar.

Os tempos mudaram e a discussão da função da escola, do significado das experiências escolares para os que dela participam foi e continua a ser um dos assuntos mais polêmicos entre educadores. As recentes mudanças na conjuntura mundial, com a globalização da economia e a informatização dos meios de comunicação, têm trazido uma

série de reflexões sobre o papel da escola dentro do novo modelo de sociedade, desenhado nesse novo século.

É nesse contexto e dentro dessa polêmica que a discussão sobre os projetos de leitura e escrita, hoje, se coloca. Ressalta-se que essa é uma discussão sobre uma *atitude pedagógica* e não sobre uma técnica de ensino mais atrativa para os alunos.

Com a chegada dos meios eletrônicos de comunicação, previa-se o abandono da cultura do livro, porém o ato de ler e escrever tende a ser estimulado e a formação de um novo tipo de leitor e produtor de texto, capaz de dominar as novas formas que a escrita assume, passa a ser de fundamental importância, ou, ainda mais, uma necessidade, pois notamos que existe espaço para criarmos situações em que a criança sinta necessidade de ler.

Acredita-se que uma das vias para se vencer esse grande desafio, de formar leitores e produtores de textos aptos para viver nessa sociedade globalizada, seja o desenvolvimento dos projetos de leitura e escrita nas salas de aula, sendo esses propiciadores de situações reais de aprendizado.

Assim, propõe-se o ler e escrever verdadeiramente em sua função social, ou seja, que as crianças possam realizar tarefas que tenham sentido, que possam se engajar em sua própria aprendizagem, ao invés de serem submetidas unicamente à palavra do professor. A pedagogia de projetos permite viver em uma escola, apoiada no real, aberta para muitas relações com o exterior, um lugar em que as crianças possam trabalhar “de verdade” e adquiram meio de se afirmar como pessoas. (JOLIBERT, 1994 a e b).

Tanto as atividades de leitura como as de produção escrita podem ser conduzidas com vistas à construção de um conjunto de competências lingüísticas nos alunos, que abrangem níveis de conceitos lingüísticos tais como a noção de contexto de um texto; os parâmetros da situação de comunicação; o tipo de texto; a superestrutura de organização textual; a lingüística textual; a lingüística de frase e a lingüística das palavras e microestruturas que as compõem.

Os projetos podem permitir que o aluno escreva numa situação real, isto é, não produza mais escritos simulados como: “imagine que você está escrevendo para um amigo”. Trata-se não só de produzir um texto adaptado a uma determinada situação, mas também de aprender a produzi-lo e utilizar estratégias adequadas às situações: quem diz, onde diz, para quem diz, quando diz e as escolhas realizadas, de tal forma que logo depois, cada criança possa mobilizar suas competências de maneira autônoma, transpondo-as para novas situações.

Frente a essas concepções, os projetos de leitura e escrita que foram realizados nessa pesquisa propiciaram o ler e o escrever em situações que cumpriam a sua função social, ou

seja, narrativas, produzidas pelos alunos, que foram incorporadas ao acervo da biblioteca da sala e fábulas expostas em um painel tendo, nas duas situações, leitores reais para as produções.

Dentro desse contexto, a aprendizagem se dá pela mediação do professor, que propicia a interação adequada do aluno com o objeto de conhecimento e com os atores da situação de trabalho pedagógico, sendo gradual o que se ensina, o que se planeja e o que se espera atingir nos níveis de escolaridade.

Enfim, por meio dos projetos, aprende-se a ler e escrever, não a partir de treinos mecânicos, repetições e modelos sem sentido, mas a partir de situações concretas, em que o aluno sabe o que está fazendo, para quê e para quem o faz. Só assim o aluno é capaz de atribuir um significado àquilo que lê e escreve e, dessa forma, desenvolve suas estratégias de leitor e produtor de texto autônomo.

O interesse em focalizar a leitura e a escrita surgiu da realização de uma pesquisa de iniciação científica que focalizou os projetos de trabalho de forma interdisciplinares e que originou o trabalho de conclusão de curso *Pedagogia de Projetos*: uma alternativa metodológica para as séries iniciais. Tal pesquisa demonstrou que o cotidiano das salas de aula pode ser mudado por meio da realização de verdadeiros projetos.

Nas intervenções realizadas na referida pesquisa notamos que os alunos, em geral, apresentavam, no início do processo, maiores dificuldades nas atividades de leitura e escrita, caracterizando um quadro crítico que se repete em muitas escolas: crianças inseridas no ciclo I do ensino fundamental que não entendem o que lêem e são copistas, não compreendem a função social da escrita e seu poder em nossa sociedade.

Tal quadro foi revertido por meio da realização dos projetos de leitura e escrita, já que a maioria dos alunos não apresentava mais as dificuldades encontradas no início da pesquisa, ou seja, os alunos conseguiam ler e escrever significativamente e em situações de real aprendizagem.

A observação desse processo gerou um interesse em aprofundar os estudos, mais especificamente nos projetos de leitura e escrita, como uma alternativa para o processo de ensino-aprendizagem significativo.

Embora faça parte de praticamente todo discurso pedagógico citar, como objetivos de ensino, a formação de *alunos autônomos, conscientes, reflexivos, participativos, cidadãos atuantes, felizes*, dentre outras características similares, a prática pedagógica desenvolvida nas escolas, geralmente, não os confirma. Por outro lado, esse discurso, que, além disso, posiciona-se contra passividade, submissão ou alienação, deixa transparecer a

intencionalidade dos professores, que, em sua maioria, querem desenvolver bons trabalhos e estão dispostos a orientar seus alunos para uma boa formação.

Entretanto, essas boas intenções dos docentes não são suficientes para propiciar uma formação de qualidade para seus alunos, pois a falta da formação continuada do profissional da educação, acrescida da desvalorização do magistério e outras mazelas do âmbito educacional têm gerado um quadro assustador no que diz respeito especificamente ao desenvolvimento dos estudos da língua materna: crianças que chegam ao final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental sem serem leitoras e produtoras de texto.

Dentro desse panorama, ajustar o foco para os projetos específicos de leitura e escrita, ampliando a área de atuação para um universo maior do que aquele abrangido pela pesquisa, de iniciação científica, citada anteriormente e aprofundando os estudos teóricos acerca do tema, pode tornar a pesquisa ora proposta um instrumento relevante para a resolução de um grave problema que atinge grande parte das escolas brasileiras, a saber, o baixo nível de aproveitamento dos alunos na área de leitura e de escrita.

Pretende-se que os resultados obtidos por esta pesquisa sirvam como elementos que permitam, por um lado, uma reflexão acerca do processo de formação de professores e, por outro, a superação da visão ingênua que a pedagogia de projetos vem recebendo no meio escolar, auxiliando o desenvolvimento de discussões que levem à compreensão crítica da dimensão político-pedagógica dos projetos de trabalho.

Outro aspecto relevante desse tema é a possibilidade que esta pesquisa tem de ampliar a produção científica da área, uma vez que, apesar da importância do ler e do escrever na escola e na sociedade, as obras que tratam dos projetos de leitura e escrita apresentam-se, ainda, em quantidade muito reduzida. Isso pôde ser constatado após uma breve pesquisa bibliográfica no acervo da biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP de Marília e em *sites* de busca, via Internet, sobre o tema *projetos de leitura e escrita*. Por outro lado, foram encontradas publicações que tratam da pedagogia de projetos de maneira geral e há uma vasta bibliografia sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Mas obras que tratem especificamente dos projetos de leitura e escrita são poucas e restringem-se, na maioria das vezes, a relatos de experiências docentes, que não exploram com profundidade teórica o referido tema.

Em contrapartida, alguns poucos autores, que tratam de forma aprofundada o tema dos projetos de leitura e escrita, podem ser encontrados. Dentre eles destacam-se: Jolibert (1994), Hernández (1996 e 1998a/b) e Pizani e Zunino (1995).

Observa-se assim que é de fundamental importância a realização de pesquisas que originem publicações sobre a temática dos projetos de leitura e escrita no ciclo I do ensino fundamental, para colaborar na formação inicial e continuada de professores capazes de contribuir para a formação de leitores e produtores de textos.

Para englobar todos esses aspectos, a presente pesquisa teve como objetivo principal desenvolver e orientar estudos, reflexões e procedimentos metodológicos com os professores no ciclo I do Ensino Fundamental que envolvam a discussão da natureza, do objetivo e da concepção de projetos de leitura e escrita e do processo ensino-aprendizagem.

Sendo assim, objetivamos discutir a prática pedagógica real de leitura e escrita do professor do ciclo I do Ensino Fundamental; propor e analisar o trabalho com os projetos de leitura nesse nível de escolaridade, como um caminho para a formação de leitores e produtores de textos; possibilitar a compreensão da pedagogia de projetos como uma concepção de educação complexa, social e política; e colaborar na produção de material bibliográfico sobre os projetos de leitura e escrita.

Para alcançar esses objetivos elegemos como via metodológica a pesquisa-ação, pois em sua realização é possível envolver tanto alunos como professores no processo de reflexão gerado pela pesquisa, nos momentos de desenvolvimento dos projetos na sala de aula e nas reuniões quinzenais com as docentes.

O início da pesquisa ocorreu no ano de 2004, no qual desenvolvemos a coleta de dados na Escola Estadual “Maria Stela Cerqueira César”, com um grupo de seis professoras¹, das quais três eram responsáveis por salas da escola sede, localizada na periferia da cidade de Marília (S. P.) e três ministravam aulas na escola vinculada, E. E. Monsenhor Pirmino, localizada na zona rural desse mesmo município; conseqüentemente, seus alunos também se constituíram como sujeitos da pesquisa.

Dessa forma, a pesquisa pôde abranger dois eixos importantes: a formação continuada das professoras e a realização dos projetos de leitura e escrita em suas salas, proporcionando para os alunos um processo de aprendizagem baseado na reflexão sobre a linguagem escrita em situações reais.

¹ A título de redação do trabalho as professoras serão categorizadas com letras do alfabeto e com o numeral da série em que ministravam aulas. Dessa forma, temos, por exemplo, a professora A da 3ª série representada por **A3**. Da mesma forma, ficarão identificadas as demais professoras: **B1-2** (multiseriada), **C4**, **D4**, **E4** e **F3**. Sendo que, as docentes A3, B1-2 e C4, ministravam aulas na escola vinculada e as docentes D4, E4 e F3 exerciam funções docentes na escola sede.

Os anos subseqüentes 2005 e 2006 foram destinados para o levantamento e estudos bibliográficos, que embasaram toda a pesquisa e a análise dos dados que originaram o presente trabalho.

Cabe ressaltar que todos os dados coletados e publicados nessa pesquisa tiveram a autorização dos sujeitos da pesquisa, por meio de um termo de consentimento livre e esclarecido para serem divulgados.

A organização do texto foi feita da seguinte forma: o primeiro capítulo, *Leitura e escrita*, discute as bases históricas e teóricas desses dois aspectos que envolvem toda a pesquisa. O capítulo dois, *Pedagogia de projetos: raízes históricas e contribuições atuais*, conceitualiza qual a concepção de Pedagogia de Projetos que norteia essa pesquisa e conseqüentemente o que entendemos por projetos de leitura e escrita.

O terceiro capítulo, *Percurso da pesquisa*, apresenta todo o processo desenvolvido durante a coleta de dados; o capítulo quatro, cuidará da *Descrição e Análise dos dados*, e vem seguido de algumas conclusões sobre a pesquisa e suas referências bibliográficas.

CAPÍTULO 1

LEITURA E ESCRITA

Nesse capítulo serão apresentados, primeiramente, um panorama histórico sobre a leitura e a escrita no mundo ocidental e frente ao seu desenvolvimento será discutida a concepção de leitura e escrita que norteia esse trabalho.

1.1 História da leitura e da escrita

No nosso cotidiano, lemos o tempo todo, lemos placas, anúncios, *outdoors*, revistas, livros, jornais, enfim, somos expostos a uma infinidade de material escrito.

Essa presença das letras em nossas vidas nos leva a ler por instinto, isso para leitores com uma certa vivência com a leitura. Dificilmente paramos para pensar sobre o ato de ler, especificamente, e como ele está presente e é importante em nossa sociedade.

Ao parar para pensar nesse assunto podem surgir muitas indagações: Será que todas as pessoas lêem como eu? Será que sempre as letras, as palavras, as frases foram escritas dessa forma? E os livros sempre tiveram esse formato que conhecemos atualmente? E como a função social e política da leitura se desenvolveu através dos tempos?

Frente a essas questões esse capítulo tem a intenção de instigar uma reflexão sobre a história da leitura.

Para facilitar a compreensão do desenvolvimento da leitura ao longo dos anos, serão utilizados os quatro grandes períodos históricos: Idade Antiga; Idade Média; Idade Moderna e Idade Contemporânea; referentes à civilização Ocidental, embora, tenhamos a clareza de que o processo histórico não é linear e nem possui divisões rígidas.

Também é necessário destacar que a história da leitura está interligada com a história da escrita, da escola, da alfabetização, da biblioteca, das religiões e de tantos outros aspectos que colaboraram para termos atualmente essa prática de leitura vigente no Ocidente.

Sendo assim, durante esse breve panorama histórico, alguns aspectos dessas demais histórias estarão, inevitavelmente, presentes.

1.1.1 Antigüidade (século XII a. C. – século I a. C.)

Durante a Idade Antiga, a escrita tinha maior importância do que a leitura, na civilização grega. Tal fato fica confirmado pela existência dos escribas, pessoas de notória importância nas sociedades da Grécia antiga, pois eram os únicos que podiam escrever; já o ato de ler, várias pessoas podiam aprendê-lo e executá-lo.

Quanto ao sentido da leitura, também variou com o passar do tempo e conforme a região; dessa forma, não é e não foi uma convenção universal.

A escrita, nessa época, era contínua, ou seja, não havia separação das letras e das frases, também não havia sinais gráficos de pontuação e nem a distinção entre maiúsculas e minúsculas. Isso se deve ao fato de a escrita ser destinada à leitura em voz alta (MANGUEL, 1997).

Apesar de a prática da leitura em voz alta ser dominante, há exemplos de que a leitura silenciosa também era realizada, como no relato de Santo Agostinho sobre a forma de ler de Santo Ambrósio, “jamais lia em voz alta”, citado por Manguel (1997). Tal relato é o primeiro registro de leitura silenciosa do mundo Ocidental, pois os exemplos anteriores são muito incertos.

Uma das sociedades mais organizadas dessa época foi a grega, e a leitura teve um papel fundamental para o desenvolvimento e manutenção dessa organização social, uma vez que, durante os séculos VI e V a.C. houve um grande movimento de alfabetização, porém o acesso aos livros era escasso; tal paradoxo existia porque a leitura era fundamental para o funcionamento da democracia ateniense.

Na Grécia antiga tinha-se a noção de que o livro servia para conservar os textos, para que com o passar do tempo fosse possível trazê-los à memória, ou seja, o livro era uma espécie de “armazenador” de idéias.

Mas, nas últimas décadas de século V a.C., houve a diferenciação do livro para conservação de textos e dos livros para a leitura. Também se percebe, por exemplos literários e iconográficos, que os textos eram utilizados na educação e que a leitura era uma prática social da época, sendo a leitura solitária uma prática rara, ou seja, as práticas de leitura silenciosa e oralizada coexistiram na Grécia antiga, no entanto a leitura em voz alta era a mais difundida.

A leitura verbalizada na Grécia antiga apresentava três características: (1) caráter instrumental do leitor ou da voz; (2) caráter incompleto da escrita, pois necessitava da oralização; e (3) os leitores eram na verdade ouvintes. (SVENBRO,2002).

O caráter incompleto da escrita, nessa época, fica nítido, pois para que a escrita se completasse era necessário ser lida, e como foi citado anteriormente, a leitura era oralizada, por causa de alguns fatores como a escrita contínua, que tornava obrigatória a vocalização para o entendimento do texto.

Sendo assim, a tarefa do leitor é “colocar sua própria voz à disposição do escrito [...] É ceder a voz pelo instante de uma leitura. Voz que o escrito logo torna sua, o que significa que a voz não pertence ao leitor durante a leitura”. (SVENBRO, 2002, p.49). O leitor tinha um papel passivo na leitura e, por isso, o leitor na Grécia arcaica era um escravo, para que os cidadãos livres não fossem utilizados pelo escritor e por ele fossem dominados.

A separação da escrita contínua auxiliou a leitura silenciosa. Essa separação foi desenvolvida pelos monges para facilitar a cópia dos textos em silêncio. Entretanto, apenas a separação das letras não foi suficiente para a difundir da leitura silenciosa, mas foram as exigências da escolástica, na Idade Média, que demonstraram as vantagens da leitura silenciosa: rapidez e inteligibilidade, ou seja, a leitura silenciosa foi proporcionada por fatores quantitativos e também qualitativos, uma vez que a elaboração mental dos leitores tornou-se maior com essa prática de leitura.

Na Antiguidade grega a leitura silenciosa era praticada apenas:

[...] por profissionais da palavra escrita, mergulhados em leituras suficientemente vastas para favorecer a interiorização da voz leitora. Para o leitor médio, a maneira normal de ler permaneceu sendo a leitura em voz alta, como se fosse impossível apagar a razão primeira da escrita grega: produzir o som, e não representá-lo. (SVENBRO,2002, p.66).

No período clássico (480 a 320 a.C.) desenvolveram-se diferentes práticas de leitura: 1) leitura atenta, que percorre todo o texto com detalhes; 2) leitura oral; 3) leitura que decifra as letras, sílabas, palavras e frases; 4) leitura superficial; 5) leitura com profundidade e 6) releitura de um livro várias vezes.

Nesse período, o livro passa a ser o principal veículo da escrita, porém as grandes bibliotecas helenísticas não eram ambientes para a realização da leitura, mas espaço de trabalho para poucos eruditos e literatos. Sendo assim, os livros eram mais acumulados do que lidos.

O conteúdo e a forma dos livros eram, na sua maioria, de cunho profissional. Poucos eram os livros de entretenimento e sua forma foi se transformando dos rolos para tábuas de madeira (CAVALLO, 2002).

Outra civilização que teve papel importante na história Antiga da leitura e da escrita foi a romana: ela herdou da Grécia não só a forma do livro em rolo como também suas práticas de leitura.

Nos primeiros séculos de Roma, a escrita era privilégio dos sacerdotes e dos nobres, que utilizavam livros com folhas de linho ou tábuas de madeira para registrarem os escritos, que se restringiam a elogios fúnebres, relatos de magistrados e memórias da cidade. (CAVALLO, 2002).

No início do século II a.C., Roma tinha um número escasso de livros que se expande, por causa das guerras ocorridas contra a Grécia. Dessa forma, os livros gregos invadem Roma, dando origem às bibliotecas particulares; no entanto, esses tinham apenas finalidade profissional.

A partir do século I a.C., a leitura particular, doméstica e solitária torna-se uma prática na sociedade romana. Surgem assim as bibliotecas particulares, o que gerou um aumento do número de leitores, mas que se restringia a pessoas da pequena elite romana.

Nessa mesma época, também ocorre o nascimento dos livros latinos (romanos), todavia sem a qualidade editorial dos gregos (CAVALLO, 2002).

As bibliotecas particulares não eram restritas às pessoas da casa, mas sim abertas a consultas de outras pessoas, já que, na sociedade romana, era obrigação do leitor mais instruído, ou propiciar o contato das pessoas com os livros, ou lê-los em voz alta para os analfabetos.

Já no século I, aparecem *volumens* latinos de alta qualidade:

[...] papiro de primeira qualidade e de primeiro uso, cuidada paginação do escrito, escritas precisas e às vezes elegante, texto correto, uso de iniciais diferenciadas e de tipos diferenciados para o nome do autor e o título da obra ao final de cada unidade, hastes para desenrolar o *volumem*. (CAVALLO, 2002, p.75).

A qualidade dos livros é acompanhada pelo surgimento de uma nova e grande literatura romana, que ainda possui seus modelos na Grécia.

Paralelamente a essa melhora da qualidade dos livros latinos, eleva-se o número de leitores que não se importam com a qualidade dos livros nem com sua utilidade, mas lêem apenas por prazer.

Dessa forma, os leitores romanos, dessa época, podem ser caracterizados em três tipos: modestos, mediantemente instruídos e cultos.

Com surgimento do Império greco-romano, novas práticas de leitura começam a ser utilizadas, por causa do progresso da alfabetização e da diversidade de material escrito que começa a circular na sociedade como: cartazes, versos, prosas, dentre outros.

Com um crescente número de leitores e com a maior circulação dos escritos, foi necessária a criação de bibliotecas públicas e o aumento do acervo das bibliotecas particulares, o que gerou a maior oferta de novos textos e a transformação do formato dos livros, antes feitos em *volumen* ou rolos, que passaram a ser *codex* ou códice, sendo mais adequado às necessidades dos novos leitores.

A transformação do formato do livro teve grande êxito graças ao seu menor custo de fabricação, uma vez que era possível utilizar os dois lados de uma folha. Outra facilidade foi a de manusear, pois com os livros em códice era necessário somente virar as folhas e não mais enrolar as duas pontas dos rolos.

As bibliotecas greco-romanas eram abertas a qualquer pessoa que quisesse frequentá-la; entretanto quem a utilizava, na maioria das vezes, eram leitores da alta classe média, os quais já possuíam uma biblioteca particular.

O grande número de bibliotecas públicas construídas nesse período pelo Império greco-romano não traduz a real necessidade de leitura do povo, pois os monumentos arquitetônicos erguidos para as bibliotecas eram impostos pelos imperadores como demonstração de poder. Além disso, os livros dessas bibliotecas passavam por uma censura, ficavam imunes apenas as obras que não atacavam o governo.

Quanto às bibliotecas particulares, essas cresciam pela necessidade de leitura dos seus donos, porém a elite greco-romana, muitas vezes, utilizava os livros como objetos de ostentação e não de instrução.

O processo de ensino da leitura em Roma ocorria da seguinte forma:

As crianças em idade escolar [...] tinham, antes de mais nada, de aprender ‘as formas e os nomes das letras’ em ordem alfabética, eventualmente com a ajuda de pequenos modelos de marfim ou de outros objetos similares e, em seguida, aprender a escrever, seguindo em uma tabuinha de madeira o sulco de cada letra gravado pelo professor e realizando depois elas próprias a gravação. Os estágios posteriores eram constituídos pelo traçado das sílabas, de palavras completas e, finalmente, de frases. (CAVALLLO, 2002, p.79).

O progresso da alfabetização colocou a leitura ao alcance das mulheres e de pessoas menos cultas, ocasionando o aparecimento de textos destinados a esse público.

Com essa discussão básica de como a leitura e a escrita se desenvolveram na Idade Antiga, apresentaremos, na sequência, como essas práticas se desenvolveram na Idade Média.

1.1.2 Idade Média (século V – século XV)

Durante a Idade Média, o Ocidente latino teve um retrocesso quanto à leitura, pois essa deixou de ser realizada em espaços públicos e foi confinada nas igrejas. A variedade de materiais de leitura se extinguiu, limitando-se às Sagradas Escrituras.

Na Europa ocorre a passagem da leitura em voz alta, para a leitura silenciosa ou murmurada, pois a leitura tinha um cunho religioso, o que demandava uma atitude de meditação, de releitura e de memorização.

Por causa do avanço da leitura silenciosa, foi necessária a separação das palavras, e algumas convenções gráficas apareceram para facilitar a compreensão do escrito.

Com o desenvolvimento da leitura silenciosa se perdia o controle sobre o que e como as pessoas estavam lendo, “[...] a leitura silenciosa abria espaço para sonhar acordado, para o perigo da preguiça o pecado da ociosidade [...]” (MANGUEL, 1997, p.68).

Esse avanço da leitura silenciosa não quer dizer que a leitura em voz alta desapareceu. As duas práticas coexistiram e eram utilizadas, cada qual nas situações apropriadas.

Entre os séculos XI e XIV, a alfabetização e, conseqüentemente, a escrita se desenvolvem, e o uso dos livros se diversifica.

Durante a Idade Média foram utilizados alguns métodos de ensino. Na alta Idade Média utilizavam-se as práticas monásticas, herdadas da Antigüidade, que tinham como função facilitar o processo da leitura.

As práticas de leitura monásticas se apoiavam no preceito de que a leitura servia para tomar contato com a palavra divina e, para tanto, os estudos gramaticais consistiam em: *Lectio*, o leitor tinha que decifrar o texto; *Emendatio*, era a transmissão dos manuscritos que exigia que o leitor corrigisse o texto contido no seu exemplar para melhorá-lo; *Enarratio*, reconhecer as características do vocabulário e interpretar o conteúdo do texto; *Judicium*, o leitor deveria avaliar as qualidades estéticas ou o valor moral e filosófico do texto. (PARKES, 2002, p.103).

A alfabetização medieval abarcava tanto meninos como meninas, e as primeiras letras eram ensinadas por amas ou mesmo por suas mães. Depois dessa fase, os meninos eram encaminhados para a escola e as meninas continuavam sua instrução em casa com suas mães,

mas esse processo só ocorria em lares abastados. Às vezes, as meninas não tinham acesso à instrução.

A prática de leitura monástica foi substituída aos poucos pela escolástica:

[...] o método escolástico consistia em pouco mais do que treinar o estudante a considerar um texto de acordo com certos critérios preestabelecidos e oficialmente aprovados, os quais eram incutidos neles às custas de muito sofrimento. No que se refere ao ensino da leitura, o sucesso do método dependia mais da perseverança do aluno que de sua inteligência. (MANGUEL, 1997, p.93).

A escolástica propiciava a compreensão, pois julgava que essa era necessária para o conhecimento; defendia o ler para saber e não para acumular ou decorar textos.

Dessa maneira, a leitura devia ser mais ágil, o que ocasionou mudanças na forma de escrever os livros.

Recorre-se às abreviações para tornar a leitura mais rápida; o espaço da página é dividido em duas colunas um pouco estreitas, de forma que cada linha possa entrar num campo visual único, sendo portanto mais fácil de perceber; o texto é fragmentado em seqüências capazes de facilitar a compreensão. Acaba de nascer, em suma, o livro como instrumento de trabalho intelectual [...] (CAVALLO e CHARTIER, 2002, p.22).

Para ensinar a leitura de acordo com esse método, os seguintes passos deveriam ser seguidos: 1) *Lectio*: análise gramatical; 2) *Littera*: sentido literal do texto; 3) *Sensus*: significado do texto segundo diferentes interpretações; 4) *Sententia*: discussão das opiniões segundo diferentes interpretações (MANGUEL, 1997).

Sendo assim, esse método valoriza a capacidade de recitar e comparar interpretações de autores reconhecidos, não se valorizava a interpretação individual do aluno.

Louis Dringenberg, em 1441, foi nomeado diretor da escola de Sélestat, escola da França na Idade Média, que ensina a leitura e a escrita. Ele foi o primeiro a não seguir o método escolástico para o ensino da leitura. Propunha a leitura de apenas algumas seções dos velhos manuais de leitura; na seqüência, deveriam ser feitas discussões em classe, as regras gramaticais ser explicadas e não decoradas, descartou as glosas e comentários tradicionais e utilizava os textos clássicos dos Pais da Igreja. Com essas mudanças Dringenberg propiciou um grau de liberdade na leitura dos estudantes que jamais havia ocorrido antes (MANGUEL, 1997).

Seu sucessor foi Crato Hofman que, ao invés de utilizar os textos dos Pais da Igreja, preferia os clássicos romanos e gregos “(...) em vez de conduzir a classe por um atoleiro de regras gramaticais, avançava rapidamente para a leitura dos próprios textos, acrescentando-

lhes uma riqueza de informações arqueológicas, geográficas e históricas.” (MANGUEL, 1997, p.98).

Hofman priorizava em seu ensino a leitura fluente, a correção e o significado do texto, mas não era permitida a interpretação livre dos estudantes frente aos textos.

No século XV, as escolas humanistas começaram a incentivar a leitura individual o que foi se tornando, gradualmente, uma prática. Dessa forma, os métodos de ensino escolásticos foram sendo colocados em questão e substituídos.

Essa substituição foi possível por conta da disponibilidade de livros após a invenção da imprensa e também pela crise social que levou os cidadãos a verem que a realidade não era estática, mas complexa e desnorteante. Sendo assim, o livro não mais serve apenas para registro, todavia é o objeto onde o conhecimento pode ser buscado.

Em consequência desse fato, uma nova forma de ler surge. Não se lêem mais exemplares inteiros; a leitura passa a ser de fragmentos que dêem as respostas procuradas. Tal forma de ler ocasionou mudanças na organização dos livros que, para facilitar a procura dos leitores, apresenta rubricas, sinais de parágrafos e títulos de capítulos.

As bibliotecas também sofreram modificações de espaços destinados ao acúmulo e conservação de livros: passa ser local de leitura silenciosa que era realizada fundamentalmente pelos olhos. Esse tipo de leitura influenciou “na formação de uma consciência crítica diante do texto escrito, na elaboração do pensamento, nas práticas de devoção, nos desacordos, no erotismo.” (CAVALLO e CHARTIER, 2002, p.23).

Traçado o panorama da leitura e da escrita na Idade Média, passaremos a desenvolver as questões que nortearam essas práticas na Idade Moderna.

1.1.3 Idade Moderna (século XV – Século XVIII)

Durante a Idade Moderna, o método escolástico de ensino da leitura é substituído por métodos mais liberais, como o global criado no século XVII por Nicolas Adam.

A passagem do método escolástico para sistemas mais liberais de pensamento ocasionou, entre outras coisas, a prática de ler e pensar isoladamente, ressaltando a individualidade de cada leitor diante de um texto, fazendo com que o professor tivesse a função pública de difundir os textos e, por isso, os leitores passaram a se isolar para pensar sozinhos.

Na época moderna, a primeira transformação que afeta a leitura é a transformação técnica, originada por Gutenberg com a invenção da imprensa, em meados do século XV. Tal invenção revoluciona o modo de produção dos textos e dos livros e também:

[...] permite a circulação dos textos numa escala antes impossível. Cada leitor pode ter acesso a um número maior de livros pode atingir um número maior de leitores. Além disso, a imprensa permite a reprodução idêntica [...] de um grande número de exemplares de textos, o que transforma suas próprias condições de transmissão e recepção. (CAVALLO e CHARTIER, 2002, p.26).

Dessa forma, o século XVI foi de crescimento do acesso à leitura e, por isso, mais pessoas aprenderam a ler e a escrever e começaram a se preocupar com a caligrafia.

Com o desenvolvimento da imprensa foi possível a formação de bibliotecas particulares, nas quais os exemplares eram menores e mais fáceis de guardar. Também foi desenvolvida a regra para utilização da letra maiúscula.

Os livros ficaram mais baratos, pois perderam suas grandes dimensões e capas opulentas para se transformarem em livros de tamanhos médios ou de bolso, ideais para o estudo, mais fáceis de serem carregados e menos caros. Assim, a aquisição de livros não mais era um símbolo de riqueza, porém de intelectualidade e de estudo.

Com o passar do tempo, os editores pararam de se preocupar com a qualidade do que imprimiam e publicavam livros comerciais, visando ao lucro, popularizando a leitura e a formação de bibliotecas. Também houve nesse momento histórico, o desenvolvimento dos romances, que incentivaram a leitura intensiva, afastando os leitores do aspecto crítico da leitura.

A segunda revolução ocorre na segunda metade do século XVIII com a passagem da leitura intensiva para a extensiva. O leitor intensivo era aquele que tinha um número limitado de livros e os lia para memorizá-los e recitá-los. Já o leitor extensivo é aquele que possuía grande diversidade de livros para ler, lia-os rapidamente e com olhar crítico.

Na Idade Moderna, o modelo de leitura teve influência das reformas religiosas, que mudaram a relação dos fiéis com o texto escrito, e a Igreja passou a apoiar a formação de leitores.

A maneira de ler mudava de acordo com a religião. Os luteranos e católicos tinham a Bíblia como material de leitura coletiva e comandada por membros da Igreja para evitar leituras individuais que pudessem gerar interpretações heterodoxas e perigosas.

Já os calvinistas tinham uma relação direta entre o texto e o fiel. Dependendo da situação, praticava-se a leitura silenciosa, ou em voz alta, o que permitia as várias interpretações do texto.

Dessa forma, a Idade Moderna foi marcada pela diversidade de livros e aumento do acesso à leitura. Com o passar do tempo, pessoas de diferentes níveis sociais, culturais e

intelectuais tiveram acesso à leitura. Essa variedade de leitores originou, a partir do século XIX, uma grande gama de modelos de leitura e de material escrito.

Para completar a discussão de como a leitura e a escrita se desenvolveram com o passar do tempo focalizaremos a Idade Contemporânea.

1.1.4 Idade Contemporânea (a partir do século XVIII)

Atualmente temos uma infinidade de materiais escritos sendo produzidos todos os dias, a imprensa cada vez se torna mais ágil, jogando livros, jornais, revistas nas lojas, mercados, bancas, livrarias, estandes em shoppings, ou seja, além da produção rápida também se tornou fácil comprar material para leitura.

Podemos encontrar pessoas lendo em filas de banco, na espera para um atendimento público, no cabeleireiro, no dentista, no médico, na academia de ginástica, na biblioteca, deitadas no sofá, na igreja, no parque, e em tantos outros lugares, porque temos uma diversidade de modelos de leitura.

Cada leitura citada acima tem um objetivo - passar o tempo, distração, informação, busca de conhecimento, prazer - e é esse objetivo que leva a pessoa a optar por um modelo de leitura.

Não se pode deixar de citar a forma mais moderna de apresentação do material escrito: a leitura na tela do computador. Essa leitura se diferencia de todas as outras já citadas, pois se têm vários textos num mesmo objeto e também se redefine a materialidade das obras e, essa forma de leitura, cruza aspectos da leitura em *volumen* ou rolo com a leitura em codex ou códice: “[...] está estabelecida uma relação totalmente original e inédita com o texto.” (CAVALLO e CHARTIER, 2002, p.30).

Por todo esse contexto histórico, a reflexão sobre como ensinar a ler e a escrever hoje se faz necessária, para entender que leitor se quer formar e qual concepção de leitura é preciso levar em frente e desenvolver para a formação de verdadeiros leitores e produtores de texto, que saibam utilizar a seu favor toda essa diversidade de textos existente atualmente.

É com o propósito de discutir essa formação que o próximo item apresenta a concepção de leitura e escrita que norteia todo o trabalho desenvolvido nessa pesquisa.

1.2 Concepção de leitura e escrita presentes nesse trabalho

No cotidiano escolar observa-se que o ensino da leitura está muito atrelado a conceitos fonológicos. Salvo algumas exceções, as aulas de leitura são, na maioria das vezes, aulas de soletração, nas quais os alunos primeiro aprendem o “nome” das letras, depois

tentam juntá-las num exercício sem sentido e enfadonho, quando não se tenta mesclar o método fônico com o global, que resulta mais uma vez na decodificação das letras, das palavras e das frases.

Tais práticas são utilizadas sem o conhecimento de que a leitura não é a simples decodificação da escrita em sons, mas sim é uma atividade complexa que procura dar significado ao texto escrito.

Uma vez concebido que a leitura não é a correspondência da fala rompe-se com uma das bases do ensino tradicional da leitura “[...] o de que a maneira de ensinar leitura é ensinar *fonologia*, ou *as regras de correspondência ortografia-som*.” (SMITH, 1999, p.51).

Sendo assim, a fonologia para o aprendizado da leitura se constitui como um engano, porque não há correspondência termo a termo entre as letras e os sons, ou seja, cada letra apresenta mais de um som, então a relação que ocorre é na ordem de vários termos escritos possuírem várias correspondências fonológicas.

Para ler se faz necessário considerar a totalidade das palavras e de seus significados, sendo desnecessária a aprendizagem da correspondência grafia e som, ou seja, a aprendizagem da fonologia.

Assim, reconhecem-se palavras da mesma forma que se reconhecem outros objetos do mundo visual, apenas olhando para eles, “não existe nenhuma diferença fundamental entre a maneira pela qual aprendemos a reconhecer objetos e a maneira pela qual aprendemos a reconhecer palavras escritas.” (SMITH, 1999, p.57).

A leitura inicia-se muito antes da alfabetização, uma vez que se trata de um comportamento que depende de várias estratégias a serem desenvolvidas antes da alfabetização.

Desde muito nova a criança já sabe classificar, denominar e agir, por meio das significações que atribui a cada situação. Dessa maneira, seria natural que aprendesse a ler atribuindo significado aos textos.

Para tanto, seria necessário que a escola permitisse à criança o arriscar-se a errar, a adivinhar, a formular hipóteses, a entrar em conflito, e tudo isso a levaria a ajustar progressivamente seus conhecimentos ao sistema de leitura e escrita. Contudo não é a prática recorrente nas escolas (FOUCAMBERT, 1994).

Nesse contexto, os projetos de leitura e escrita se constituem como uma alternativa para trabalhar o desenvolvimento de competências leitoras², por meio das estratégias de leitura e, conseqüentemente, a atribuição de sentido e significado ao texto. Para aprender a escrita é necessário que se permita à criança escrever respeitando suas limitações em cada etapa de seu desenvolvimento. Cabe ao professor o papel de auxiliá-la a vencer suas dificuldades e, dessa maneira, constituir-se como autora.

Dessa forma, propõe-se primeiramente que as crianças escrevam com uma finalidade bem definida e com um propósito dentro de um projeto desenvolvido na sala ou na escola. Essa contextualização é importante para que as crianças saibam qual situação discursiva envolve o texto que deve ser produzido; assim, elas terão meios para escrever coerentemente.

Nessa diretriz Koch e Travaglia (1993) afirmam:

[...] o professor deve trabalhar a produção e a compreensão de textos buscando sempre deixar muito claro em que situação discursiva o texto a ser produzido (como também o texto a ser compreendido) deve ser encaixado (p.104).

O encaixe ou adequação do texto a ser produzido ou compreendido fica claramente definido quando o professor tem uma prática pedagógica calcada nos projetos, pois toda produção ou leitura realizada dentro de um projeto tem muito bem definida a situação de comunicação envolvida, uma vez que todos (professor e alunos) são parceiros durante todo o desenvolvimento do processo de escrita ou de leitura.

Assim, não há o risco do professor planejar uma produção de texto ou uma leitura e não conseguir explicitar satisfatoriamente para seus alunos a situação discursiva em que a produção ou a leitura está inserida.

Após essa explicitação, as crianças podem escrever uma primeira versão do tipo de texto trabalhado naquele momento do projeto. A partir dessa primeira escrita é possível começar a desenvolver as atividades epilingüísticas.

O conceito de atividade epilingüística não é um consenso entre os estudiosos. Assim, podem-se encontrar várias definições.

Gombert (1990) afirma que atividades epilingüísticas são comportamentos precocemente confirmados e se parecem com os comportamentos metalingüísticos, no entanto não são controlados conscientemente pelo sujeito. Trata-se de fato de manifestações

² *Competência leitora*, diz respeito a capacidade de ler e atribuir um sentido e um significado a um texto escrito. Já as *estratégias de leitura* são os procedimentos cognitivos, diferentes da decodificação, que são acionados diante de uma situação de leitura real, são compreendidas em: seleção, antecipação, inferência e verificação.

explícitas, nos comportamentos dos sujeitos, de um domínio funcional de regras de organização ou de uso da língua.

Esse autor afirma que as atividades epilingüísticas são não-conscientes, fato que pode ser contestado, pois pensando no exercício de escrever, quando se discutisse com os alunos os aspectos necessários para escrever um tipo de texto, qual material mais adequado a ser utilizado, quais palavras ficam melhores, fica evidente o quanto tais atividades exigem um certo grau de consciência e de reflexão dos sujeitos envolvidos no processo.

Para Geraldi (1994) as atividades epilingüísticas são ações que se fazem sobre a linguagem, ocorrem nos processos interacionais e resultam de uma reflexão sobre os próprios recursos expressivos como objeto. Dessa forma, é um trabalho de reflexão sobre o material lingüístico. Nota-se que esse autor admite que durante a atividade epilingüística há a consciência e a reflexão.

Nesse mesmo sentido, o documento oficial, Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, aponta que atividade epilingüística consiste na “reflexão voltada para o uso, no próprio interior da atividade lingüística em que se realiza.” (BRASIL, 1997, p.38). Assim, essa atividade focaliza o processo da produção de texto, o discurso, as situações de interlocução, possibilitando a reflexão sobre os recursos expressivos utilizados pelo produtor / autor do texto.

Também, encontramos na Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa: 1º grau, que atividade epilingüística é o processo consciente sobre o uso dos procedimentos do lingüístico e da própria linguagem.

As situações de construção do texto escrito são, muito freqüentemente, o espaço ideal dessa atividade: tornamos conscientes os propósitos do texto, procuramos antecipar a imagem dos interlocutores a que nos dirigimos, esforçamo-nos por adequar a organização do texto e a linguagem aos propósitos e aos interlocutores, comparamos e selecionamos para isso os recursos mais expressivos, as figuras mais relevantes, os argumentos mais convincentes (SÃO PAULO, 1991, p.25).

Para alcançar essas especificidades da atividade epilingüística o ensino deve, segundo esse documento, desenvolver a reflexão sobre a linguagem.

A conceituação de atividade metalingüística também não é unânime. Retomando os dois autores citados anteriormente, Gombert (1990) afirma que a atividade metalingüística é um subdomínio da metacognição que concerne à linguagem e sua utilização. Dito de outra forma, a atividade metalingüística pode ser dividida em: (1) as atividades de reflexão sobre a

linguagem e sua utilização, (2) as capacidades do sujeitos de controlar e planejar seus próprios processos de processamento lingüístico (em compreensão ou em produção).

Por outro lado, Geraldi (1997) afirma que as atividades metalingüísticas são ações da linguagem, em que a própria linguagem é dita como objeto que constrói um sistema sobre a língua, enquanto que as atividades epilingüísticas permitem uma reflexão sobre os recursos em uso no momento da produção, quer oral, quer escrita.

Os documentos oficiais também discutem esse tipo de atividade. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais encontramos que atividade metalingüísticas “estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos lingüísticos.” (BRASIL, 1997, p.38). Dessa maneira, focaliza o produto, fala sobre a língua, não está vinculada ao processo discursivo. Essa atividade leva o aluno a conhecer os aspectos regulares da língua, podendo sistematizar e classificar essas características.

Nas Propostas Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa: 1º grau encontramos que as atividades metalingüísticas falam sobre a linguagem e descrevem o seu funcionamento e uso, por meio da sistematização e classificação dos seus termos. Quanto ao ensino se refere “a construção conjunta com os alunos das noções, relações, conceitos com que se opera na teoria gramatical para que possam falar sobre a linguagem, pesquisá-la como objeto de estudo e descrição.” (SÃO PAULO, 1991. p. 27).

Tendo em vista a posição teórica desses autores, entendemos por atividade epilingüística a atividade própria integrante ao processo de produção textual que reflete sobre as diferentes possibilidades de escrevê-lo, ou seja, a atividade de reflexão sobre o uso dos conceitos implícitos no material escrito.

Enquanto que por atividade metalingüística entendemos aquela que se realiza sobre a língua, como objeto de análise, com seus conceitos e normas, para sistematizar os conceitos que estão presentes na situação de produção textual em questão.

Dentro dessa perspectiva, as atividades epilingüísticas dão conta de adequar a escrita ao tipo de texto proposto, ao destinatário, ao objetivo proposto, ao vocabulário necessário para tal situação de escrita, dentre outros aspectos que surgem durante as várias versões que as crianças fazem, até que se perceba que o texto está adequado para a situação e para o nível desenvolvimento das crianças. Ao chegar a uma última versão da escrita, são realizadas as atividades metalingüísticas que possibilitarão uma reflexão sobre as inadequações gramaticais como: pontuação, substituição, concordância, ortografia, etc., ou seja, por meio da adequação dos textos às normas da língua portuguesa, realiza-se o estudo, a reflexão e a sistematização

dessas normas, possibilitando à criança entender o que é um verbo, porque deve haver concordância entre os termos de um texto, o que é um substantivo, adjetivo, etc.

O desenvolvimento de um trabalho dessa natureza leva à formação de um autor com consciência de suas responsabilidades na tarefa de escrever, buscando ter: coerência; respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso como às formas gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância e entre várias coisas, 'unidade', 'não contradição', 'progressão' e 'duração' do seu discurso. (ORLANDI, 1988, p.78).

Ao promover essa postura pedagógica, o professor propicia nos alunos a passagem de sujeito-enunciador para sujeito-autor, pois, nas produções inseridas nos projetos de leitura e escrita, como é o caso da presente pesquisa, eles se colocam como autores desde o início do processo. Assim, é feita a passagem do sujeito-enunciador para sujeito-autor, por meio de uma reflexão lingüístico-pedagógica, uma vez que durante o processo, propicia-se uma reflexão lingüística que visa à formação de crianças autoras.

Desse modo, é possível formar autores competentes, já que o trabalho de escrever na escola não fica recluso aos seus muros. Ele está contextualizado histórica e socialmente, desempenhando sua função na sociedade.

Um ensino pautado nesses conceitos certamente pode contribuir para o início da formação de leitores e escritores autônomos, capazes de compreender o texto não apenas na sua superficialidade, mas também nas estruturas profundas que possibilitam que ele elabore um significado ao texto.

Todavia para que o professor possa compreender como o comportamento leitor se desenvolve em seus alunos e quais seriam as atitudes mais acertadas para colaborar com esse desenvolvimento, é necessário que tenha uma formação possibilitadora da compreensão dos métodos, das posições políticas existentes em cada um deles e, conseqüentemente, do tipo de leitor e escritor a formar.

Se a proposição é formar leitores e escritores que entendam a função de instrumento do pensamento, de reflexão e de poder das práticas de leitura e de escrita, não se pode dirigir os ensinamentos para uma aprendizagem que focalize a transposição do oral para o escrito e, a decodificação das letras, mas sim ensinar a ler e a compreender.

Foucambert (1994, p.10-11) nos auxilia nessa discussão apontando como necessidades da formação docente: (1) ter informação teórica sobre a leitura, teorias que são disponíveis, mas que não são divulgadas; (2) ter experiência de leitores, ou seja, precisam ser leitores para escolher as intervenções necessárias para ensinar a leitura; (3) conhecer os diferentes tipos de textos disponíveis. Para ensinar a criança a ler os textos que são veiculados

na sociedade, para isso não pode restringir a experiência leitora da criança a textos pedagógicos e facilitados que visam apenas ao ensino da leitura. É necessário, portanto, que o professor conheça também os escritos sociais, tornando-se um perito em textos para crianças.

Por meio desses preceitos concebe-se que a leitura e a escrita devem ser trabalhadas em conjunto, pois são práticas complementares, caminham juntas.

No trabalho com a leitura e com a escrita se constrói a aprendizagem dessas práticas, porém é necessário que, na sala de aula, se trabalhe com textos de boa qualidade, apresentados em sua íntegra e respeitando os níveis de aprendizagens das crianças. Assim, por exemplo, o professor pode servir de escriba dos pensamentos dos seus alunos e de leitor dos textos a eles interessantes até que se apropriem dos conhecimentos da leitura e da escrita.

Todo esse trabalho permite um aprendizado da escrita “por meio da reescrita, do manejo de textos, envolvendo-se no exercício socializado da razão gráfica. É por essa intervenção no escrito que a escritura e a leitura devem caminhar juntas”. (FOUCAMBERT, 1997, p.156).

Os projetos de leitura e escrita são uma alternativa para se consolidar esse processo de ensino e de aprendizagem, que visa à formação de verdadeiros leitores e produtores de texto, uma vez que, dentro dos projetos, as crianças podem vivenciar a prática da leitura e da escrita como uma produção social.

Assim, propõe-se o ler e escrever verdadeiramente em sua função social, ou em contexto em que as crianças possam trabalhar com atividades que tenham sentido, para que possam se engajar em sua própria aprendizagem, ao invés de ficarem passivamente submetidas a um ensino baseado em cópias, treinos ortográficos, exercícios gramaticais, oralização de textos, etc. A pedagogia de projetos permite que os alunos vivam em uma escola apoiada no real, aberta para muitas relações com o exterior, nela trabalhando “de verdade” e “pra valer” (JOLIBERT, 1994 a/b).

No desenvolvimento dos projetos, cada produção escrita tem uma finalidade, um leitor real, um contexto, por isso, as escritas e as leituras realizadas em um projeto têm sentido e significado para as crianças que, dentro desse processo, são agentes participantes da construção de suas aprendizagens.

Inserida num ambiente de cooperação, elemento essencial dos projetos, a criança pode compreender o papel social da leitura, o poder da escrita e a responsabilidade que essas práticas carregam, despertando nela o gosto e o prazer pela leitura e escrita não só na escola, como também em suas casas, na comunidade, na biblioteca e em todos os lugares que sentir

que é necessário expressar sua opinião, seu pensamento, buscar conhecimento, informação ou mesmo distração.

Diante das discussões aqui firmadas, a concepção de leitura presente esta pesquisa se constrói primeiramente sob o princípio de que é necessário ao indivíduo ler o mundo ao seu redor, para que, a partir dessa leitura, inicie o seu comportamento leitor de textos escritos, pelo levantamento de hipóteses que possibilita a atribuição de significado à escrita. Com essa capacidade desenvolvida, o indivíduo pode, cada vez mais, compreender as estruturas superficiais e profundas que engendram um texto e tornar-se um leitor de textos autônomo. Da mesma forma, concebemos a escrita como um processo de produção de sentido, realizado em contextos significativos, nos quais os escritos elaborados pelos alunos cumprem uma função social e se organizam dentro das especificidades que caracteriza os diferentes tipos de textos.

Sendo assim, para propiciar um ambiente no qual a leitura e a escrita sejam práticas sociais, é preciso ultrapassar algumas estruturas de reprodução do sistema escolar, para que a vida cooperativa propicie uma “educação da autonomia pelo envolvimento do indivíduo (o que é o contrário de individualismo) [que] é a condição primordial de uma pedagogia de leitura”. (FOUCAMBERT, 1997, p.136).

Dessa maneira, é possível reverter a divisão existente entre leitores e não-leitores, que reflete a realidade social de poderosos e excluídos, os que mandam e os que executam. Daí a importância da discussão do ensino da leitura, para que esse quadro não seja determinante, mas apenas um obstáculo a ser ultrapassado.

CAPÍTULO 2

PEDAGOGIA DE PROJETOS: raízes históricas e contribuições atuais

Antes de iniciar esse capítulo é necessário esclarecer a escolha da nomenclatura pedagogia de projetos.

Nessa pesquisa optamos por essa denominação por levar em conta o sentido da palavra pedagogia, que segundo Ferreira (1999) é referente ao estudo de ideais de educação, que seguem uma determinada concepção de vida e visa aos meios mais eficientes para efetivar estes ideais.

Sendo assim, a denominação pedagogia de projetos abarca toda a complexidade dessa concepção de educação que será discutida nesse capítulo.

2.1 Pedagogia de projetos: breve contextualização

A pedagogia de projetos tem suas bases teóricas na Pedagogia Nova, que surgiu no início do século XIX das críticas feitas à pedagogia tradicional. Propunham-se algumas mudanças na escola: ao invés dos professores transmitirem o conhecimento, passariam a ser mediadores, promotores de espaço para os alunos entrarem em contato com o objeto de conhecimento sendo os agentes do processo.

Vários pensadores educacionais são representantes dessa vertente, dentre eles Pestalozzi, Decroly, Claparède, Montessori, Dewey e Freinet, defensores da educação ativa presente na vida cotidiana dos alunos, sendo assim uma educação real.

Saviani em sua obra *Escola e Democracia* categoriza a Pedagogia Nova entre as teorias não-críticas da educação, as quais, segundo ele, concebem a educação como um instrumento de correção da marginalidade da sociedade. De acordo com o mesmo autor, “marginalizado” não é só o ignorante, mas também o rejeitado. Observa-se nesta vertente, uma “biopsicologização da sociedade, da educação e da escola.”(SAVIANI, 1999, p.19).

A Pedagogia Nova contribuiu “para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica.” (SAVIANI, 1999, p.20).

Quanto à relação professor e aluno dentro desse processo, Dewey (1993) defende a proposição que o docente deve estar sempre atento a dar sugestões aos seus alunos, sem que isso prejudique a liberdade desses, sugerindo, assim, um plano cooperativo, no qual ele mesmo e alunos socializem o conhecimento e a inteligência.

Esses são, em linhas gerais, alguns dos principais ideais que a Pedagogia Nova trouxe para pensarmos uma nova concepção de educação, que possibilitasse um fazer pedagógico ativo, no qual os alunos interagissem com o conhecimento e o professor como mediador de todas as situações propiciadoras de novas aprendizagens.

A pedagogia de projetos também recebe influências das correntes educativas da década de 1980, marcadas pelos estudos de Piaget, Ferreiro, Teberosky, dentre outros que se ocuparam em difundir a idéia de que o conhecimento que o aluno tem é pressuposto fundamental para que ele adquira novos conhecimentos e habilidades cognitivas. Hernández afirma:

[...] leva-se em consideração as contribuições da pesquisa sociocultural, que enfatizou o valor que possui a criação de um modelo de participação e de interação para o favorecimento da aprendizagem, não apenas entre os alunos, mas na comunidade. (HERNÁNDEZ, 1998a, p.28).

Atualmente, esses ideais da Escola Ativa ou Nova estão presentes nos anseios dos profissionais de educação que se deparam com as constantes mudanças do mundo e percebem que a educação estática, de perguntas e respostas dadas pelo livro didático e centrada na figura do professor, não é mais suficiente para auxiliar e encaminhar seus alunos a serem cidadãos desse mundo globalizado.

Pode-se observar, a partir dos conceitos da escola nova, como, atualmente, os mesmos são contestados ou reavaliados; entretanto, a escola continua a trabalhar de forma a não garantir aprendizagens significativas para seus alunos.

É nesse contexto que a discussão e os estudos sobre pedagogia de projetos se apresentam atualmente; no entanto cabe ressaltar que essa não é uma nova técnica de ensino, mas uma proposta metodológica que engloba uma concepção de educação e de ensino baseados na compreensão.

Essa pedagogia surge para superar a monotonia vivida no âmbito educacional, nos anos 70, desenvolvendo-se através de três eixos principais com relação à instituição escolar:

(1) aponta que essa não está condenada à reprodução ideológica e socioeconômica, (2) que deve ser um lugar onde as pessoas (crianças e adultos) vivem em interação com o meio, como um agente de transformação deste meio e (3) que a escola não pode continuar a ser o universo de especialistas, um meio protegido das influências exteriores: o que leva o problema do alargamento da equipe educativa (CHASSANNE, 1993).

Sendo assim, a pedagogia de projetos propõe mudanças de concepções tanto da estrutura organizacional da escola, quanto do processo ensino aprendizagem, representando:

Uma maneira de entender o sentido da escolaridade baseado no ensino para a compreensão, o que implica que os alunos participem de um processo de pesquisa que tenha sentido para eles (não porque seja fácil ou agradável) e no qual usem diferentes estratégias de estudo; podem participar no processo de planejamento da própria aprendizagem e ajuda-os a serem flexíveis, a reconhecerem o “outro” e a compreenderem seu próprio ambiente pessoal e cultural (e dos outros). Tal atitude favorece a interpretação da realidade e o antidogmatismo. Essa é talvez a conclusão de todo esse percurso e uma das finalidades do trabalho por projetos. (HERNÁNDEZ, 1998a, p.31).

A mudança na organização do espaço e do tempo escolar proposta por Hernández é destacada também por Jolibert e colaboradores (1994 a), quando enfocam a vida cooperativa, na qual professor e alunos decidem juntos todas as atividades que serão realizadas na sala de aula independente do tempo que essas durarão. Tais concepções estão fortemente entrelaçadas com pressupostos da pedagogia de projetos.

A possibilidade dos educandos decidirem, opinarem, debaterem sobre o que estarão estudando é um processo que os leva, além da construção da autonomia, a uma aprendizagem significativa, pois ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas.

O trabalho com projetos traz uma nova perspectiva para entendermos o processo ensino-aprendizagem. Aprender deixa de ser um simples ato de memorização e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos. Nessa atitude, todo conhecimento é construído em estreita relação com o contexto em que é utilizado, sendo, por isso mesmo, impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nesse processo. A formação dos alunos não pode ser pensada apenas como uma atividade intelectual. É um processo global e complexo, pelo qual conhecer e intervir no real não se encontram dissociados.

Aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Ensina-se não só pelas

respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada (JOLIBERT, 1994 a).

Nessa primeira reflexão mostramos um breve panorama histórico e de concepções que abarcam a pedagogia de projetos. Entretanto, faz-se necessário explicitar mais detalhadamente os aspectos que a constituem como uma concepção de educação.

2. 2 Pedagogia de projetos: concepção de educação

Hernández (1998a) utiliza a expressão projetos de trabalho, ao invés de pedagogia de projetos, e conceitualiza-os como um processo educativo que estabelece relações, interpretações para se superar os limites das disciplinas escolares, favorecendo uma atitude de não fragmentação do saber e da formação constante dos docentes. Assim, faz-se a superação da “visão de educação escolar baseada nos conteúdos, apresentados como ‘objetos’ estáveis e universais e não como realidades socialmente construídas”. (p.12).

Na mesma direção, refere-se à superação: (1) da visão da aprendizagem centrada apenas em processos de aquisição de conhecimentos científicos, desconsiderando os intercâmbios simbólicos que ocorrem na sala de aula e na escola; (2) da visão do currículo escolar centrado nas disciplinas e fragmentado; (3) da escola que tolhe os indivíduos de se desenvolverem em suas respectivas etapas de vida; (4) da perda da autonomia dos docentes e (5) da incapacidade da escola em dialogar com as transformações que ocorrem na sociedade, nos alunos e na própria educação (HERNÁNDEZ, 1998a).

Essa explanação permite observar a complexidade da proposta da pedagogia de projetos, e afirmar que não é apenas mais uma vertente metodológica, mas uma concepção de educação e de escola, que exige mudanças profundas na estrutura organizacional da instituição, no pensar e fazer pedagógico dos docentes e na vida dos estudantes e de todos que se propõem a pensar a educação de maneira diferenciada.

Quanto à organização curricular, Hernández (1998a) propõe que essa seja feita de forma interdisciplinar ou até transdisciplinar, para que os alunos possam não só compreender ou assimilar disciplinas, mas para que esse indivíduo adquira “[...] habilidades básicas para responder e interpretar o mundo em mudança [...]” (p.19).

A concepção de educação defendida pelos projetos leva os alunos a compreender diversos conteúdos, porém não de forma decorativa e centrada na figura do professor, mas sim de maneira interdisciplinar e através da aquisição de meios para procurar autonomamente qualquer conteúdo que seja necessário para sua vida.

A pedagogia de projetos é baseada no ensino para a compreensão, o que faz com que os alunos participem de um processo significativo, usando diferentes estratégias de estudos, elaborem o planejamento da própria aprendizagem, tornando-se mais flexíveis e favorecendo a interpretação da realidade, o reconhecimento do outro e de seu próprio ambiente, sendo agentes ativos nesse processo.

Sendo assim, essa pedagogia visa a construir democraticamente regras que possibilitem a convivência entre todos os indivíduos da comunidade escolar e prima por desenvolver o ensino a partir da necessidade e interesse dos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à relação professor e aluno, esses devem ocupar o mesmo patamar, para ocorrência de uma relação horizontal, na qual todos os envolvidos no processo estejam abertos a aprender e a ensinar, não ocorrendo assim, a “educação bancária”, onde o ensino pressupõe o professor como centro do processo de ensino e de aprendizagem e o aluno é apenas um receptáculo das informações transmitidas pelo docente (FREIRE, 2002).

Tal relação é propiciada na pedagogia de projetos, pois nessa concepção de educação, tanto professor quanto alunos devem procurar construir o conhecimento para compreender melhor o mundo que os rodeia.

Dessa maneira, contribui-se para a formação de alunos e de professores, pois ambos são concebidos como agentes participantes do processo de ensino e de aprendizagem, e como ressalta Freire (2002), seres inacabados.

Por serem agentes participantes, alunos e professores acabam por ter como meta fundamental o alcance de uma aprendizagem significativa para ambos, o que é explicitado no item a seguir.

2.3 Os projetos de trabalho e a aprendizagem significativa

Ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Esse aluno deixa de ser, nessa perspectiva, apenas um “aprendiz” do conteúdo de uma área de conhecimento qualquer. É um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa e que nesse processo está se apropriando, ao mesmo tempo, de um determinado objeto de conhecimento cultural e se formando como sujeito cultural. Isso significa que é impossível homogeneizar os alunos, é impossível desconsiderar sua história de vida, seus modos de viver, suas experiências culturais, e dar um caráter de neutralidade aos conteúdos, desvinculando-os do contexto sócio-histórico que os gerou.

Segundo Salvador (1994) aprendizagem significativa é:

[...] antes de tudo, pôr em relevo o processo de construção de significados como elemento central do processo de ensino/aprendizagem. O aluno aprende um conteúdo qualquer – um conceito, uma explicação de um fenômeno físico ou social, um procedimento para resolver determinado tipo de problemas, uma norma de comportamento, um valor a respeitar, etc. – quando é capaz de atribuir-lhe um significado. (p.148).

O mesmo autor comenta como, atualmente, a aprendizagem significativa é vista como importante na educação escolar, pois acreditamos que apenas esse tipo de aprendizagem possa desenvolver os alunos como pessoas.

Um outro aspecto destacado como relevante é o de que o conceito aprendido possui significados diferentes para o professor e para seus alunos, ou melhor, a aprendizagem ocorre em diferentes graus para diferentes pessoas. Esse aspecto de tentar uma aprendizagem o mais significativa possível, mostra o caráter aberto e dinâmico da aprendizagem escolar.

A construção de significados ocorre “(...) cada vez que somos capazes de estabelecer relações ‘substantivas e não-arbitrárias’ entre o que aprendemos e o que já conhecemos” (AUSUBEL apud SALVADOR, 1994, p.149), porém ela nem sempre acontece, pois, segundo Salvador (1994), são necessárias três condições para que ela ocorra: (1) *condição lógica*: o novo conteúdo deve possuir uma estrutura lógica interna e ser apresentado para o aluno de forma que ele perceba essa estrutura interna; (2) *condição psicológica*: o aluno deve relacionar o novo conteúdo a algo que já conhece, ou seja, “que possa inseri-lo nas redes de significados já construídas no decurso de suas experiências prévias de aprendizagem” (SALVADOR, 1994, p.151). Nessa condição é de extrema importância o conhecimento prévio dos alunos para a aquisição de novos conhecimentos. (3) *atitude favorável*, pela qual o aluno deve ser o protagonista e o responsável por sua aprendizagem, ou seja, o aluno deve estar disposto e comprometido a relacionar o novo conteúdo ao que ele já conhece.

Pela perspectiva apontada, a pedagogia de projetos se constitui como uma forma viabilizadora de construção de significados, uma vez que propicia a condição lógica, pois o conteúdo trabalhado em um projeto possui uma estrutura interna, uma lógica intrínseca, sendo apresentado o conteúdo dessa maneira para o aluno.

Quanto à condição psicológica, os projetos a atendem, pois todo o conteúdo trabalhado possui uma relação com as experiências prévias de aprendizagem dos alunos, ou seja, leva em consideração os seus conhecimentos prévios.

Os projetos ainda se caracterizam como uma forma de o professor motivar em seus alunos uma atitude favorável, pois um trabalho desse tipo propicia que o aluno faça relação entre o novo conteúdo com o que já aprendeu.

Mas a aprendizagem significativa não ocorre apenas quando o aluno estabelece relação do novo com o seu conhecimento prévio. A construção de significados considera o aluno em toda a sua complexidade, objetivando inseri-lo em situações em que ele possa atribuir sentido às atividades de aprendizagem.

Essas atividades podem ser focalizadas de três formas pelos alunos:

(1) *Enfoque em profundidade* que propicia a aprendizagem altamente significativa e:

[...] que se caracteriza, entre outros fatores, porque os alunos mostram um elevado grau de implicação no conteúdo, tentam aprofundar-se ao máximo em sua compreensão e exploram as suas possíveis relações e interconexões com conhecimentos prévios e experiências pessoais. (SALVADOR, 1994, p.153);

(2) *Enfoque superficial* que propicia a aprendizagem pouco significativa, ocorre por meio de repetições mecânicas e:

[...] os alunos que adotam este enfoque perante uma tarefa determinada preocupam-se sobretudo em memorizar a informação cuja a lembrança, supõem, será avaliada posteriormente, por aterem-se de forma estrita às exigências ou instruções proporcionadas para a sua realização, por não se interrogarem acerca dos objetivos ou da finalidade da tarefa, por concentrarem-se em aspectos parciais da mesma e por uma certa incapacidade para distinguir os aspectos essenciais dos acessórios ou circunstanciais. (SALVADOR, 1994, p.153);

(3) *Enfoque estratégico*, visa a render ao máximo o esforço e o tempo disponível para o estudo e se caracteriza “pela intenção de alcançar o máximo rendimento possível na realização da tarefa mediante a planificação cuidadosa das atividades, do material necessário, dos esforços e do tempo disponível.” (SALVADOR, 1994, p.153).

A adoção de um ou outro enfoque depende da intenção que o aluno tem frente à tarefa e também da motivação que esse recebe (MARTON e ENTWISTLE apud SALVADOR, 1994).

Dentre esse três enfoques o mais desejável para a aprendizagem significativa é o *enfoque em profundidade*, que pode ser proporcionado pela pedagogia de projetos, pois em seu desenvolvimento o aluno mostra interesse no conteúdo e dedica-se a aprofundar a compreensão, relacionando-o com seus conhecimentos prévios, realizando, dessa forma, um enfoque em profundidade do conteúdo estudado.

Outros elementos também considerados para a adoção de um enfoque ou outro são a maneira que o professor apresenta a tarefa, o autoconceito acadêmico do aluno, os hábitos de trabalho e de estudo e os estilos de aprendizagem.

[...] a *construção do conhecimento* é, nesta perspectiva, uma construção claramente orientada a *compartilhar significados e sentidos*, enquanto que o ensino é um conjunto de atividades sistemáticas mediante as quais professor e aluno chegam a compartilhar parcelas progressivamente mais amplas de significados com relação aos conteúdos do currículo escolar. (SALVADOR, 1994, p.157).

Nesse processo o professor exerce a função de guia e mediador para a construção do conhecimento de seus alunos, sendo desejável que professor e aluno possam compartilhar, em maior ou menor grau, o sentido e o significado que construíram durante o processo.

Frente a essa concepção de ensino, é possível afirmar que não se pode separar o processo de aprendizagem dos conteúdos disciplinares do processo de participação dos alunos, nem desvincular as disciplinas da realidade atual. Os conteúdos disciplinares não surgem do acaso. Deveriam ser fruto da interação dos grupos sociais com sua realidade cultural. Por outro lado, as novas gerações não podem prescindir do conhecimento acumulado socialmente e organizado nas disciplinas. Também não é possível descartar a presença dos alunos com seus interesses, suas concepções, sua cultura, principal motivo da existência da escola.

Na verdade, o que muitos professores têm visto como dois processos constituem-se como um único processo, global e complexo, com várias dimensões que se inter-relacionam numa concepção integradora (conhecimento da disciplina – problemas contemporâneos – conhecimento escolar – concepções dos alunos – interesses dos alunos).

A pedagogia de projetos se coloca como uma das expressões dessa concepção globalizante que permite aos alunos analisar os problemas, as situações e os acontecimentos dentro de um contexto e em sua globalidade, utilizando, para isso, os conhecimentos presentes nas disciplinas e sua experiência sociocultural. (PIZANI & ZUNINO, 1995).

Para dar continuidade à discussão sobre a pedagogia de projetos, no próximo item, apresentaremos as principais características dessa pedagogia.

2.4 Principais características da Pedagogia de Projetos

Estudiosos dos projetos de trabalho destacam vários elementos como principais características dessa concepção de educação. A seguir serão apresentados alguns

apontamentos de cinco importantes autores dessa área, Abrantes (1995), Girotto (2002 e 2003), Hernández e Ventura (1996), Jolibert (1994 a b) e Legrand (1993).

Para tanto, elaborou-se um quadro que sintetiza as características apontadas por eles, sejam elas comuns ou contribuições individuais de cada autor, mas suas facetas relacionam-se intimamente com os encaminhamentos dessa pesquisa.

	ABRANTES (1995)	GIROTTTO (2002 e 2003)	HERNÁNDEZ e VENTURA (1996)	JOLIBERT (1994 a b)	LEGRAND (1993)
Origem dos projetos	<i>Um projeto envolve complexidade e resolução de problemas:</i> o objetivo central do projeto constitui um problema ou uma fonte geradora de problemas que exige uma atividade para sua resolução.	O projeto se origina do levantamento do tema, que pode surgir espontaneamente dos alunos, ou ser sugerido pelo professor, desde que não se constitua como uma situação artificial em que os conteúdos apareçam no projeto de maneira forçada.	<i>A escolha do tema:</i> esse é o ponto de partida do projeto que ocorre de diferentes formas dependendo do nível de escolaridade. O tema pode surgir de diferentes assuntos e pode ser definido pelos alunos ou professor desde que esses possam argumentar sua relevância de estudo.	O projeto deve ter origem das necessidades reais dos alunos, que podem surgir espontaneamente ou por meio de questionamentos do professor.	Esse estudo visa ao desenvolvimento da aprendizagem que pode ter sua origem no próprio aluno, em outro colega ou no professor, mas o fundamental é que o aluno se envolva voluntariamente.
Envolvimento dos alunos	O envolvimento dos alunos é uma característica-chave do trabalho de projetos	Os alunos são protagonistas: decidem e comprometem-se com suas escolhas; assumem responsabilidades e exercem o direito de eleger, organizar, corrigir e avaliar cada uma de suas ações.	Durante o projeto os alunos devem realizar as seguintes atividades: (1) Realização de um índice individual; (2) Socialização dos índices; (3) Busca de informações; (4) Tratamento individual ou coletivo das informações; (5) Desenvolvimento dos índices; (6) Realização de um dossiê; e (7) Avaliação de todo o processo.	Os alunos participam, ativamente, de todo o desenvolvimento dos projetos e de todas as decisões que devem ser tomadas na sala de aula ou mesmo na escola. Devem engajar-se em seu próprio aprendizado.	É de extrema importância do valor afetivo que o aluno deve ter perante o objeto de estudo.
Trabalho cooperativo	Os alunos são co-responsáveis pelo trabalho e pelas escolhas ao longo do desenvolvimento do projeto. Em geral, fazem-no em equipe, motivo pelo qual a cooperação está também quase sempre associada ao trabalho.	Garante que crianças e professor tenham o compromisso constante de construir certezas compartilhadas, que colaborarão para realizar uma tarefa.	O docente ou a equipe de professores não são os únicos responsáveis pela atividade que realiza em sala de aula, mas também o grupo-classe tem um alto nível de implicação, na medida em que todos estão aprendendo e compartilhando o que se aprende.	O trabalho cooperativo é prioridade para que ocorra a pedagogia de projetos, sendo essa uma escolha do educador que descentraliza a aula de sua figura, uma vez que as escolhas e decisões são tomadas no coletivo.	Apesar do trabalho com projetos envolver toda a classe, algumas atividades são realizadas individualmente, mas isso não pode comprometer o caráter coletivo essencial para o desenvolvimento dos projetos.
Etapas do projeto	<i>Um projeto percorre várias fases:</i> escolha do objetivo central, formulação dos problemas, planejamento, execução, avaliação, e divulgação dos trabalhos.	Os projetos devem percorrer as seguintes etapas: Levantamento do tema; Questionamento do conhecimento prévio dos alunos; "Índice" coletivo e individual de aprendizagem; Diferentes fontes de	Escolha do tema, preparação do professor, atividades dos alunos e socialização.	Deve englobar o planejamento coletivo; pesquisa das indagações do início do projeto; sistematização das respostas; socialização e avaliação do projeto.	Planejamento flexível, levantamento de hipóteses iniciais, realização e socialização da produção coletiva.

		informação para pesquisa; Sistematização das aprendizagens; Avaliação do aluno e do professor.			
Produto final	Produto final pode assumir formas muito variadas, mas procura responder ao objetivo inicial e reflete o trabalho realizado.	O produto final de um projeto deve ser realmente utilizado o maior número de vezes possível pela comunidade escolar. Deve haver uma preocupação constante com a divulgação do projeto na instituição e fora dela.	O produto final teve ter o caráter socializador dos conhecimentos desenvolvidos durante o projeto.	Todo o projeto culmina em um produto final que sintetiza as aprendizagens dos alunos que devem ser socializadas.	Qualquer projeto deve culminar em uma produção coletiva, uma “obra-prima”, que desenvolva o aspecto afetivo das crianças.
Papel do professor		Organizar as situações de aprendizagem dos alunos	O professor necessita realizar algumas atividades para viabilizar o desenvolvimento dos projetos: (1) Especificar o fio condutor do projeto; (2) Previsão de conteúdo e atividades que permitam iniciar o desenvolvimento do projeto; (3) Estudar e atualizar as informações; (4) Propiciar o aprender em grupo; (5) Prever a funcionalidade do projeto; (6) Planejar a avaliação que deve ser realizada em três momentos: inicial, formativa e final; e (7) Recapitular o processo que se realizou para a reflexão e socialização com outros professores.	Propiciar o ensino, no qual ele elabora, constrói e inocula as atividades que possibilitarão a aprendizagem dos alunos.	O papel do professor envolvido na realização de um projeto é de coordenador, informador, intervindo à medida que o trabalho avança. Ele deve saber incentivar, esperar e intervir na hora certa.
Contribuições individuais	<i>A autenticidade é uma característica fundamental de um projeto: o problema a resolver é relevante e tem uma caráter real para os alunos. Não se trata de mera reprodução de conteúdos prontos. Além disso, não é independente do contexto sociocultural e os alunos procuram construir respostas pessoais e originais.</i>	Os conteúdos das disciplinas devem ser solidários para que o tratamento dado ao conhecimento não seja artificial e sem significado para os alunos.	A busca das fontes de informação; O índice como uma estratégia de aprendizagem; Realizar um dossiê de síntese dos aspectos tratados no Projeto; Os Projetos de Trabalho podem ser aplicados a qualquer área do conhecimento, dando assim, a esse tipo de trabalho o caráter da interdisciplinaridade.	Distingui os projetos em 3 tipos: <i>Projetos referentes à vida cotidiana</i> : relacionados à existência e ao funcionamento de uma coletividade de alunos e professores na escola; <i>Projetos empreendimentos</i> : relacionados a atividades complexas em torno de uma meta definida, com certa amplitude; <i>Projetos de aprendizado</i> : coloca ao alcance dos alunos objetivos de trabalho para o ano, o conteúdo das instruções oficiais.	O projeto deve ser previamente planejado, de forma flexível e coletiva, também é necessário o confronto os enunciados do início do projeto e os da sua realização. A pedagogia de projetos não é exclusiva de outras formas de pedagogia, ou seja, diferentes formas de aprendizagem podem coabitar no ensino.

Diante desse aporte teórico, a presente pesquisa defende que a pedagogia de projetos configura-se como uma concepção de educação que possibilita um processo educativo viabilizador do aprender em situação real.

Para tanto, apontamos como características fundamentais, relacionar o conhecimento escolar com a vida cotidiana, com o real, para a melhor compreensão do mundo; que o aluno seja agente participante e ativo do processo de ensino-aprendizagem; realizar um planejamento flexível e coletivo; propiciar a busca autônoma de conhecimentos; desenvolver um processo de avaliação individual e coletivo; e por fim socializar os resultados obtidos com a realização do projeto.

Frente às características até agora comentadas, percebemos que realmente a pedagogia de projetos constitui-se não só como uma metodologia, mas também como uma concepção de educação. Cabe ressaltar que essa pedagogia apesar de toda sua complexidade, não é e nem tem a pretensão de ser, a “tábua de salvação da educação”, porém configura-se como uma alternativa para um processo de ensino e de aprendizagem diferenciado e significativo.

2.5 Os projetos de leitura e escrita

A presente pesquisa focalizou o trabalho com os projetos no desenvolvimento de atividades de leitura e escrita. Assim, buscamos o desenvolvimento de habilidades para que os alunos pudessem exercer as competências da leitura e da escrita de forma autônoma e significativa.

Essa autonomia frente à leitura e escrita, é propiciada sobremaneira pelos projetos, uma vez que essa metodologia tem como característica fundamental a busca de informações de maneira autônoma pelo aluno, como mencionamos anteriormente.

Esse aspecto da autonomia do aluno frente ao conhecimento é de extrema importância, pois “É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o ‘espaço’ antes ‘habitado’ por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida”. (FREIRE, 2002, p.106).

Para tratar da formação do aluno leitor e autor é necessário primeiramente explicitar quais conceitos de educação, de ensino e de aprendizagem que colaboram para essa formação e também o que entendemos por aluno autor e leitor.

Educação deve ser o processo viabilizador do aprender em situação real, ou seja, aprender “pra valer”. Nesse conceito a educação não é destinada somente para a preparação da criança para um futuro, mas sim é um processo que visa à utilização dos conceitos

apreendidos para questionar, propor e resolver os problemas do presente procurando desenvolver uma atitude autônoma no futuro.

Propomos assim, uma educação viva que pode ser viabilizada pela pedagogia de projetos e, pensando na questão da autoria, pelo desenvolvimento dos projetos de leitura e escrita.

Dentro desse conceito de educação, o conceito de aprendizagem cabível é o de aprendizagem significativa, entendida como o conhecimento construído pelo aluno, tendo como ponto de partida o seu conhecimento prévio. É de extrema importância que esse conhecimento prévio seja confrontado com o conhecimento construído historicamente pela sociedade, para que os conteúdos tenham ligações com a vida cotidiana e, dessa maneira, tenham um sentido e um significado para o sujeito aprendiz.

Para alcançar a aprendizagem significativa é necessário que o ensino a entenda como meta, colocando o aluno como protagonista do processo de ensino e de aprendizagem, no qual o professor tem o papel de mediador, que proporciona as situações em que o aluno possa pesquisar e buscar as respostas para suas indagações sempre levando em conta o conhecimento historicamente organizado.

Tendo em vista esses conceitos, apresentamos os projetos de leitura e escrita como uma alternativa para o desenvolvimento de leitores e produtores de texto, que leva em conta uma educação viva, para a vida. Trata-se de um processo de ensino baseado na cooperatividade, nas interações entre professor-aluno e aluno-aluno, dando oportunidade para que o sujeito aprendiz construa sua aprendizagem de forma significativa.

No desenvolvimento dos projetos de leitura e escrita são proporcionadas situações de aprendizagem em que a criança escreve e lê textos que têm um real papel na sociedade. Não são trabalhados textos com recortes para “facilitar” o entendimento ou textos produzidos em situações simuladas, nas quais o exercício de cópia e recópia se faz presente e torna impossível o desenvolvimento de um autor autônomo.

Sendo assim, aluno autor é o sujeito que consegue escrever tendo a consciência do poder da escrita, de sua função social e suas responsabilidades como autor e o aluno leitor é aquele que consegue desenvolver comportamentos e estratégias para atribuir um significado ao texto.

Nesse sentido, propomos que o ler e escrever sejam focalizados verdadeiramente em sua função social, que as crianças possam trabalhar em um lugar que tenha sentido, que possam se engajar em sua própria aprendizagem, ao invés de serem meramente submetidas ao ensino feito com base em cópias, memorização de regras gramaticais, oralização de escritos,

etc. A pedagogia de projetos permite viver uma escola apoiada no real, aberta a muitas relações com o exterior. As crianças nela trabalham “de verdade” e possuem meio de se afirmar. (JOLIBERT, 1994 a).

Dentro dessa postura pedagógica, as atividades lingüísticas são realizadas visando à formação do aluno autor.

Cabe ressaltar que, na realização dos projetos de leitura e escrita, os alunos participam ativamente de todo o processo, desde o planejamento até a socialização dos resultados. Assim, eles compartilham o objetivo do estudo, sabem por que estão realizando determinadas atividades, sabem qual é a funcionalidade do trabalho e com isso se esforçam e se envolvem porque atribuem sentido, condição determinante para uma relação favorável com o conhecimento.

Sendo assim, o conhecimento construído em um projeto de leitura e escrita é produzido e utilizado pelos alunos no momento da aprendizagem, isto é, aprende-se para resolver problemas e inquietações presentes no momento da realização do projeto e não para acumular um conhecimento que algum dia eles possam sentir a necessidade de utilizar: aprende-se a ler e a escrever para o agora, para o hoje e não para um futuro distante.

Dessa forma, os projetos de leitura e escrita abarcam todas as características da pedagogia de projetos citadas anteriormente, mas focalizam o desenvolvimento de competências necessárias para o ler e o escrever.

CAPÍTULO 3

PERCURSO DA PESQUISA

Nesse capítulo trataremos da descrição de como a pesquisa se desenvolveu desde seu princípio e quais as escolhas metodológicas que a embasaram.

3.1 Como a pesquisa ocorreu desde o início

Para iniciar o trabalho nas escolas, primeiramente, procuramos a Diretoria de Ensino da cidade de Marília para realizar um levantamento das escolas estaduais que possuíam o ciclo I do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries).

A opção por trabalhar com escolas estaduais deve-se ao fato de que, além de serem instituições públicas, apresentavam maior abertura para realização de pesquisas do que instituições particulares e municipais.

Fizemos contato, por telefone, com algumas escolas, escolhidas aleatoriamente. Das cinco escolas contatadas, em apenas uma a direção apresentou interesse em participar da pesquisa e marcou uma reunião para que os detalhes fossem esclarecidos.

Essa reunião ocorreu na E. E. Profª Maria Stella Cerqueira César com o seu diretor, para expor o conteúdo e a metodologia da pesquisa, bem como a importância de que os professores aceitassem participar da pesquisa voluntariamente.

Dessa forma, agendamos uma visita ao HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo) para que o convite fosse feito a todos os professores da escola. Assim, no dia e horário combinados, realizamos a reunião, na qual foram tratados vários assuntos de cunho organizacional da escola e também a leitura e discussão de dois textos, um sobre o incentivo ao trabalho docente e outro sobre a leitura e a escrita.

Antes de iniciar a discussão do texto teórico, o diretor deu espaço para expormos o projeto de pesquisa. Dessa maneira, explicitamos como seria realizado o trabalho na sala de aula e fizemos o convite para os professores participarem voluntariamente da pesquisa.

Num primeiro momento, não houve nenhuma manifestação de interesse. Então, o diretor destacou a importância da participação docente nesse tipo de pesquisa, para o repensar da prática docente e para a formação continuada do profissional da educação, afirmando dar seu apoio a esse tipo de iniciativa.

Oito professores se animaram a participar da pesquisa e conversando, particularmente, com eles foram esclarecidas algumas dúvidas, como: a pesquisadora ficaria sozinha na sala de aula durante a realização dos projetos de leitura e escrita? Como seria a forma de participação deles? Quanto tempo eles precisariam se dedicar à pesquisa? Após responder a esses questionamentos dois professores desistiram de participar por julgarem que a pesquisa tomaria muito tempo de suas aulas.

Sendo assim, a pesquisa ficou com um grupo de seis professoras, das quais três eram responsáveis por salas da escola sede, E. E. Prof^a Maria Stella Cerqueira César, localizada na periferia da cidade de Marília (S. P.) e três ministravam aulas na escola vinculada, E. E. Monsenhor Pirmino, localizada na zona rural desse mesmo município.

Dessas seis salas uma era multi-seriada de 1^a e 2^a séries, duas eram de 3^a série e três eram de 4^a série, assim a pesquisa englobou todo o ciclo I do Ensino Fundamental.

Das seis professoras, quatro tinham mais de dez anos de carreira profissional, duas entraram com pedido de aposentadoria no ano da realização da pesquisa (2004), demonstrando que, mesmo ao final de suas carreiras estavam interessadas em melhorar e modificar sua prática docente.

Por serem, a maioria, profissionais experientes, o diálogo entre teoria e a prática sempre foi muito fecundo, pois a bagagem que as docentes traziam era muito vasta, colaborando no planejamento de uma ação pedagógica sempre próxima da realidade dos alunos.

A professora A3, era uma professora iniciante com aulas na 3^a série da E.E. Monsenhor Pirmino, situada na fazenda. Além de desempenhar a função docente, também cumpria as funções de direção e secretaria, uma vez que não havia funcionários para essas funções na escola vinculada. Sua sala tinha vinte alunos e, dentre eles, alguns apresentavam grande dificuldade na leitura e na escrita.

No início da pesquisa, se mostrou muito interessada em participar e em estudar o tema projeto de leitura e escrita. Apesar disso, e embora tenha participado, durante o primeiro semestre, de todas as reuniões, mostrou-se sempre muito tímida e não gostava de falar.

A professora B1-2 possuía muitos anos de magistério, no entanto em sua primeira experiência com sala multiseriada e com alfabetização; ministrava aulas de 1ª e 2ª séries, também na E.E. Monsenhor Pirmino.

C4 era uma professora que tinha muitos anos de magistério, ministrava aulas na 4ª série da E.E. Monsenhor Pirmino. Sua sala tinha vinte alunos dos quais dois apresentavam escrita não alfabética.

Sua prática na sala de aula era diretiva, mas às vezes dava oportunidades para os alunos expressarem suas opiniões. Quanto à pesquisa, mostrou-se interessada em estudar e desenvolver os projetos de leitura e escrita, participava ativamente das reuniões quinzenais, expondo suas impressões e opiniões sobre o trabalho desenvolvido.

A professora D4 tinha muitos anos de magistério, ministrava aulas na 4ª série da E.E. Maria Stela Cerqueira César, localizada na cidade de Marília, sua sala tinha vinte e quatro alunos, que segundo a docente tinham grandes dificuldade em desenvolver produção de texto.

E4, essa professora havia retomado sua carreira docente no ano em que realizamos a pesquisa (2004), ministrava aulas na 4ª série da E.E. Maria Stela Cerqueira César. Sua sala tinha vinte e quatro alunos, sua maior preocupação era com a indisciplina que tornava, muitas vezes, seu trabalho inviável.

Nas reuniões participava assiduamente e sempre que solicitada dava a sua opinião sobre os pontos abordados.

A docente F3 possuía alguns anos de prática docente, ministrava aulas na 3ª série da E.E. Maria Stela Cerqueira César. Sua sala tinha vinte e seis alunos, sendo a sala mais numerosa da pesquisa, apesar disso, sua turma se envolvia ativamente nas atividades, não apresentando grandes problemas de indisciplina.

A docente tinha disponibilidade para o diálogo com os alunos, todavia suas práticas eram calcadas na educação tradicional. Participava ativamente nas reuniões, sendo uma das professoras que mais manifestavam suas opiniões.

As salas de aula da escola sede possuíam em média trinta crianças. A maioria provinha de famílias de classe média baixa e vivia em áreas de risco, ou seja, conviviam com situações de violência física, psicológica e social, que muitas vezes se refletia na sala de aula.

A escola, em questão, tinha um espaço físico amplo, funcionava em três períodos, manhã, tarde e noite e possuía vários funcionários. Essa estrutura muitas vezes dificultava o

trabalho docente, pois havia falta de material, uma cobrança rígida quanto aos horários de aulas e, às vezes, uma falta de cooperação entre a equipe de professores.

Quanto à leitura e à escrita, a queixa mais freqüente das professoras era que os alunos não apresentavam uma seqüência lógico-narrativa em seus textos e que também não havia material de leitura à disposição na sala de aula.

Para tentar resolver essa dificuldade de escrita, elas utilizavam quadrinhos com ilustrações de uma seqüência de ações, para que os alunos narrassem sobre o que observavam, porém a maioria deles acabava descrevendo o que via e não apresentava a seqüência lógico-narrativa.

As salas de aula da escola vinculada possuíam em média vinte alunos, que viviam nas fazendas, sítios e chácaras na região da escola. A maioria dependia de transporte para chegar às aulas. Muitos acordavam de madrugada para poderem chegar a tempo do início das aulas, e esse percurso era feito pela rodovia BR 153 que se encontrava num estado de degradação e abandono.

Depois das aulas, a maioria desses alunos auxiliava seus pais nas tarefas das fazendas, como arrebanhar gado, cuidar dos animais, ajudar no plantio e na colheita, entre outros afazeres domésticos. Mesmo tendo os dias bastante preenchidos, essas crianças e seus pais demonstravam um apreço muito grande pela escola e pela figura do professor.

Era uma escola pequena, funcionava apenas no período da manhã, possuía três professoras do ciclo I do Ensino fundamental, que estavam envolvidas na pesquisa e uma de educação infantil, além de uma merendeira. Por ser menor e as docentes estarem sempre em contato umas com as outras, o diálogo e as ações cooperativas eram mais facilitadas nessa unidade escolar.

Quanto à leitura e à escrita, a queixa das professoras de 3ª e 4ª séries era a mesma das professoras da escola sede. Já a professora da sala multi-seriada de 1ª e 2ª séries, além dessa dificuldade da seqüência lógico-narrativa, enfrentava a de trabalhar numa sala desse tipo.

Após duas observações nas salas de aula, começamos a planejar, na primeira reunião com as docentes, o projeto de leitura e escrita que seria realizado no primeiro semestre: *Projeto biblioteca da sala*.

Para o desenvolvimento desse projeto, primeiramente, observamos, em conversas com as docentes e com as crianças, a falta de material para leitura em sala de aula, e, frente a isso, foi proposto, tanto às professoras quanto aos alunos, a realização de um projeto que visasse à organização de uma biblioteca da sala. Aceita a proposta, discutimos como conseguir os livros para o acervo. Decidimos fazer uma campanha de arrecadação entre as

professoras e os alunos, realizada durante todo o processo, e orientar os alunos para a confecção de livros para compor o acervo da biblioteca da sala.

O próximo passo foi o planejamento do Projeto Biblioteca da Sala. Nesse processo, cada sala escolheu, por votação, um nome para o projeto e depois, coletivamente, foi construído o percurso das ações de cada projeto de modo a garantir a todos os envolvidos o controle das ações previstas.

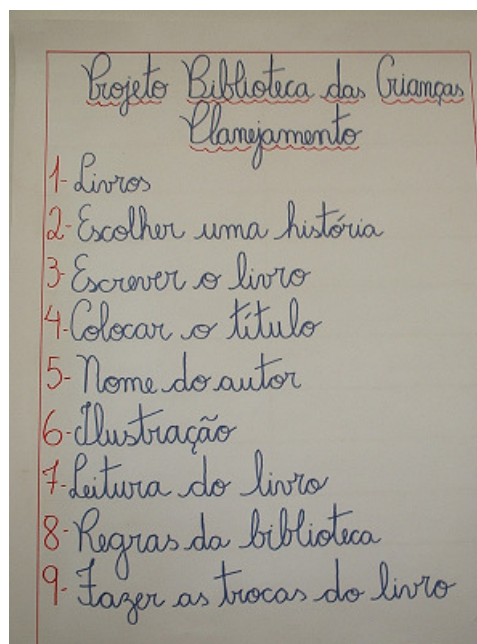


Foto 1: Cartaz do planejamento do projeto *Biblioteca da sala*

Após o planejamento, os alunos fizeram a primeira escrita individual de suas narrativas. A partir dessa primeira versão, realizamos várias atividades (anexo A), que se constituíram uma réplica das atividades desenvolvidas em *O epilingüístico* (MILLER, 1998), para que as crianças pudessem aprimorar seus textos e construíssem conhecimentos sobre os elementos e a estrutura quinária de uma narrativa e também sobre a organização dos diálogos nela incluídos.

Cabe explicarmos em que consiste a estrutura quinária da narrativa. Segundo Miller (1998) ela é composta das seguintes partes: *situação inicial*: uma ou mais personagens vivem de uma certa maneira, num determinado lugar. A situação é estável; *evento perturbador*: um dia, de repente, ocorre algo que irá perturbar essa vida; *ações dos personagens*: várias ações aparecerão após o evento perturbador; *ação finalizadora*: há o fim da perturbação. Esta ação é responsável por trazer a vida ao seu estado normal; e *situação final*: volta da harmonia à vida das personagens.

Essa estrutura demonstra que a narrativa é mais complexa do que apenas: *começo, meio e fim*, como é geralmente trabalhada. Assim os alunos têm a noção de uma estrutura narrativa que os auxilia a apresentarem uma narração com o enredo mais rico.

Realizada a fase de reescritas, e não de *recópias*, partimos para a correção ortográfica e, finalmente, para a fase de ilustração e editoração das histórias.

Para explicitarmos a diferença entre reescrita e recópias utilizamos Jolibert (1994 b). Segundo a autora e seus colaboradores, o exercício, de cópias e recópias, consiste em um trabalho repetitivo, sem sentido e inútil, pois visa apenas atender os padrões exigidos pelos adultos e não o aprimoramento do texto das crianças para um fim determinado.

Dessa forma as reescritas:

[...] correspondem, a cada vez, a um aprofundamento do trabalho de elaboração do texto, a uma etapa do encaixamento. Elas podem ser parciais, referindo-se a um nível de análise ou a um pedaço do texto. Além disso, assumem, em certas etapas um aspecto que depende mais do esquema ou da “silhueta” que da escrita, no sentido próprio (JOLIBERT, 1994b, p.47).



Foto 2: Aluna em processo de escrita do livro para a biblioteca da sala



Foto 3: Livro produzido por um aluno envolvido na pesquisa

Ao final, todos os alunos tiveram suas histórias editadas na coleção de sua sala, e cada sala envolvida na pesquisa recebeu uma cópia dos livros editados pelas outras salas, contribuindo para a formação do acervo de cada biblioteca, que funcionou durante todo o ano letivo de 2004.



Foto 4: Coleção de livros da biblioteca da sala I



Foto 5: Coleção de livros da biblioteca da sala II



Foto 6: Coleções de livros produzidos no projeto *Biblioteca da Sala*



Foto 7: Aluna lendo sua história na festa de encerramento do projeto

Cada leitura que as crianças faziam era registrada em uma ficha de controle, para que pudessem acompanhar aquelas já realizadas e registrar quais livros gostaram mais. Após cada leitura havia uma reflexão sobre o já lido.

No segundo semestre, realizamos o *Projeto Fábulas*, que deu continuidade aos estudos sobre a narrativa. Durante a problematização desse segundo projeto, notamos que as crianças não sabiam muito bem quais as características de uma fábula; propiciamos, então, o contato com esse tipo de texto.

Fizemos leituras das fábulas de Esopo (ROCHA, 1993) e da releitura, dessas fábulas clássicas, feita por Millôr Fernandes (1985). Esses livros foram lidos, e, por meio das discussões, as crianças puderam perceber as características de uma fábula e se sentiram aptas a escrever esse tipo de texto.

Antes de realizarem a primeira versão da escrita da fábula, planejamos o projeto nos mesmos moldes do primeiro.

O próximo passo foi a primeira escrita da fábula. Nessa versão, a maioria das crianças conseguiu fazer a estrutura completa da narrativa e a organização de diálogos, pois esses aspectos já haviam sido trabalhados no primeiro projeto.

A partir dessa primeira versão trabalhamos as atividades para aprimorar as fábulas quanto aos aspectos da concordância nominal e verbal e os substitutos (MILLER, 1998) (anexo B), e, para finalizar e compor o painel exposto para toda a escola, fizemos a correção ortográfica, a digitação e a ilustração das fábulas.



Foto 8: Fábula escrita e ilustrada por um aluno para o painel I

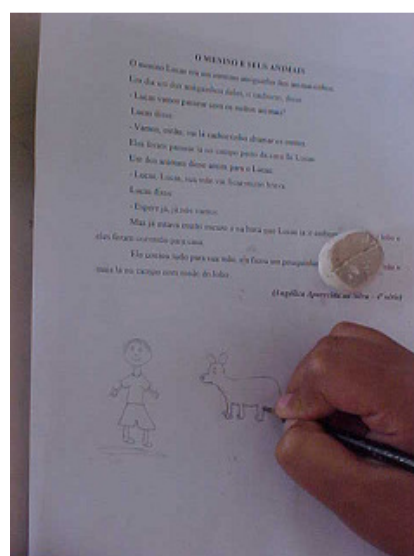


Foto 9: Fábula escrita e ilustrada por um aluno para o painel II

Terminado o processo de escrita das fábulas, cada classe escolheu, por votação, a fábula clássica de que mais haviam gostado para fazerem a encenação do teatro. Na sequência, ensaiaram e confeccionaram o cenário e o figurino, com o envolvimento de toda a sala. O processo concluiu-se como planejado: apresentamos o teatro e os painéis das fábulas.



Foto 10: Ensaio para apresentação do teatro da E.E. Monsenhor Pirmino - Fazenda



Foto 11: Apresentação do teatro da E.E. Monsenhor Pirmino - Fazenda



Foto 12: Leitura do texto da peça teatral. Ensaio E.E. Maria Stella Cerqueira César - Cidade



Foto 13: Ensaio para apresentação do teatro da E.E. Maria Stella Cerqueira César - Cidade



Foto 14: Apresentação do teatro da E.E. Maria Stella Cerqueira César – Cidade I



Foto 15: Apresentação do teatro da E.E. Maria Stella Cerqueira César – Cidade II



Foto 16: Alunos preparando o painel de fábulas

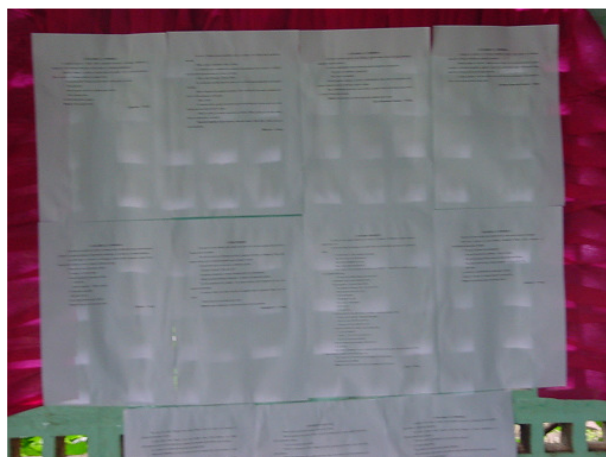


Foto 17: Painel de fábulas da E.E. Maria Stella Cerqueira César - Cidade



Foto 18: Alunos lendo as fábulas do painel E.E. Monsenhor Pirmino – Fazenda I



Foto 19: Alunos lendo as fábulas do painel E.E. Monsenhor Pirmino – Fazenda II

Cabe ressaltar que todo esse processo foi permeado pelas reuniões de estudo e planejamento com as docentes, nas quais discutimos a prática sobre o aporte teórico de Jolibert (1994 a e b) e Miller (1998), o que contribuiu para que os dois projetos cumprissem os objetivos.

No final do primeiro semestre, quando pesquisadora e sujeitos da pesquisa estavam mais familiarizados, realizamos as entrevistas semi-estruturadas com as docentes. Decidimos que seriam realizadas nas residências das professoras, para que as entrevistadas se sentissem à vontade de falar sobre suas impressões.

Uma docente se mostrou avessa, desde o início, à proposta da entrevista, primeiramente alegando não gostar de falar e ser gravada e, depois, recusando-se a agendar um dia para a entrevista em sua casa. Propusemos, então, que a entrevista se realizasse na escola, o que tentamos por duas vezes, sem sucesso. Frente a essa resistência, cujas razões não foram explicitadas pela professora, julgamos mais viável não realizar a entrevista.

Todo esse percurso originou os dados que constituíram a base para a análise da pesquisa, tendo em vista as escolhas metodológicas relatadas a seguir.

3.2 Escolha Metodológica

Uma das preocupações dessa pesquisa foi a de proporcionar às professoras participantes da pesquisa uma oportunidade para refletirem sobre a sua prática e, a partir desses questionamentos, buscassem uma base teórica para solucionar dificuldades próprias de seu trabalho pedagógico. Essa preocupação tinha como foco as atividades de leitura e escrita, organizadas de forma a contribuir para a formação de alunos leitores e produtores de texto.

Para tanto, elegemos como metodologia de pesquisa a pesquisa-ação, já que prioriza e valoriza os aspectos qualitativos do problema estudado. Utilizamos como formas de coleta de dados, reuniões quinzenais com as docentes, entrevistas e observações da prática docente. A explicitação da metodologia será feita a seguir.

3.2.1 Pesquisa-ação

Para o embasamento teórico sobre a pesquisa-ação, utilizamos vários autores dentre os quais se destacam Thiollent (1994), Lüdke e André (1992), Geraldi et al.(1998), Pereira e Costa (1997) e Marin (2000).

A pesquisa qualitativa, na área educacional, é um desafio da comunidade científica nacional e das universidades no desenvolvimento de projetos de investigação com professores do Ensino Fundamental, proporcionando a formação do professor pesquisador, de modo a que ele possa realizar pesquisa juntamente com seu trabalho na escola (GERALDI et al. 1998).

A abordagem qualitativa parte do princípio de que o pesquisador pode modificar os seus problemas e hipóteses durante o processo de investigação. Esse tipo de pesquisa procura descobrir as estruturas de significado dos participantes, pois tenta captar a realidade dinâmica e complexa da sala de aula, apresentando assim, múltiplas ações de inúmeras variáveis agindo e interagindo ao mesmo tempo.

A presente pesquisa teve como parceiros professores de Ensino Fundamental (ciclo I) e procurou propiciar a formação de profissionais reflexivos, por meio da pedagogia de projetos, por ser uma concepção de educação que incentiva o aprendizado significativo tanto de alunos como de professores.

Para desenvolver uma pesquisa-ação é necessário um plano de ação, um processo de acompanhamento e controle da ação planejada, bem como o relato concomitante desse acompanhamento. Esse tipo de pesquisa recebe, muitas vezes, o nome de intervenção, pois, ao

mesmo tempo, a ação planejada inclui a participação como processo, e a pesquisa exerce a função de apoio para reorientação da ação e serve de meio para comprovação e desenvolvimento da teoria. Os temas e os problemas metodológicos da pesquisa-ação estão voltados para a descrição de situações concretas e para intervenção ou ação orientada em função da resolução de problemas efetivamente detectados nas situações consideradas. O princípio de intervir implica agir sobre uma situação da realidade, e esta, no caso, tem como objeto de estudo o desenvolvimento das atividades de leitura e escrita.

Assim, evidencia-se a pesquisa-ação como um instrumento de trabalho de investigação com grupos, instituições, coletividades de pequeno e médio porte, que só pode ser qualificada de pesquisa-ação por realmente haver uma ação por parte das pessoas implicadas no problema sob observação.

Essa metodologia é considerada um tipo de pesquisa-social com base empírica realizada com a ação ou resolução de um problema coletivo em que os pesquisadores e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo, sendo necessário definir, com precisão, qual é ação, quais são os seus agentes, seus objetivos e obstáculos e, por outro lado, qual é a exigência de conhecimento a ser produzido em função do problema encontrado na ação ou entre os atores da situação. (THIOLLENT, 1994).

A partir dos pressupostos apresentados, podemos apontar a existência de cinco características básicas da pesquisa qualitativa: (1) supõe contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação investigada; (2) os dados coletados são predominantemente descritivos: tudo deve ser sistematicamente investigado; (3) estuda um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades; (4) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção pelo pesquisador e (5) a análise dos dados tem de seguir um processo indutivo. (LÜDKE e ANDRÉ, 1992).

A característica mais marcante da pesquisa-ação é que o processo, as situações, as realidades e os fatos, são modificados continuamente em espirais de reflexão e ação. Por isso escolhemos, essa metodologia para os professores refletirem a sua prática a partir de uma atitude pedagógica alternativa que pudesse transformar o trabalho com a leitura e com a escrita.

A pesquisa-ação colabora, além disso, na construção de professores-pesquisadores, sendo essa uma maneira de formação em serviço possibilitando aos docentes um processo de reflexão-ação-reflexão, por meio do confronto de concepções de ensino dos professores, como foi proposto nessa pesquisa.

Nesse sentido “[...] a pesquisa-ação no contexto escolar tem se mostrado como um processo que permite aos professores a busca de respostas para situações concretas de sua prática docente, que enfrentam no dia-a-dia [...]” (PEREIRA e COSTA, 1997, p.179).

Para conseguir esse intento, realizamos a coleta de dados buscando sempre manter uma perspectiva de totalidade. O conteúdo das observações conteve uma parte descritiva e uma parte reflexiva, e fizemos o registro, na maioria das vezes, com anotações escritas, além de existirem gravações e fotografias. Com a entrevista, criamos uma relação de interação que permitiu a captação imediata e coerente da informação desejada. Com a análise documental, coletamos informações factuais como as produções de textos, exercícios e dossiês dos alunos.

O processo da pesquisa-ação origina uma conscientização que, segundo Pereira e Costa (1997), não ocorre apenas após a divulgação dos resultados, mas em todo o processo de geração de dados e questionamentos, como foi possível notar nesta pesquisa durante as reuniões quinzenais com os docentes, pois esses foram momentos nos quais os professores elaboravam suas reflexões frente à prática da sala de aula e ao aporte teórico estudado. De fato, a estrutura metodológica da pesquisa-ação possibilitou a vivência de diferentes experiências na realidade escolar em foco, tendo os projetos de leitura e escrita favorecido uma relação dialógica entre a teoria e prática, como uma atitude pedagógica fundamental e não apenas como discurso. Propiciamos oportunidades de problematizar a realidade, e, ao detectar questões que precisavam ser resolvidas, conseguimos mobilizar os conhecimentos já adquiridos para propor soluções, ou para buscar novos saberes.

As teorias sobre pesquisa-ação, preocupadas em elucidar o papel do professor como pesquisador e enxergar a atividade colaborativa em relação ao currículo como forma de ampliar a autonomia do professor, propicia situações nas quais suas ações são autodeterminadas e livres de obrigações impostas externamente.

Em relação à autonomia, Stenhouse (apud GERALDI et al., 1998) diz que não há desenvolvimento curricular sem desenvolvimento do professor, compreendendo autonomia como uma forma experimental de prática ou de pesquisa-ação. Também Elliot (apud GERALDI et al., 1998) reconhece no professor uma postura de produtor de conhecimento sobre as situações vividas em sua prática docente.

A pesquisa-ação proposta nesta pesquisa também atende ao aspecto da formação docente, uma vez que compreendemos que essa metodologia permite colaborar na construção de professores-pesquisadores, como fica evidenciado na concepção de profissional reflexivo de Schön (apud MARIN, 2000), na qual o professor não é um especialista que executa

técnicas, mas é um *prático reflexivo*. A pesquisa constituiu-se como uma condição favorável à formação em serviço dos profissionais envolvidos na pesquisa.

Visando a alcançar essa formação, promovemos competências investigativas e interpretativas, a fim de gerar momentos de abertura e autonomia para os docentes refletirem sobre a sua prática e se apropriarem da teoria que a embasava. Por isso, o suporte emocional e o compromisso ético da pesquisadora com o grupo foram fundamentais (MARIN, 2000).

Adotamos essa metodologia para o professor refletir sobre sua prática a partir da proposta de uma alternativa pedagógica que transformasse as aulas de Língua Portuguesa: os projetos de leitura e escrita.

3.2.2 Observações e intervenções na prática docente e reuniões quinzenais

Tendo em vista todas essas especificidades da pesquisa-ação elegemos como uma das formas de coleta de dados as observações e intervenções na prática docente e as reuniões quinzenais com as professoras.

Por meio desses processos, foi possível estabelecer uma ponte entre a teoria e a prática, pois pesquisadora e docentes puderam pensar a prática pedagógica nas atividades de leitura e escrita, com um embasamento teórico, mas sem perder o foco na realidade da sala de aula.

Esse diálogo entre teoria e prática permitiu que os professores envolvidos pudessem se apropriar de uma prática reflexiva. Eles planejavam os projetos de leitura e escrita, desenvolviam-nos na sala de aula e, frente a esse desenvolvimento, pensavam e re-planejavam suas ações para alcançar os objetivos propostos no planejamento do projeto.

Sendo assim, foi possível contemplar algumas das características básicas da pesquisa-ação apontadas por Lüdke e André (1992), já comentadas anteriormente:

a) *A pesquisa qualitativa supõe contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada*: as observações, as intervenções e as reuniões quinzenais permitiram esse contato direto e prolongado com o objeto de pesquisa, uma vez que a pesquisadora sempre estava presente nas realizações dos projetos de leitura e escrita e também nos momentos de refletir e planejar as atividades desses projetos.

b) *Os dados coletados são predominantemente descritivos*: durante as observações e as intervenções coletamos uma grande quantidade de dados descritivos que formaram os protocolos para a análise. Durante essa coleta tivemos preocupação com a objetividade dessas observações.

c) *O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades*: as observações e as intervenções na prática docente favoreceram esse aspecto, já que a pesquisadora, inserida na sala de aula, pôde notar como as atividades de leitura e escrita eram realizadas e como essas foram se modificando ao longo da pesquisa.

Cabe ainda ressaltar que as observações realizadas nas aulas de Língua Portuguesa procuraram recuperar, com isso, toda a realidade, observando as relações entre aluno-professor, aluno-aluno, professor-conhecimento-aluno e aluno-conhecimento, sempre levando em conta o significado que o sujeito observado atribui à realidade que o cerca e às suas próprias ações.

As observações e intervenções na prática docente ocorriam uma vez por semana, no horário destinado às aulas de Língua Portuguesa. Caso contrário o desenvolvimento da pesquisa traria prejuízos ao cronograma escolar que as docentes deveriam cumprir.

Os momentos de observação e intervenção ocorriam na sala de aula paralelamente. As intervenções da pesquisadora na prática docente se constituíam como momentos em que a professora exercia uma participação coadjuvante ou mesmo quando a pesquisadora tinha uma participação prioritária.

Realizamos o registro das observações e das intervenções por meio de anotações e fotografias, que possibilitam a compreensão do ambiente, da prática e das relações que se estabeleciam na sala de aula.

As reuniões de estudo e planejamento ocorriam quinzenalmente, uma hora antes do HTPC, e tinham como material básico as atividades de leitura e escrita desenvolvidas nas salas participantes (anexo C). Para isso muito contribuíram as observações feitas sobre a prática pedagógica.

Nesses encontros realizamos estudos pelos quais as professoras tiveram contato com obras que discutem questões teóricas sobre os projetos de leitura e escrita. Com isso, tiveram a oportunidade de expor suas experiências no desenvolvimento desses projetos, ou seja, esses encontros se constituíram em um espaço no qual foi possível, para professoras e pesquisadora, discutir o que foi realizado na sala de aula frente ao aporte teórico dos projetos de leitura e escrita.

A partir dessas reflexões planejamos os projetos de leitura e escrita desenvolvidos pelas professoras, com seus alunos, em suas respectivas salas de aula.

Durante o processo, discutimos as dificuldades da implementação dos projetos de leitura e escrita, bem como as atividades habituais de aprendizagem da língua materna em classe.

3.2.3 Entrevistas

Utilizamos a entrevista por ser um método de investigação indicado para pesquisas que têm o caráter de comparação, avaliação e descrição e por atender à característica da pesquisa-ação de ter como foco de atenção do pesquisador o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida.

Dentre os tipos de entrevistas existentes optamos pela entrevista semi-estruturada, pois “É mais adequada quando desejamos que as informações coletadas sejam fruto de associações que o entrevistado faz, assim, de forma mais livre” (MANZINI, 1990/1991, p.154). Realizamos as entrevistas com as professoras participantes da pesquisa para identificar as concepções docentes sobre o trabalho com leitura, escrita, projetos de leitura e escrita e sobre os elementos envolvidos nesse trabalho, como aluno, professor e escola.

Para tanto, planejamos as entrevistas, a fim de que as questões atingissem o objetivo pretendido. Elaboramos um roteiro para entrevista, submetido ao julgamento de colegas mestrandos e doutorandos em educação e também realizamos uma entrevista piloto.

Após adequar o roteiro, realizamos a entrevista com as docentes envolvidas na pesquisa, com exceção de uma que não se disponibilizou em participar dessa parte do processo. Fizemos o registro por meio de gravação em fita K7 e também com anotações da pesquisadora durante o processo.

Feita a transcrição das entrevistas elaboramos um quadro de análise dos protocolos das falas dos docentes, com base na teoria da análise de conteúdo discutida por Bardin (1997).

Todo esse processo relatado deu origem a uma grande quantidade de dados, que são de extrema importância para a pesquisa e que serão tratados mais especificamente no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo trata da descrição e análise dos dados coletados em três momentos da realização da pesquisa: as produções de textos dos alunos desenvolvidas nos projetos de leitura e escrita; as reuniões quinzenais realizadas com as professoras e também as observações e intervenções das salas de aula. Tais momentos são apresentados seguindo a seqüência mencionada acima.

4.1. Os projetos e as produções escritas dos alunos

Esse primeiro item trata da descrição e análise dos dados das produções de textos dos alunos coletadas durante a realização dos projetos de leitura e escrita. As produções são apresentadas de acordo com os enfoques trabalhados nos projetos: elementos e estrutura da narração; organização dos diálogos; trabalho com os substitutos e concordância nominal e verbal.

O primeiro projeto desenvolvido foi o *Projeto Biblioteca da Sala*, que tinha como objetivo a escrita de um texto narrativo para compor a coleção de histórias para o acervo da biblioteca das salas participantes da pesquisa (como já foi relatado no capítulo 3). Para tanto, trabalhamos, num primeiro momento, com os elementos da narrativa e a estrutura da história e, em seguida, a organização de diálogos.

O segundo projeto desenvolvido foi o *Projeto Fábulas*, que tinha como objetivos o estudo desse tipo de texto, a continuação do estudo das narrativas, exposição de um painel de fábulas produzidas pelos alunos e a encenação de um teatro (como já relatamos no capítulo sobre o percurso da pesquisa). Para tanto, trabalhamos com a utilização dos substitutos e a concordância nominal e verbal.

Tal projeto, na sala da professora A3, ocorreu por meio da intervenção da pesquisadora, pois a docente muitas vezes se ausentava da sala, alegando ter de desenvolver outras atividades ou ficava apenas como observadora do processo.

Todas as atividades propostas para o aprimoramento dos textos dos alunos foram retiradas e realizadas de acordo com a proposta de Miller (1998). Na sequência, serão explicitados esses momentos.

4.1.1 O trabalho com os elementos da narrativa e sua estrutura

Iniciamos o trabalho com os elementos da narrativa e sua estrutura, com a proposta dos alunos fazerem uma primeira escrita desse gênero textual.

Como primeira atividade, foi feita a leitura do texto *Uma pedra no caminho*, de Tatiana Belinky (1995), o qual todos os alunos tinham uma cópia, essa leitura teve como objetivos identificar os elementos que compõem uma narrativa: o espaço, o tempo, as personagens e as ações em sequência, além de realizar comentários avaliativos sobre a história. A partir desse texto os alunos preencheram uma ficha de estudo, na qual responderam às seguintes questões:

Espaço: onde acontece a história?

Tempo: quando acontece a história?

Personagens: quem participa da história?

Ação: o que acontece na história?

Tipo: como é a história? (engraçada, triste, alegre...)

Opinião: o que achou da história? Por quê?

Na sequência trabalhamos a estrutura interna da narrativa. Nesse trabalho realizamos a leitura do texto *Cachinhos de ouro* (PARAÍSO DA CRIANÇA, s/d) e a partir dessa leitura os alunos preencheram mais uma ficha de estudo, na qual tiveram que identificar: a situação inicial, o evento perturbador, as ações dos personagens, a ação finalizadora e a situação final.

Após o trabalho com o texto *Cachinhos de ouro* os alunos tiveram de retornar aos seus textos e preencher a mesma ficha, sobre a estrutura interna, mas, nesse momento, referente ao texto produzido por eles. Caso percebessem que em suas produções estava faltando alguma parte da estrutura poderiam acrescentá-la.

Para ilustrar como foi esse processo e o desenvolvimento das escritas dos alunos, quanto aos elementos e estrutura da narrativa, seguem a baixo as produções de cinco crianças, pertencentes a diferentes professoras.

Quadro 1: primeira escrita individual do aluno K. da professora D4(08/04/2004).

Era uma vez um laboratório, havia 5 cientista que queria que um animal ficasse invisível. Eles conseguiram.

Os cientistas queriam fazer esta experiência em uma pessoa. O chefe deles queriam ser esta pessoa e deu tudo errado.

Ele queria sair da mesa como um desesperado os cientistas teve que prender ele, porque ele queria fugir.

O cientista conseguiu um antídoto para ele voltar a normal.

E os cientistas fizeram outras pesquisas.

Quadro 2: versão final da escrita individual do aluno K. da professora D4 (23/06/2004).

Era uma vez um laboratório, havia 5 cientista que queria que um animal ficasse invisível. Eles conseguiram.

Os cientistas queriam fazer esta experiência em uma pessoa. O chefe deles queriam ser esta pessoa, e deu tudo errado.

Ele queria sair da mesa como um desesperado os cientistas teve que prender ele, porque ele queria fugir.

O cientista conseguiu um antídoto para ele voltar a normal.

E os cientistas fizeram outras pesquisas. Mas um dos cientista disse:

— nunca mais

— nunca mais fazer alguma coisa ficar invisível
— e isso mesmo, porque essa experiência causou muito prejuízo.

Analisando a primeira e a segunda escritas do aluno K., notamos que o aluno manteve o início da estrutura inalterado, mas ampliou a parte final da história na sua segunda versão de escrita.

Quadro 3: primeira escrita individual do aluno N. da professora D4 (08/04/2004).

Era uma vez uma menina que ia passear de navio.

Ela se chamava Letícia, todo mundo que estava lá não sabia que era o navio fantasma.

De repente uma linha cortante começou a se mecher e cortou todas as pessoas, mas só a menina se salvou.

Logo depois um grupo achou o navio e começou a pesquisa.

Depois de pesquisar eles queriam ver ainda mais, e Letícia apareceu, Sigia a mulher se acustou mas depois ela pediu para contar tudo. Ela viu tudo que eles passaram.

Depois disso ela viu que no grupo a um morto.

E ela tentou matar mas ele já estava morto.

Eles explodiram o navio e libertaram todos os espíritos presos.

Mas ele não foi ainda, e isso prejudicou muito o grupo.

Quadro 4: versão final da escrita individual do aluno N. da professora D4 (23/06/2004).

Era uma vez uma menina que se chamava Letícia.

Ela ia passear de navio.

Letícia era muda não podia falar.

Quando embarcaram no navio, havia uma grande festa.

No final da noite acabando a festa uma linha cortante começou a se mecher e todo mundo começou a gritar: - Ah!!!

Logo depois um grupo acharam o navio e começaram a pesquisar.

Sigia a mulher do grupo foi pesquisar no quarto e ouviu um barulho, quando virou para trás viu uma menina.

Ela se assustou e falou:

- Quem é você?

- Eu sou Letícia.

Sigia entrou dentro da piscina, e quando foi sair Letícia estava lá e Sigia caiu e bateu a cabeça,

Sigia pediu para Letícia contar tudo.

Sigia ficou sabendo que no seu grupo a o rei dos mortos.

Ela tirou nele mas não adiantou nada.

Eles explodiram o navio, libertaram as almas.

Sigia se machucou mas não conseguiram se livrar dele.

Ao completar os elementos e a estrutura de sua narrativa o aluno N. consegue, na segunda versão, uma história mais completa e com maior coerência entre os fatos, pois explicita melhor os personagens, suas ações e apresenta a estrutura completa da narrativa.

Embora a aluna tenha feito um acréscimo de característica para a personagem, em sua segunda versão, — “Letícia era muda não podia falar” — o aluno não percebe a incoerência quanto ao fato de que Letícia, sendo muda, não poderia responder aos questionamentos da outra personagem.

Da primeira para a segunda versão, no início da história, o aluno N acerta um detalhe que a torna mais coerente: retira do início da história (primeira versão) o fato do navio ser fantasma e introduz essa idéia no final da segunda versão, quando de fato a personagem Lígia fica sabendo do acidente que matou os passageiros do navio, por meio de Letícia que não se sabe ao certo se estava morta ou se estava viva.

Apesar do aluno N apresentar uma narrativa com estrutura completa, ele ainda apresenta problemas com a coerência.

Quadro 5: primeira escrita individual do aluno J. da professora D4 (08/04/2004).

Era uma vez um macaco que vivia na selva.
E gostava muito de brincar nas árvores.
Um dia de chuva o macaco foi brincar na árvore e ele caiu da árvore.
Com a queda ele se machucou.
Quando parou a dor dele começou a subir em árvores para brincar.
E assim viveu feliz para sempre.

Quadro 6: versão final da escrita individual do aluno J. da professora D4 (23/06/2004).

Era uma vez um macaco que vivia na selva.
E gostava muito de brincar nas árvores.
Era a única coisa que ele sabia fazer.
Um dia ele levantou e falou para sua mãe:
— Mãe eu vou brincar de subir em árvores — falou o macaco.
A mãe dele falou:
— Vai e volta logo, não volta tarde.
— falou a D. Macaca.
E ele foi.

Quando ele chegou para brincar ele foi subir numa árvore e ele despenhou daquela árvore.
Um coleguinha dele que passeava com sua mãe viu ele caindo e foi chamar a mãe do macaquinho, e a mãe dele chamou a ambulância, e aí levaram ele para o médico.
E o médico disse:
— Ele teve pancada forte na cabeça.
— o médico disse
— mas ele pode melhorar — falou a mãe dele.
— Pode — disse o médico.
E ele melhorou depois.

Por meio da comparação da primeira e da segunda escritas desse aluno podemos notar que na segunda produção ele amplia a narrativa pelo acréscimo de diálogos e novas ações para o personagem central e para personagens secundários, que não existiam na primeira versão (um coleguinha com sua mãe e o médico).

Quadro 7: primeira escrita individual do aluno A. da professora F3(08/04/2004).

Era uma vez um peixe
que ~~que~~ ninguém o aquem
tava

Um dia ele achou uma
perola e parecia muito
interessante.

Ele melhorou e ficou
peixe mais adorável
do mar.

Ele foi ficando bom,
bom, e ficou amável
E ele foi o peixe mais
querido do mar.

Quadro 8: versão final da escrita individual do aluno A. da professora F3(24/06/2004).

Era uma vez um peixe
que ninguém o aquem
tava

- Só, que
peixe barulhento
to, barulhento
de doer.
- disse o vizinho

Um dia ele achou uma
perola e parecia muito
interessante.

- Uma perola! deve estar abandonada
- disse ele.

A perola era muito preciosa.
Diziam que ela realizava
desejos. (Por isso que ele melhorou)

Ele melhorou e ficou
peixe mais adorável
do mar.

Se não fosse a perola, ele estaria
insignificante (igual ao comere)

Ele foi ficando bom,
bom, e ficou amável

- Socorro! Ah!

Ele parou de cantar desafinado e etc.

E ele foi o peixe mais
querido do mar.

Ele ficou na história do mar.

Observando os dois momentos de escrita do aluno A., notamos que após o trabalho desenvolvido sobre os elementos e estrutura da narrativa ele agregou a cada parágrafo da primeira escrita novos elementos tornando a segunda mais completa e rica em detalhes: acrescentou uma personagem — o vizinho —, uma característica para a pérola — encantada — que teve a função de transformar a personagem central — o peixe — que melhorou tanto a ponto de passar a cantar, mas desafinado, o que levou o vizinho a pedir por socorro.

Esses exemplares de escrita demonstram que o trabalho com os elementos e a estrutura da narrativa levou os alunos a aprimorarem seus textos. A parte inicial da atividade permitiu que os alunos demonstrassem seus conhecimentos prévios, suas hipóteses de como seria a escrita de uma narrativa, o que se pode notar na primeira versão de escrita do livro do *Projeto Biblioteca da Sala*.

As hipóteses levantadas foram ou não confirmadas por meio das atividades desenvolvidas em seguida à escrita do texto em sua primeira versão. Essas atividades possibilitaram que os alunos refletissem individual e coletivamente sobre os aspectos dos elementos e estrutura da narrativa e sistematizassem esses conhecimentos construídos durante o aprimoramento do texto, que originou a segunda versão da escrita. “Esta é a parte central do trabalho de reflexão e de operação sobre a linguagem – o trabalho epilingüístico” (MILLER, 1998, p.33).

Essas produções ilustram como foi o desenvolvimento das crianças frente ao trabalho realizado com os elementos e a estrutura da narrativa: elas ampliaram o conhecimento sobre a escrita de contos, o que se pode notar nas transformações que elas fizeram em seus textos, e vivenciaram uma das funções da escrita — escrever para o outro ler pelo simples prazer de ler — quando tiveram suas produções socializadas por meio da editoração das coleções de histórias de cada sala.

4.1.2 O trabalho com a organização dos diálogos

Realizamos duas atividades para o trabalho com a organização dos diálogos. A primeira foi a leitura do texto *O lobo e o cão*, fábula de Esopo, reescrita por Ruth Rocha (1993), seguida do estudo e identificação das marcas do diálogo no texto. A segunda foi a reorganização de uma versão, sem pontuação, do texto *A cigarra e a formiga*, fábula de Esopo e reescrita por Ruth Rocha (1993), na qual era necessário que os alunos colocassem as marcas do diálogo e a pontuação adequada. Tendo feito esta última atividade, os alunos retornaram aos seus textos e os adequaram quanto às marcas textuais do diálogo.

Antes desse trabalho, os alunos, em geral, não apresentavam a organização dos diálogos com suas devidas especificidades como pontuação e sua localização dentro dos parágrafos como podemos observar nesses trechos dos textos de sete alunos, pertencentes a salas diferentes.

Quadro 9: primeiro momento de escrita individual do aluno J. da professora A3 (07/04/2004 – 1º trecho).

E eu fui de novo lá
na árvore e eu vi um
cobra grande e eu sai correndo
gritando? AH! AH! A!

Quadro 10: segundo momento de escrita individual do aluno J. da professora A3 (25/06/2004 – 1º trecho).

E eu fui de novo lá
na árvore e eu vi uma
cobra grande e eu sai correndo
gritando. AH! AH! A!

Nesse primeiro trecho o aluno em questão muda a pontuação de sua produção para adequá-la aos elementos formais da organização dos diálogos como os dois pontos e o travessão, embora ainda não faça adequadamente a organização dos diálogos nos parágrafos.

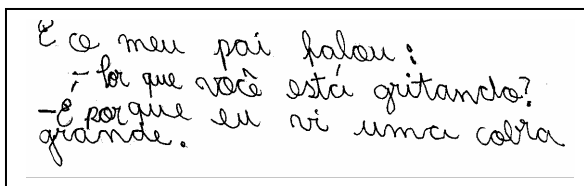
O segundo momento apresentado, a seguir, pertence ao mesmo aluno.

Quadro 11: primeiro momento de escrita individual do aluno J. da professora A3 (07/04/2004 – 2º trecho).

E o meu pai falou:
Por que você está gritando é
por que eu vi uma cobra
grande.

Quadro 12: segundo momento de *escrita individual do aluno J. da professora A3*

(25/04/2004 – 2º trecho).



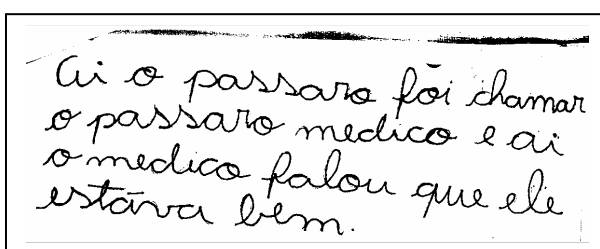
E o meu pai falou:
- foi que você está gritando?
- É porque eu vi uma cobra grande.

Mais uma vez o aluno utiliza-se dos elementos formais do diálogo e distingue melhor a fala de dois personagens de sua história, lançando mão, neste momento, da organização adequada dos parágrafos.

Na sequência serão demonstrados os exemplares de escrita do aluno D. da professora B1-2.

Quadro 13: primeiro momento de *escrita individual do aluno D. da professora B1-2*

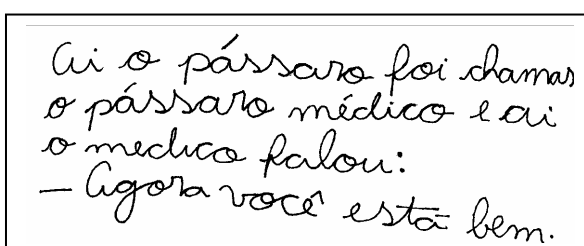
(07/04/2004).



Ai o passaro foi chamar
o passaro medico e ai
o medico falou que ele
estava bem.

Quadro 14: segundo momento de *escrita individual do aluno D. da professora B1-2*

(25/06/2004).

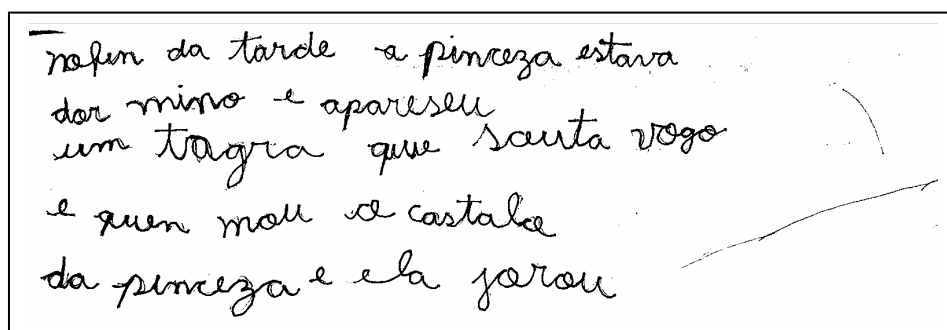


Ai o pássaro foi chamar
o pássaro médico e ai
o medico falou:
- Agora você está bem.

O aluno D transformou um trecho de discurso indireto em discurso direto para estabelecer o diálogo entre personagens de sua história, utilizando os seus elementos formais: dois pontos e travessão, dispondo, ainda, a fala da personagem em novo parágrafo.

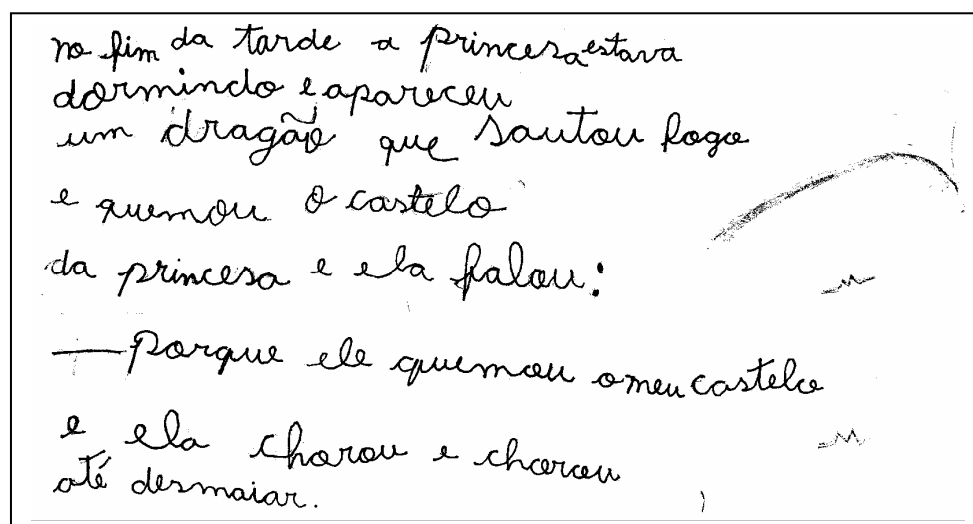
Outro aluno da mesma professora organizou da seguinte forma os diálogos de sua história:

Quadro 15: primeiro momento de escrita individual do aluno S. da professora B1-2
(07/04/2004).



no fim da tarde a princesa estava
dormindo e apareceu
um dragão que soltou fogo
e queimou o castelo
da princesa e ela chorou

Quadro 16: segundo momento de escrita individual do aluno S. da professora B1-2
(25/06/2004).

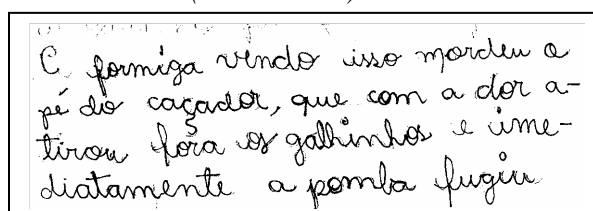


no fim da tarde a princesa estava
dormindo e apareceu
um dragão que soltou fogo
e queimou o castelo
da princesa e ela falou:
— porque ele queimou o meu castelo
e ela chorou e chorou
até desmaiar.

Esse aluno organizou o diálogo utilizando os elementos formais e também melhorou sua produção inserindo falas para os personagens e aprimorando a escrita de algumas palavras.

Em seguida serão apresentados trechos da produção do aluno A. da professora D4.

Quadro 17: primeiro momento de escrita individual do aluno A. da professora D4
(08/04/2004).



A formiga vendo isso mordeu o
pé do caçador, que com a dor a-
tirou fora os galinheiros e ime-
diatamente a pomba fugiu

Quadro 18: segundo momento *escrita individual do aluno A. da professora D4*
(23/06/2004).

A formiga vendo isso mordeu o
pé do caçador, que com a dor a
tirou fora os galhinhos e im-
ediatamente a pomba fugiu.
Depois de dias a pomba
encontrou a formiga e falou:
— Muito obrigado — a pomba
falou. E a formiga respondeu:
— Não — a duque.

Este aluno aprimora sua produção, colocando um novo trecho para introduzir um diálogo solicitado pela atividade e o fez de acordo com a formalidade exigida.

Na mesma sala outro aluno apresentou a seguinte organização dos diálogos:

Quadro 19: primeiro momento de escrita individual do aluno J. da professora D4
(08/04/2004).

A mãe do cachorrinho ficou
muito boa e o cachorrinho contou
a ficar feliz.
A mãe do cachorro disse:
Vamos! Vamos! Vamos brincar de
esconde-esconde na qual dia os
cachorros ficaram muito feliz
e os três cachorros brincaram e
muito mais eles ficaram
tristes.

Quadro 20: segundo momento de escrita individual do aluno J. da professora D4
(23/06/2004).

A mãe do cachorrinho ficou
muito boa e o cachorrinho contou
a ficar feliz.
A mãe do cachorro disse:
— Vamos! Vamos! Vamos brincar de
esconde-esconde e a cadela
respondeu
— Sim é melhor que ficar
em casa. E eles foram brincar
felizes.

Comparando os dois trechos, primeiro e segundo momentos de escrita, observamos que o aluno J. reformula o trecho da história que contém os diálogos, preocupando-se não só com a parte formal de sua organização, mas também com o seu encadeamento, quando introduz uma resposta à sugestão feita pela personagem “mãe do cachorro”.

Na seqüência serão apresentadas as construções dos alunos C., G., e Ja. da professora F3.

O aluno C. não introduziu diálogos em sua 1ª escrita fazendo isso em vários trechos, apenas no momento da 2ª versão da escrita.

Quadro 21: primeiro momento de escrita individual do aluno C. da professora F3
(08/04/2004-1º trecho)

desceu rapida ligeira com
o susto que levou

Quadro 22: segundo momento de escrita individual do aluno C. da professora F3
(24/06/2004 - 1º trecho)

desceu rapida ligeira com
o susto que levou.
— Acho que a linha quebrou.

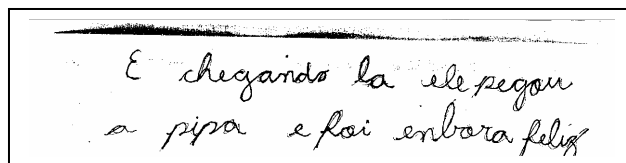
Quadro 23: primeiro momento de escrita individual do aluno C. da professora F3
(08/04/2004 - 2º trecho)

O que faz uma pipa
perdida e ela começou a chorar

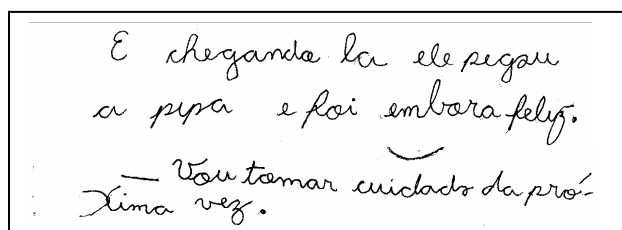
Quadro 24: segundo momento de escrita individual do aluno C. da professora F3
(24/06/2004 - 2º trecho)

O que faz uma pipa
perdida e ela começou a chorar
— Achei.

Quadro 25: primeiro momento de escrita individual do aluno C. da professora F3
(08/04/2004 - 3º trecho)



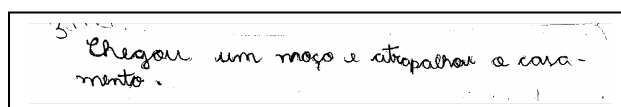
Quadro 26: segundo momento de escrita individual do aluno C. da professora F3
(24/06/2004 - 3º trecho)



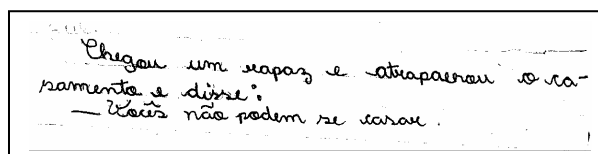
Observando esses trechos da produção do aluno C., percebemos que acrescenta diálogos em sua narrativa, já se utilizando para isso dos aspectos formais de sua elaboração. Além disso, no decorrer do texto, repete esses diálogos nas ilustrações de seu livro, por meio de balões de fala.

A seguir serão apresentados trechos da produção do aluno G. da mesma professora.

Quadro 27: primeiro momento de escrita individual do aluno G. da professora F3
(08/04/2004 - 1º trecho)

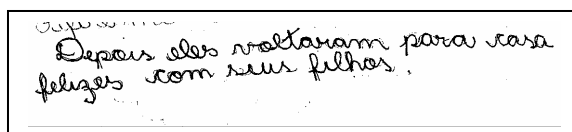


Quadro 28: segundo momento de escrita individual do aluno G. da professora F3
(24/06/2004 - 1º trecho)



Quadro 29: primeiro momento de escrita individual do aluno G. da professora F3

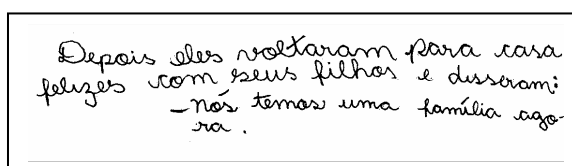
(08/04/2004 - 2º trecho)



Depois eles voltaram para casa felizes com seus filhos.

Quadro 30: segundo momento de escrita individual do aluno G. da professora F3

(24/06/2004 - 2º trecho)



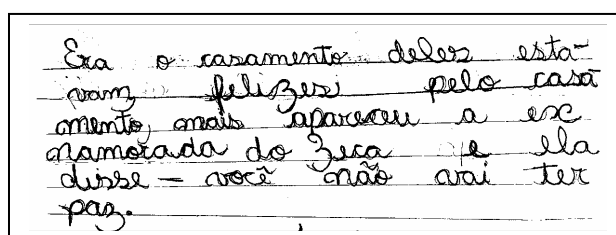
Depois eles voltaram para casa felizes com seus filhos e disseram: - nós temos uma família agora.

Acompanhando o desenvolvimento da escrita do aluno G. por meio desses trechos, verificamos que a criança acrescenta diálogos na narração, sem alterar os trechos que o antecedem, mas conseguindo ampliar o suspense no primeiro caso (“— Vocês não podem se casar”) e melhorando o fechamento da história (“— Nós temos uma família agora.”).

Para finalizar, serão apresentadas partes da narrativa do aluno Ja. da professora F3.

Quadro 31: primeiro momento de escrita individual do aluno Ja. da professora F3

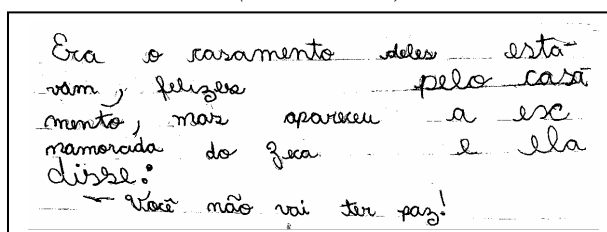
(08/04/2004).



Era o casamento deles esta- vam felizes pelo casa- mento, mais apareceu a ex namorada do Zeca e ela disse - você não vai ter paz.

Quadro 32: segundo momento de escrita individual do aluno Ja. da professora F3

(24/06/2004).



Era o casamento deles esta- vam felizes pelo casa- mento, mais apareceu a ex namorada do Zeca e ela disse: - Você não vai ter paz!

O aluno Ja. Pôs no seu texto apenas um diálogo que já aparece na primeira versão. Na segunda, o aluno apenas aprimora a utilização dos elementos formais da organização dos diálogos.

Tendo em vista todos esses exemplares de escrita, que traduzem o desenvolvimento dos alunos quanto à organização dos diálogos, afirmamos que os alunos se apropriaram da utilização dos elementos formais de organização dos diálogos, uma vez que a maioria dos alunos apresentou mudanças em suas produções.

Também cabe ressaltar que esses elementos, trabalhados no *Projeto Biblioteca da Sala*, foram encontrados na 1ª escrita dos alunos, feita em agosto, quando foi iniciado o segundo projeto, *Fábulas*, como podemos observar nos seguintes trechos de escrita:

Quadro 33: escrita da fábula do aluno J. da professora F3(26/08/2004).

As pessoas ficaram assustadas e o rei disse:
 - Eu quero um moço para se casar com
 minha filha, o sacorro Bidi começou a sair
 viu uma cadela.
 Dona Joana disse ao rei:
 - Ouvindo, aquele moço ali, trabalhador, lindo tem
 rosto pessoa ótima.

Quadro 34: escrita da fábula do aluno C. da professora F3(26/08/2004).

Uma vez ele subiu na árvore
 e começou a gritar:
 - Socorro - Socorro, a onça me pegou
 Quando toda mundo chegou ele
 falava:
 - mentirinha.

Como observamos, existem aspectos dos elementos formais de organização dos diálogos que foram incorporados aos textos escritos pelos alunos envolvidos no processo.

Como comentamos anteriormente, o trabalho foi pautado no levantamento de conhecimento prévio dos alunos para, a partir de então, aprimorar o texto, que será objeto de leitura de outras pessoas. Com esse objetivo, os alunos se empenham para apresentar o texto com as convenções de diferenciação entre a voz do narrador e a fala das personagens, pois se vêem envolvidos em uma situação de escrita real.

4.1.3 O trabalho com a substituição

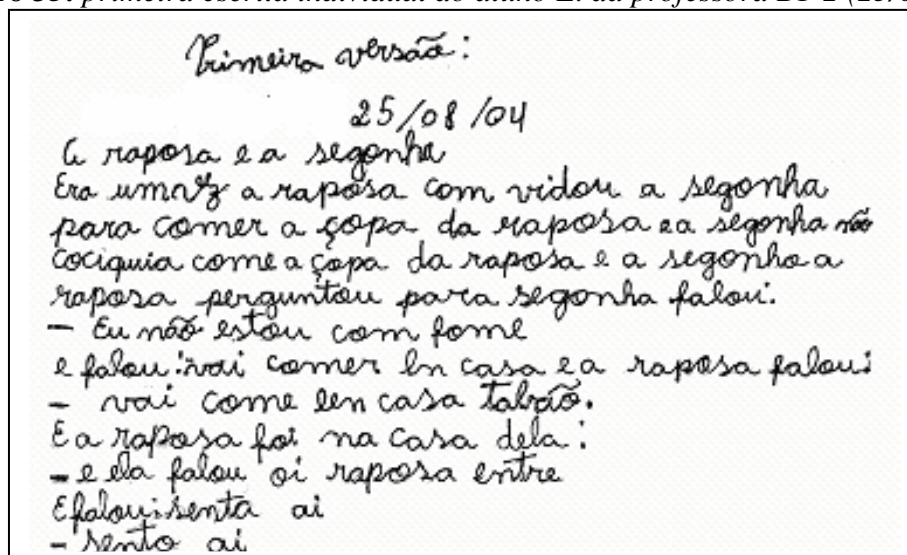
O trabalho com a substituição foi realizado durante o projeto *Fábulas*, para tanto os alunos escolheram uma fábula de sua preferência para reescrevê-la ou fazer uma versão, a partir dessa escrita, como anunciamos no início deste capítulo, focalizamos o trabalho com a substituição, cujo objetivo foi fazer o aluno conhecer as várias formas de substituição de termos para designar personagens de uma história. Para isso, realizamos duas atividades (MILLER, 1998):

- A leitura do texto *Rapunzel*, adaptado da edição do *Paraíso da criança* (s/d), e identificação dos substitutos para Rapunzel, bruxa e príncipe.

- A leitura do texto *O burro e o leão*, fábula de Esopo adaptada por Ruth Rocha (1993), lacunado, para ser completado com substitutos para *burro* e *leão*; e também alterar o personagem *burro* por *hiena*, fazendo assim, as modificações quanto ao gênero.

Depois de realizarem essas duas atividades os alunos retornaram aos seus textos e fizeram as adequações quanto ao uso dos substitutos. Sendo assim, as primeiras versões realizadas pelos alunos modificaram-se, como podemos observar nos seguintes exemplares de escrita:

Quadro 35: primeira escrita individual do aluno E. da professora B1-2 (25/08/2004).



Quadro 36: versão final da escrita individual do aluno E. da professora B1-2(19/11/2004).

Data 19/11/2004

segunda versão:

A raposa e a cegonha

Éra umavez a raposa que convidou a cegonha para comer a sopa.

A ave não conseguia comer, então a raposa perguntou a ela:

- Você não está com fome?

E a cegonha falou:

- Não comer em casa?

- Não bom - respondeu a raposa

E a raposa foi na casa dela.

- O raposa entre sente aí

E a esperta não conseguiu comer.

moral:

fazer as coisa certa

Comparando esses dois momentos de escrita percebemos que o aluno E. utilizou-se, em alguns momentos de seu texto, dos termos substitutos, *cegonha – ave*; *raposa – a esperta*, evitando, assim, algumas repetições e tornando sua história mais elaborada e tornando o texto mais rico, em termos do vocabulário utilizado.

Quadro 37: primeira escrita individual do aluno R. da professora D4 (16/09/2004).

uma galinha botou um ovo e depois de muito
cachaço!

Dona galinha botou um ovo e depois de muito
raio parou uma circadinha.

Quando ela voltou...

Ovo havia sumido!

Dona galinha ficou desesperada disse ao galo:

- Cumpram o galo meu ovo sumiu! Cade ele

Quadro 38: versão final da escrita individual do aluno R. da professora D4
(21/10/2004).

gato e o ovo sumiu.

* A dona botou um ovo e depois de muito raio
parou uma circadinha.

Quando ela voltou ao seu ninho...

Ovo havia desaparecido.

* A galinha ficou desesperada e disse ao galo:

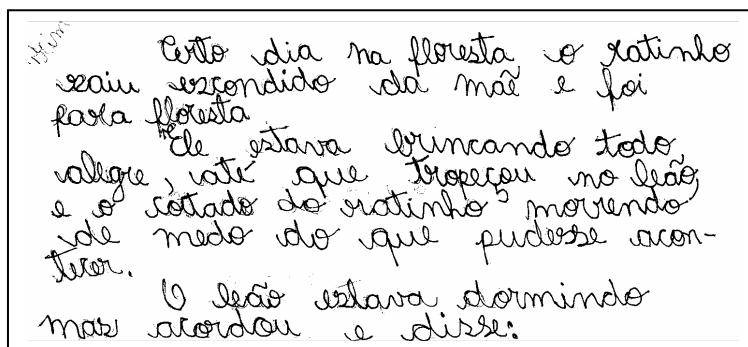
- Onde está o meu ovo sumiu! Cade ele

No primeiro momento de escrita o aluno repetiu, em um curto espaço, a expressão *Dona galinha*, para se referir à personagem. Já no segundo momento ele utiliza primeiramente

apenas *Dona* e na sequência *galinha*, evitando assim a repetição ocorrida no primeiro momento de escrita.

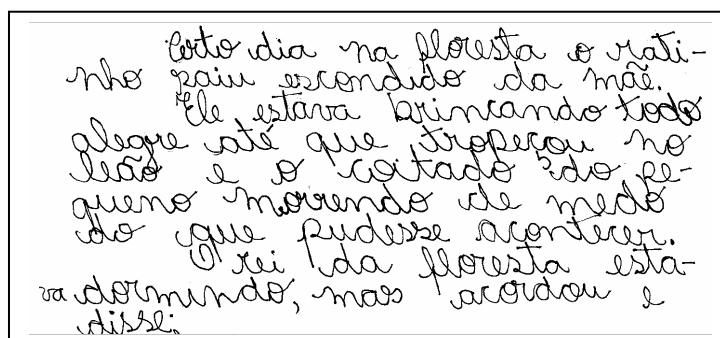
Na sequência serão apresentadas as escritas do aluno G. da professora E4.

Quadro 39: primeira escrita individual do aluno G. da professora E4 (16/09/2004).



16/09
Certo dia na floresta o ratinho
caiu escondido da mãe e foi
para floresta
Ele estava brincando todo
alegre até que tropeçou no leão
e o coitado do ratinho morrendo
de medo do que pudesse acon-
tecer.
O leão estava dormindo
mas acordou e disse:

Quadro 40: versão final da escrita individual do aluno G. da professora E4 (21/10/2004).

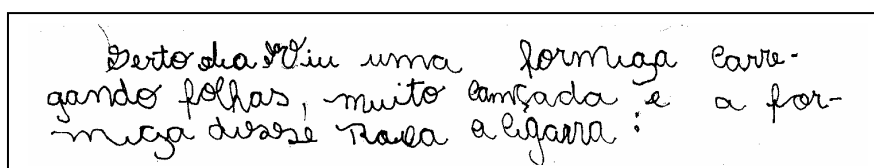


Certo dia na floresta o rati-
nho caiu escondido da mãe.
Ele estava brincando todo
alegre até que tropeçou no
leão e o coitado do pe-
queno morrendo de medo
do que pudesse acontecer.
O rei da floresta esta-
va dormindo, mas acordou e
disse:

O aluno G., em sua primeira escrita, utiliza-se apenas dos termos *ratinho* e *leão* para se referir aos personagens de sua história; já na segunda escrita ele retira o termo *ratinho*, no segundo parágrafo, e substitui por *coitado do pequeno* e no terceiro parágrafo troca o termo *leão* por *rei da floresta*, evitando assim a repetição em sua narrativa.

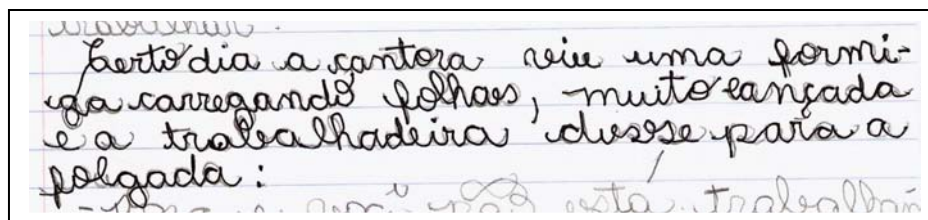
A seguir mais um exemplo de utilização dos substitutos, tendo por base a escrita do aluno A. da professora F3.

Quadro 41: primeira escrita individual do aluno A. da professora F3 (26/08/2004).



Certo dia vi uma formiga carre-
gando folhas, muito amigada e a for-
miga desse tipo era pequena:

Quadro 42: versão final da escrita individual do aluno A. da professora F3 (27/10/2004).



Na primeira escrita desse aluno, há repetição do termo *formiga*, o que não ocorre na segunda escrita, na qual ele utiliza o substituto *a trabalhadeira*, e também utiliza o mesmo recurso para o termo *cigarra* o qual substitui por *a folgada* e *a cantora*.

Com esses exemplos do desenvolvimento da escrita das crianças quanto ao aspecto dos substitutos, observamos que os alunos puderam compreender como evitar a repetição de termos em seus textos, possibilitando assim a escrita de uma história mais elaborada.

4.1.4 O trabalho com a concordância nominal e verbal

Outro aspecto trabalhado durante o projeto Fábulas foi a concordância nominal e verbal com a finalidade de levar os alunos ao aprimoramento de seus textos. Quanto a esse aspecto desenvolvemos as seguintes atividades:

- Leitura do texto *O galo e a raposa*, fábula de Esopo adaptada por Ruth Rocha (1993), do qual foram retirados trechos para atividades que envolvessem os conceitos da concordância nominal e verbal.

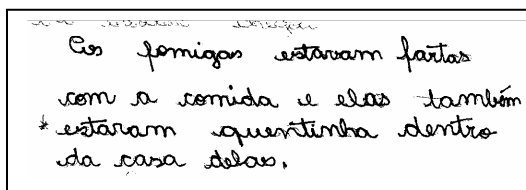
- Leitura do texto *O rato do mato e o rato da cidade*, fábula de Esopo adaptada por Ruth Rocha (1993), lacunado, o qual os alunos deveriam preencher utilizando a concordância nominal e verbal.

- Leitura do texto *A raposa e o corvo*, fábula de Esopo adaptada por Ruth Rocha (1993), lacunado, o qual os alunos preencheriam, utilizando os conhecimentos sobre a concordância nominal e verbal.

- Após esse trabalho juntamente com o professor os conhecimentos acerca da concordância foram sistematizados.

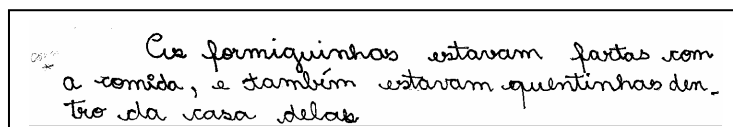
Terminadas essas atividades, os alunos retomaram os textos produzidos por eles e os adequaram quanto à concordância nominal e verbal, obtendo, assim, a última versão de escrita das fábulas que compuseram o painel exposto no pátio da escola.

Quadro 43: primeira escrita individual do aluno A. da professora D4 (16/09/2004).



Os formigas estavam fartas
com a comida e elas também
estavam quentinha dentro
da casa delas.

Quadro 44: versão final da escrita individual do aluno A. da professora D4 (11/11/2004).

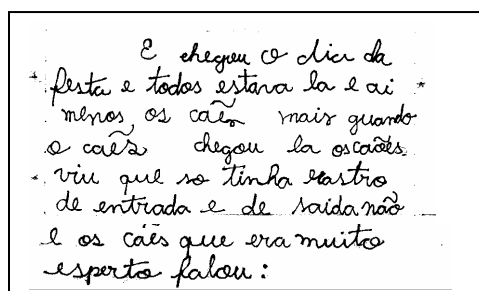


As formiguinhas estavam fartas com
a comida, e também estavam quentinhas den-
tro da casa delas

Por meio da observação desses dois momentos de escrita do aluno, notamos que, após as atividades de reflexão sobre a concordância, a criança alterou sua escrita colocando o adjetivo *quentinha* no plural para concordar com o referente plural *formiguinhas*.

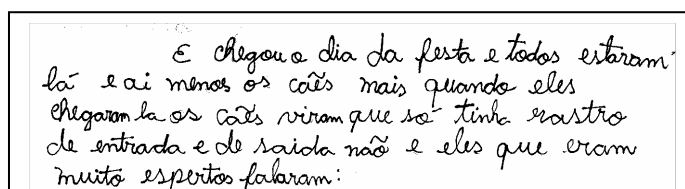
O segundo exemplo de desenvolvimento da escrita quanto à concordância é do aluno P. da D4.

Quadro 45: primeira escrita individual do aluno P. da professora D4 (16/09/2004).



E chegou o dia da
festa e todos estava lá e aí
menos os cães mais quando
o cães chegou lá os cães
viram que só tinha rastro
de entrada e de saída não
e os cães que era muito
esperto falou:

Quadro 46: versão final da escrita individual do aluno P. da professora D4 (11/11/2004).



E chegou o dia da festa e todos estavam
lá e aí menos os cães mais quando eles
chegaram lá os cães viram que só tinha rastro
de entrada e de saída não e eles que eram
muito espertos falaram:

Comparando os dois momentos de escrita observamos que o aluno colocou verbos (*estavam, chegaram, viram, eram, falaram*) e adjetivo (*espertos*), no plural, ajustando a concordância entre os termos da oração.

Com essa atividade, os alunos compreenderam que os termos de um texto devem apresentar concordância entre si, e foi possível paulatinamente conduzi-los para uma reflexão sobre as normas que devem ser seguidas quando se faz um texto escrito.

Frente a todos esses exemplos de desenvolvimento da escrita dos alunos, quanto aos aspectos trabalhados, afirmamos que a pedagogia de projetos permite, quanto à aprendizagem da leitura e da escrita, a produção de textos como uma construção singular, de cada sujeito, vivida em grupo, com um objetivo claro e coordenado pela intervenção do professor, em contextos reais de interação verbal. Tais aspectos foram levados em consideração nessa pesquisa, uma vez que respeitávamos o que, individualmente, cada criança podia fazer no interior do o grupo-classe que, em sua totalidade sabia quais os objetivos queria alcançar, propiciando, assim, um intercâmbio entre os alunos, o que os auxiliava a elaborarem seus textos, pois todas as produções dos alunos tiveram um objetivo, um leitor e uma intenção, no cumprimento da função social desse tipo de texto.

Além disso, explicita um compromisso com a criação de um novo olhar sobre a instituição escolar, não se propondo a ser uma mera listagem de técnicas a serem utilizadas pontualmente, mas exige, isto sim, uma nova organização do trabalho a partir de princípios como a vida cooperativa, o gerenciamento pelos próprios alunos de sua vida escolar e da organização do ensino através de projetos (tendo como teoria pedagógica básica os trabalhos de C. Freinet e A. Vasques e F. Oury) (JOLIBERT, 1994b).

Essa é uma dimensão muito difícil de se atingir, pois muitas vezes os professores procuram uma receita milagrosa a ser seguida, a fim de atingir um ensino promotor da aprendizagem, porém tal receita não existe. O que existe é o esforço para aprender cada vez mais, e a cada dificuldade de um aluno procurar formas para que este consiga construir sua aprendizagem. A proposta de vida cooperativa, uma das características da pedagogia de projetos, é uma alternativa para alcançar tal objetivo, porém abarca uma concepção de educação, de escola, de aluno e de professor que em nosso sistema escolar, tão burocratizado, departamentalizado, fica a impressão de ser impossível atingir, mas se conseguirmos promover a vida cooperativa primeiramente em nossas salas de aula, já é um grande avanço.

Por fim, defendemos que esse é um trabalho comprometido com a transformação da escola, com o objetivo de auxiliar no fracasso escolar, apostando que todas as crianças são capazes, contribuindo para que ocorram mudanças nas concepções do que é a leitura e a escrita e o seu ensino na escola (JOLIBERT, 1994b). Isso foi, em última instância, o que pretendemos com o desenvolvimento dos projetos de leitura e escrita realizados, uma

mudança da concepção de leitura e escrita por parte dos professores e dos alunos envolvidos no processo.

4.2 Reuniões quinzenais, entrevistas e observações

Esse segundo item trata da descrição e análise dos dados coletados durante as reuniões quinzenais, as entrevistas e as observações de sala de aula.

Focalizaremos, de um lado, as falas dos professores durante as entrevistas e as reuniões e, de outro, as observações, na tentativa de buscar conhecer as possíveis alterações que o trabalho desenvolvido possibilitou na prática pedagógica das docentes envolvidas na pesquisa.

A proposta das reuniões quinzenais era a manutenção de um espaço, no qual o grupo, docentes e pesquisadora, pudesse planejar e discutir a ação pedagógica, além de estudar as bases teóricas que auxiliassem a prática da sala de aula.

Como esclarecemos anteriormente, no capítulo 3 sobre o percurso da pesquisa, as observações se constituíam em momentos em que as docentes exerciam uma participação prioritária, cabendo ao pesquisador a função de captar as interações existentes na sala de aula durante a realização dos projetos de leitura e escrita.

Fizemos os registros das observações e das intervenções semanalmente e, muitas vezes, concomitante às aulas para que esse procedimento exercesse sua função de dinâmica constante do avaliar e planejar, sendo motor propulsor do processo de construção dos conhecimentos, uma vez que esses registros constituíam a base para as discussões das reuniões quinzenais.

Utilizamos a entrevista com o objetivo de identificar as concepções docentes sobre o trabalho com leitura, escrita, projetos de leitura e escrita, e sobre os elementos envolvidos nesse trabalho, como aluno, professor e escola, como já foi explicitado no capítulo 3. Apesar de atingir todos esses objetivos, julgamos ser conveniente focalizar, para esse trabalho, as informações coletadas quanto às concepções de leitura e escrita, a forma de trabalhar esses conteúdos e as dificuldades encontradas nesse trabalho.

Apesar de formarmos um grupo, cada elemento participante teve um desenvolvimento individual durante a pesquisa e, a partir dessas trajetórias individuais, foi traçado o desenvolvimento coletivo do grupo.

Os dados presentes nesta seção serão apresentados conforme as seguintes categorias: os projetos de leitura e escrita, o envolvimento dos alunos na realização dos projetos de leitura e escrita, aprendizagem significativa, avaliação docente sobre os alunos, as dificuldades do

trabalho docente, formação do professor, a reflexão sobre a prática de sala de aula, mudança da prática, concepções de leitura e escrita, o trabalho com a leitura e o trabalho com a escrita.

4.2.1 Os projetos de leitura e escrita

Essa categoria trata especificamente dos dados coletados quanto ao desenvolvimento dos projetos de leitura e escrita, que nesse trabalho é concebido como um processo de ensino e de aprendizagem cooperativo que visa ao desenvolvimento de leitores e produtores de texto, como já foi exposto no capítulo 2.

Quanto a esse aspecto, as professoras apresentaram, na maioria das vezes, uma avaliação positiva do processo, conforme podemos notar na fala de C4, durante a sétima reunião (28/06/04), que foi a última do primeiro semestre e tinha como principal objetivo a avaliação do projeto *Biblioteca da Sala*, e das atividades realizadas durante o seu desenvolvimento:

(P.) – O que vocês acharam desse trabalho: trabalhar uma atividade e depois voltar no texto deles (alunos) para que eles percebam o que precisa ser adequado?

[...]

(C4) – Eu acho que foi tudo ótimo.

Outro momento, em que apresentou uma avaliação positiva foi durante a última reunião, a décima terceira (22/11/04), na qual a professora expressou sua avaliação sobre o desenvolvimento de todo o projeto *Fábulas*:

(P.) – E na sua sala, C4, o que você achou?

(C4) – Ah, eu achei que eles foram bem também!

(P.) – É, né?!

[...]

(C4) – É bom porque eles vêm, acompanham, vão procurando...

Dessa forma, declara que o desenvolvimento dos projetos de leitura e de escrita foi positivo, pois seus alunos tiveram uma experiência em situações reais e tal processo favoreceu a atitude autônoma dos alunos frente aos conhecimentos trabalhados.

Nessa mesma reunião, (22/11/04), C4 também avaliou o desenvolvimento dos trabalhos e a sua trajetória de aprendizagem na pesquisa:

(C4) – [...] Porque a maneira que você trabalhou nos ensinou a trabalhar de uma outra maneira, um outro lado que a gente não conhecia e não tinha o hábito de trabalhar...

[...]

(C4) – Eu gostei da maneira que foi feito o trabalhado, que foi trabalhado, né?!

Com essa declaração, a professora demonstra sua avaliação positiva da forma como os projetos foram desenvolvidos. Isso é importante, pois todo o processo levou a docente a refletir e alterar o seu fazer docente, permitindo que ela se aproximasse e tentasse melhorar o desenvolvimento de suas práticas de leitura e escrita com seus alunos.

Na décima terceira reunião (22/11/04), a última reunião do ano a docente D4 avaliou o desenvolvimento dos alunos no projeto *Fábulas* da seguinte forma:

(D4) – Hoje eu dei as atividades para trocar por pronomes...

(P.) – Hum...

(D4) – Então, eles trabalharam bem! Sabe, eu dava 2 lá então como que ficaria: um sozinho? Ele! Quando é plural? Quando é singular? Deu pra... eles entenderam sim!

[...]

(P.) – D4, o que você achou das últimas atividades que a gente fez? Da produção de texto deles? Você deu uma olhada, na hora que foi ajudando eles a fazerem a terceira versão?

(D4) – Olha, eu acho que muita coisa que você, que nós trabalhamos esse ano todo, no projeto, a maioria pegou. Só que eu tô sentindo assim, não sei se é por causa do final de ano, um desinteresse!

[...]

(D4) – É uma coisa que eu senti, eles não têm o interesse que eles tinham antes. Mas eu acho assim, que, não a totalidade, mas uma grande parte teve uma boa melhora!

[...]

(D4) – Olhando as redações eu percebo que tem mais... tem menos problemas na parte de concordância... Eu acho que foi válido! Não só na sua matéria, mas acho que num geral, né?! Num geral teve um bom aproveitamento!

Apesar de apresentar certa resistência em aceitar a forma como realizamos o trabalho com projetos, a docente pôde notar que os alunos apresentaram melhora em suas produções e no entendimento da leitura, o que contribuiu para o bom desempenho em outras disciplinas também, apresentando, assim, uma avaliação positiva dos projetos de leitura e escrita realizados.

Também foi positiva a avaliação da docente E4, como podemos verificar na seguinte declaração, sobre o desenvolvimento do projeto *Biblioteca da Sala*, (28/06/04):

(E4) – Eu gostei muito, das atividades até a gente no fim acaba aprendendo muita coisa. Eu gostei muito. Mas acho que também se fosse uma classe que desse mais atenção, porque a minha também é um pouco desinteressada, acho que se os alunos tivessem um pouco mais de atenção ia ser uma beleza.

(P.) – Mas eu acho que eles foram muito bem.

(E4) – É você pega hoje as produções de texto, você vê que eles melhoraram, sim! Tem criança que do jeito que começava a produção de texto ia direito sem ponto, sem vírgula, sem pontuação nenhuma. Agora a gente vê que tem uns que foram umas gracinhas.

[...]

(E4) – O ponto negativo é que quando uma atividade começava a demorar um pouco mais eles já começam a querer não fazer mais, largando, começava a levantar, já não estava com interesse.

Nesse diálogo a docente apresenta uma avaliação positiva do projeto *Biblioteca da Sala*, afirmando, inclusive, que também ela pôde construir conhecimentos. Porém, levanta, como ponto negativo, a indisciplina de sua sala de aula, não levando em consideração todo o envolvimento dos alunos no processo de reflexão de seus textos.

Nas reuniões subseqüentes (25/10/04), a professora E4 avaliou o processo de planejamento e de elaboração das regras de convívio (projeto referente à vida cotidiana) para o projeto *Fábulas*:

(E4) – Muito boa!

[...]

(E4) – Tem que ter as regras, mas mesmo assim tem os... que não cumprem, né!?

A elaboração das regras de convivência da sala de aula, dentro do projeto *Fábulas*, se constituiu como projeto referente à vida cotidiana, uma vez que dizia respeito ao funcionamento da coletividade da sala de aula durante a realização do projeto. Esse instrumento possibilitou a distribuição de responsabilidades e competências, não só em uma sala, mas em todas as envolvidas na pesquisa (JOLIBERT, 1994a).

Já a professora F3, apresentou uma avaliação regular do desenvolvimento das atividades com os elementos e a estrutura da narrativa, durante projeto *Biblioteca da Sala*, como notamos no seguinte protocolo de sua fala, colhido na quinta reunião (17/05/04):

(P.) – Na aula da professora F3 a gente terminou a atividade da Pedra no caminho. O que você achou?

(F3) – Eu acho que foi até mais ou menos, né? Deu para sentir que eles trabalharam certinho, mas com dificuldade. Você viu né? Não é bem dificuldade é ... uma falta de estar sempre fazendo isso.

[...]

(F3) – Não foi tão ruim, mas não foi como a gente esperava.

(P.) – Nessa segunda atividade, eu esperava que eles resolvessem mais rápido que a anterior, mas eles demoraram o mesmo tempo nas duas atividades.

Na décima terceira reunião (22/11/04), a última reunião do segundo semestre, F3 avaliou todo o projeto *Fábulas*:

(P.) – E aí meninas? Como vocês avaliam as últimas atividades de reescrita? Como vocês avaliam as últimas atividades de concordância e das reescritas? Da última escrita?

(F3) – Eu achei que eles foram bem! Pelo menos na minha classe foi! Você não achou que eles se saíram bem? Alguma coisinha ou outra só que... Eu achei que foi assim... num total, no modo assim geral... um ou outro que ficou, mas eu achei que eles fizeram bem. Entenderam, deu pra aproveitar a atividade na hora de fazer a correção, você não percebeu? Você leu?

(P.) – Li!

(F3) – Não deu pra vê isso?

(P.) – Hunrrum

[...]

(F3) – Os meus também ficaram mais atentos (a correção ortográfica), né?!

[...]

(P.) – Vocês acham que essa forma que a gente trabalhou, tanto no projeto biblioteca como nesse projeto, vocês acham que é viável? Que surte efeito? O que vocês acharam que não dá certo? Tem algum ponto que vocês acham que...? Se fosse pra vocês fazerem na sala de aula o que vocês tirariam, por exemplo? O que vocês acham que não vale a pena?

[...]

(F3) – Essa primeira versão tem que ter, a segunda versão tem que ter... então, se a gente for tirar alguma coisa vai, vai...

(E4) – Vai tirar a essência.

(F3) – É! Porque a gente vai ter que fazer as versões... Elas (outras professoras não envolvidas na pesquisa) tão fazendo, você viu? As meninas no curso de primeira e segunda série, elas estão fazendo esse tipo de trabalho. Fazendo, são quatro versões, a quarta versão já é uma mudança, né, de... Mas elas fizeram por versões também. Diz que está dando um resultado muito bom! Elas gostaram muito! Quer dizer se a gente for tirar... não ter uma sequência nessas versões fica sem sentido. A correção tem que acontecer, né, as palavras... a forma de encaixar a concordância, foi boa, né, que ela(pesquisadora) deu de...

(P.) – Atividades.

(F3) – Atividades.

A professora F3 avaliou positivamente o desenvolvimento dos projetos, julgando ser necessário que ele seja feito por completo, em todas as suas fases, com base nos resultados de seus alunos que ela considerou proveitosos.

Ainda quanto ao aspecto dos projetos de leitura e escrita a docente C4, relatou, na quinta reunião (17/05/04), qual a maior dificuldade encontrada para a realização de um projeto nos moldes do realizado na pesquisa:

(C4) – Então, essa idéia que você dá. Do jeito que você está trabalhando, a gente poderia trabalhar também. Só que não rende e nós somos cobradas para que o trabalho renda.

[...]

(C4) – É o que eu falo: eles tão caminhado? Tão. Eles tão aprendendo? Tão. Mas o que eu estou trabalhando (na sala de aula) não é conteúdo de 4ª série (porque os alunos apresentam dificuldades na aprendizagem). Aí vem me falar que não têm conteúdo. Então eu não sei porque a gente fica fazendo plano de conteúdo.

A partir desse comentário a docente explicitou uma série de cobranças que a direção fazia: registro do conteúdo trabalhado em cada dia; avaliação individual dos alunos; ficha avaliativa dos conteúdos trabalhados pelas professoras; e cobrança de bom rendimento da sala na prova do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo).

Assim, percebemos que as professoras são submetidas a tarefas exigidas pela burocracia, que, não tendo sentido para elas, somente são realizadas como cumprimento obrigatório, ao invés de instrumentos para que haja a reflexão sobre a prática pedagógica.

A mesma docente, C4, na reunião do dia 13/09/04, fez o seguinte apontamento sobre o excesso de propostas de “projetos”, que são feitas pela Diretoria de Ensino e que atropelam o cotidiano escolar:

(C4) – É um trabalho longo mesmo, mas sabe o que é que fica mais cansativo? Um monte de projeto um em cima do outro, que não é nem projeto, que não dá tempo de você fazer nada e depois você tem que expor e no fim atropela a gente...

(P.) – Perde-se o sentido, né?

(C4) – Tem hora pra terminar, tem hora pra acabar, tem dia pra falar, sabe? Projeto que eu ouço falar, que na minha escola nunca dá tempo de trabalhar, não é assim: matemática, leitura. Você concorda comigo?

(P.) – Hunrum!

(C4) – Por exemplo, nós trabalhamos um semestre pra ter aquele resultado, não foi? Um semestre! Agora vem, num mês só, tem três projetos pra você trabalhar num mês, nem dá pra você encaixar no tempo, não dá tempo!

Frente a esse diálogo, verificamos que C4 construiu a sua concepção de projetos a partir da prática vivida em sala de aula.

Ao acompanhar o envolvimento de cada docente com a realização dos projetos de leitura e escrita, verificamos que cada uma percorreu um caminho peculiar e individual. Isso ocorreu porque, durante o processo, nem todas conseguiram implementar o trabalho com projetos da forma como foi discutido e planejado. Estas diferenças “são o reflexo de como o professorado, apesar de incorporar critérios alternativos como organizadores de sua prática, têm dificuldades para adaptá-los a situações reais, outorgando aos Projetos interpretações distintas.” (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1996, p.70).

Outro fator importante para o desenvolvimento dos projetos de leitura e escrita é o envolvimento dos alunos. Os dados coletados quanto a esse aspecto estão descritos no próximo item.

4.2.2 O envolvimento dos alunos na realização dos projetos de leitura e escrita

O envolvimento dos alunos na realização dos projetos é uma das características principais para essa pedagogia, pois é necessário que os alunos participem ativamente do processo de ensino e aprendizagem, exercendo papel de protagonistas. De fato, esse tipo de trabalho permite ao aluno ser sujeito das ações, desenvolve nele um valor afetivo frente ao objeto de estudo o que propicia um engajamento em sua própria aprendizagem. Esse aspecto foi verificado por todas as professoras, como podemos observar a seguir.

A professora A3, na sexta reunião (31/05/04), fez uma fala demonstrando a sua avaliação sobre o desenvolvimento do projeto *Biblioteca da Sala*:

- Eu achei ótimo! Eles estão assim, querendo escrever mais...

Para ilustrar seu comentário, a docente contou o processo de escrita do livro de um de seus alunos, que nas atividades rotineiras não escrevia quase nada e que, na confecção do livro, escreveu uma história que ocorreu na sala de aula com detalhes na escrita e no desenho. Relatou, ainda, como esse aluno desenvolveu com facilidade a atividade de organização da própria história dentro da estrutura quinária do conto.

Com essa declaração, relata o envolvimento dos alunos no desenvolvimento das atividades. Tal envolvimento permite que, ao aceitarem participar do projeto, se empenhem em realizá-lo da melhor forma possível, havendo assim um contrato de cooperatividade na realização das atividades (ABRANTES, 1995).

Em outra reunião (28/06/04), a mesma docente fez a seguinte avaliação da totalidade do projeto, desenvolvido no primeiro semestre:

(P.) – Então, eu gostaria que vocês apontassem o que vocês acharam que não foi bom, os pontos negativos. Para no segundo semestre melhorar.

[...]

(A3) – Eu acho que foi válido, porque eles estão tendo mais iniciativas. A gente percebe que eles gostam, que eles perguntam. Eles não têm ainda aquela estrutura que a gente espera que eles já tivessem, mas é uma progressão. Na minha sala era assim eles escreviam uma frase, sem parágrafo, até hoje tem alguns, a frase deles era assim: “o estojo é bonito.” “o estojo é vermelho.” Sabe assim, eles não escreviam o estojo serve para isso....isso... Agora eles estão começando (...)

Nessa fala, a docente confirma o que dissemos antes sobre o envolvimento dos alunos no desenvolvimento do projeto de leitura e escrita, destacando como, em consequência desse envolvimento, acontece a melhora na produção escrita dos alunos.

De fato, quando as crianças percebem-se como agentes participantes e com a função de desempenhar o papel de escritor de um texto real, que tem um leitor verdadeiro, colocam em jogo tudo o que sabem sobre a escrita e se empenham em refletir sobre essa linguagem.

A docente B1-2, ao avaliar o projeto *Fábulas* fez a seguinte declaração (25/10/04):

(P.) – Vamos iniciar pela avaliação. O que vocês estão achando desse começo do projeto? Como foi o planejamento do projeto? E as atividades com os substitutos que a gente realizou? O que vocês estão achando?

(B1-2) – Eu achei válido!

[...]

(P.) – E o que vocês estão achando desse projeto?

(B1-2) – Eu acho que vai ser muito bom! Porque fábulas, nossa! É um trabalho que tem que fazer mesmo!

[...]

A minha dá uma pouco mais de trabalho por causa da primeira (série), porque eles ainda não tão muito assim... [...]

Eles ainda não sabem ler..., então fica mais difícil um pouquinho, mas eles tão pegando bem!

Nessa fala, a docente destaca o quanto os projetos são mais trabalhosos, o que se deve ao fato de que essa pedagogia tem como característica-chave o envolvimento e a participação dos alunos (ABRANTES, 1995) e, por isso mesmo, trazem melhores resultados na aprendizagem.

Com efeito, a criança aprende quando está inserida em um processo ativo, “não é ouvinte apenas, nem executor de tarefas fragmentadas, mas é o sujeito das necessidades de conhecimento às quais a atividade proposta na escola deve responder” (MELLO, 2006).

C4, na segunda reunião quinzenal (05/04/04), se mostrou mais confiante com o desenvolvimento do trabalho:

(P.) – O primeiro item que consta na pauta é avaliar essas duas semanas que trabalhamos. O que vocês acharam? Se vocês têm alguma sugestão, alteração? Foi bom, ou não? [...]

(C4) – Eles ficaram bem motivados. Quem sabe, se isso incentiva eles a melhorarem, a ler livros de histórias.

Durante essa fala destacamos o envolvimento e a motivação dos alunos na realização das atividades do projeto, como um fator possibilitador da melhora do desempenho dos alunos quanto à leitura e quanto à escrita.

Na reunião do dia 03/05/04, C4 fez mais uma observação sobre como os alunos estavam se envolvendo com o trabalho:

(C4) – Eles gostam. Você percebeu como eles gostam?

(P.) – Eles se envolveram na atividade.

(C4) – Se envolveram. Nossa um silêncio. Eu fui ajudar uma professora quando eu cheguei parecia que não tinha ninguém na sala de tão concentrados que eles estavam na leitura e era só ela (pesquisadora) que estava na sala.

Com essa fala, C4 parece demonstrar surpresa com o envolvimento dos alunos na realização das atividades, revelando também, com isso, o deslocamento que houve da figura do professor para o tipo de atividade proposta no que diz respeito à manutenção da atenção dos alunos em sala de aula: “Nossa um silêncio”. De fato, quando a aprendizagem vai ao encontro dos interesses e das necessidades dos alunos, ou seja, quando permite que eles encontrem na atividade um motivo para realizá-la, eles vêem sentido no que fazem e se envolvem no trabalho, sem que para isso o professor precise exercer sua força disciplinadora.

Este é um aspecto importante do trabalho com projetos: o sujeito aprendiz é o sujeito participante e envolvido desde o planejamento de todo o processo (MELLO, 2006).

Na sexta reunião (31/05/04), C4 reforça o fato de que os alunos se envolveram bastante com as atividades:

(C4) – (...) Quando vem uma pessoa de fora eles gostam mais da aula, parece que eles respeitam mais, parece que eles têm aquela obrigação em participar.

(P.) – Você não acha que esse interesse deles é também porque as atividades são para o livro deles?

(C4) – Também! Pode ser! Porque todo mundo vai fazer o livro, né? Eles se preocupam como o livro vai ficar no final.

(P.) – Então a atividade de escrita para eles tem um porquê, por isso, o interesse.

Durante esse diálogo, observamos, mais uma vez, o envolvimento dos alunos com os projetos de leitura e escrita, fato que tem relação com o desenvolvimento de uma escrita em situação real, com um leitor verdadeiro.

Quanto à professora D4, sua queixa, freqüente, era quanto à falta de participação e à indisciplina de seus alunos. Logo na terceira reunião, ao avaliar como havia sido o processo da primeira escrita individual do livro dos alunos, a docente pontuou (19/04/04):

(P.) – O que você está achando do trabalho?

(D4) – Olha para falar a verdade, eu acompanhei pouco porque eu não vi o que eles escreveram, porque você recolheu (as produções) e eu não pude ficar na sala naquele dia. Então eu não tive assim como avaliar. Eu achei assim que num primeiro momento que eu vi eles estavam interessados em fazer, eu achei muito interesse.

Como vemos, já no início do processo a docente notou que os projetos de leitura e escrita possibilitam o envolvimento dos alunos nas atividades, propiciando o interesse em desenvolver da melhor forma possível o projeto, pois conseguem entender o real sentido e significado das atividades, uma vez que toda a produção é destinada a uma prática social.

Quanto ao interesse dos alunos na atividade, a mesma docente fez a seguinte declaração, (03/05/04):

(D4) – Houve interesse pela leitura, as perguntas eles responderam oralmente, mas eles têm dificuldades nesse tipo de atividade. Eu acho que a gente tem que trabalhar mais com eles, né!? Foi a primeira atividade!

Nessa fala, a professora afirma que os alunos se envolveram no processo, mesmo apresentando dificuldades, pois não estavam acostumados com atividades que necessitavam da participação ativa deles, do planejamento à socialização dos resultados.

A participação da criança no processo de organização e planejamento da atividade deve acontecer, pois isso garante que a base do processo educativo seja a atividade pessoal da criança. Sendo assim, todo o trabalho do professor deve estar direcionado para guiar e regular esta atividade (MELLO, 2006).

Outro protocolo que ilustra o envolvimento dos alunos com os projetos é o da professora E4. Na segunda reunião (05/04/04), sobre como encaminhar a primeira escrita individual dos alunos, foi sugerido por outra docente, primeiramente, trabalhar uma reescrita de uma história conhecida para depois os alunos desenvolverem suas produções, mas E4 não concordou:

(P.) – Mas o livro pode ser de uma história que eles estão vivendo ou que já viveram. Vocês não acham que primeiro trabalhar uma reescrita para depois escrever o livro, não vai ficar maçante? Que eles vão cansar de escrever?

(E4) – Pelo que eu percebi tem aluno quer já quer escrever o livro.

Assim, a docente aponta para as colegas o interesse e o envolvimento dos alunos em produzir suas próprias histórias.

Na quinta reunião (17/05/04), fizemos a avaliação do estudo da estrutura interna da narrativa. Em sua avaliação sobre esse processo, a docente E4 expressa que o comportamento dos alunos se modifica durante a realização do projeto:

(P.) – E na sua sala qual é avaliação que faz da atividade da Cachinhos de Ouro? Como você acha que eles desenvolveram?

(E4) – Eles até que foram bem, né? Eu achei que eles entenderam direitinho. Eu achei mais difícil aquele outro texto lá. Eu gostei sim.

(P.) – Eles se envolveram bastante na atividade.

(E4) – No dia que você não pôde ir na sala, nossa senhora...

(P.) – Eu gostei bastante. Eu acho que eles estão melhorando.

(E4) – Mas só no projeto que eles ficam quietos. Hoje eu dei uma atividade, você pensa que eles ficaram quietos? Não ficaram quietos.

Os projetos, nessa sala, se constituíram como uma solução para a indisciplina, pois os alunos se envolveram no desenvolvimento do processo, como agentes participantes desde o início, e, por isso, se empenharam em realizar as atividades da melhor forma possível. A aula, nesse contexto, apresenta um caráter cooperativo, e assim, as crianças se engajam em seu próprio aprendizado, ao invés de sofrerem um ensinamento (JOLIBERT, 1994a).

Para complementar essa afirmação, apresentaremos mais uma fala da professora E4, durante a entrevista, na qual relatou qual era a dificuldade encontrada para o desenvolvimento do seu trabalho:

“Olha, acho que a maior de todas é realmente a disciplina (...) pra gente passar a explicação pra eles, o entendimento, aí é terrível, porque aí eles não param de conversar parece que eles não se interessam, não sei! [...] Essa é a maior dificuldade que eu acho de fazer com que eles tenham interesse pela matéria.” (E4, 28/09/04).

A professora, nessa fala, se refere à situação que costumava acontecer em sua sala antes da realização dos projetos, nos momentos em que ela precisava explicar algum conteúdo aos alunos. Realmente, essa classe se apresentava, no início da pesquisa, como uma das mais inquietas e indisciplinadas, porém logo nas primeiras atividades dos projetos, planejamento e

regras, os alunos se mostraram interessados, dispostos e comprometidos com tudo o que haviam construído e pensado, visando a colaborar para o bom desenvolvimento dos projetos, como relatamos na seguinte observação:

Quadro 47: Observação da prática docente de E4 (22/04/04)

Todos os alunos prestaram bastante atenção e participaram da discussão. Como havia comentado com a docente, na reunião de planejamento, os alunos dessa sala quando estão envolvidos em desenvolver uma atividade não apresentam problemas de indisciplina.

Sendo assim, os projetos de leitura e escrita se apresentaram como uma solução para a indisciplina da sala, fato que era uma das dificuldades encontradas por E4 para o desenvolvimento de seus trabalhos. Quando os alunos se perceberam como agentes participantes e produtores de seu processo de aprendizagem, empenharam-se em desenvolver os projetos da melhor forma possível, sobretudo porque todas as suas produções teriam um leitor real, cumprindo assim, a escrita, sua função social.

Como podemos notar, a participação dos alunos na realização dos projetos possibilita o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, aspecto que será abordado no item seguinte.

4.2.3 Aprendizagem significativa

Como já afirmamos, o aluno inserido em um projeto é o protagonista de seu processo de aprendizagem, e tal fato contribui para que ele possa construir uma aprendizagem significativa, uma vez que relaciona o conteúdo aprendido às práticas que vivencia. Quando falamos em aprendizagem significativa estamos nos referindo, como apontamos no capítulo 2, ao “processo de construção de significados como elemento central do processo de ensino/aprendizagem” (SALVADOR, 1994, p.148).

Essa construção de significados foi possível constatar por meio do relato da professora F3, quando avaliou o desenvolvimento do projeto *Biblioteca da Sala* (28/06/04):

(F3) – Na minha sala eles gostaram, eu gostei das atividades. A maioria trabalhou. Na hora da correção foi bem corridinho, eles tinham vontade de acertar. No primeiro momento, eles tiveram dificuldades de achar a situação inicial, o evento perturbador, depois eles descobriram tanto que eu trabalhei com outro texto as partes e eles descobriram fácil. Porque eles entenderam tão bem que eles descobriram fácil.

O diálogo acima apresenta a constatação da docente de que seus alunos conseguiram desenvolver uma aprendizagem significativa, quanto aos aspectos trabalhados nesse primeiro projeto (elementos e estrutura da narrativa e organização dos diálogos), já que transpuseram esses conhecimentos na discussão de outros textos trabalhados pela professora, construindo significados entre o que já sabiam sobre a narrativa e os novos conhecimentos apresentados.

Porém a avaliação que as docentes realizavam sobre o processo de aprendizagem de seus alunos não levava em consideração toda a complexidade da construção de conhecimentos, tal fato é tratado na próxima categoria.

4.2.4 Avaliação docente sobre os alunos

Sendo a aprendizagem um processo, o professor deve organizar o ensino para conduzir esse processo, tendo sob sua responsabilidade reorganizá-lo para melhorar a aprendizagem dos alunos.

A avaliação tem papel fundamental nesse processo de organizar e reorganizar o ensino, pois, por meio dela, coletam-se informações que propiciam ao professor a busca da melhoria do ensino. Assume, assim, “uma característica dinâmica no processo educativo: por um lado, é impulsionadora da aprendizagem do aluno, e, por outro, é promotora da melhoria do ensino.” (ANDRÉ, 2002, p.31).

Concebido dessa forma, o processo avaliativo desencadeia uma investigação didática, que analisa o processo e o produto da aprendizagem, levando em conta os erros e os acertos.

Ou seja:

[...] ensinar é uma ação que exige permanente investigação e, conseqüentemente, permanente aprendizado. Nesse sentido, a avaliação como investigação didática é desencadeadora de reflexões e autocorreções do processo de ensino aprendizagem dos alunos. (ANDRÉ, 2002, p.32).

Sendo assim, o processo avaliativo deve constituir-se como propiciador de aprendizagens para os alunos, quando estes tomam consciência de sua aprendizagem, de seus erros e dificuldades e, para os professores, quando, por meio dos registros dos alunos, eles podem refletir e mudar suas práticas.

Apesar de defendermos essa visão de avaliação, as docentes envolvidas na pesquisa muitas vezes não conseguiam perceber e avaliar a aprendizagem dos alunos como um processo, realizando apenas uma avaliação pontual do produto final das produções de texto.

É o que podemos observar na avaliação final do projeto *Fábulas* (22/11/04), feita por B1-2:

(P.) – *Da produção de texto, o que você achou das produções deles?*
 (B1-2) – *Ah, tava boa, né, só alguns deles mesmo...*
 (P.) – *Eles estão bem, né? Eu gostei!*
 (B1-2) – *Tão bem sim!*
 (P.) – *E na primeira (série) a gente fez uma produção coletiva.*
 (B1-2) – *Na primeira eu acho assim, eles num... é o ritmo deles aquele lá! Então enquanto eles não derem aquela... Eles tão... Eles já tão quase, né?! A T. já deslanchou, mas os outros...*

Frente a essa declaração, a docente demonstra que não avalia o desenvolvimento de seus alunos individualmente, mas que compara cada aluno com o restante, desconsiderando a produção de conhecimento e o avanço de cada aluno na sua trajetória particular de aprendizagem.

Outro exemplo de uma avaliação desse tipo é o comentário de D4, sobre o desenvolvimento de sua sala e sobre suas expectativas:

(P.) – *Eu acho que apesar da dificuldade deles, apesar da demora que está tendo na sala de aula, eu acho que eles estão desenvolvendo muito bem as atividades. Vocês estão sentindo que o trabalho está surtindo resultados?*
 (D4) – *Não sei. É que tem uns que não querem mesmo. Mas talvez eu esteja avaliando pela classe que eu tinha o ano passado, que era muito boa.*
 (P.) – *É você precisa não comparar sua sala desse ano, com a do ano passado.*
 (D4) – *Não, mas pelo que a gente está acostumada a trabalhar de 4ª série eu não consegui.*

Dessa forma, D4 não leva em consideração o caráter investigativo da avaliação, que lhe permitiria refletir sobre a realidade de sua sala, tanto tomada como um todo, como considerada em seus participantes em particular, mas avalia apenas o processo geral, tendo como base de comparação outras salas em que ministrou aulas, ou os componentes curriculares exigidos para uma determinada série.

A docente E4 também apresenta uma avaliação pontual, na reunião do dia 22/11/04, na qual avaliamos todo o processo de desenvolvimento do projeto *Fábulas*:

(P.) – *A versão final, a terceira e última versão o que você achou E4?*
 (E4) – *Eu achei que alguns fizeram muita confusão, né? Teve uns ainda que mudaram as... a pessoa, começa falar de uma pessoa e...*
 [...]
 (P.) – *Mas de um modo geral eles foram bem! Eles fizeram!*

(E4) – É! Tem que analisar de um modo geral, não tem que analisar um, particularidades, né?!

[...]

(E4) – Tem muitos que não aproveitam, né gente, a oportunidade tá ali, tá explicando, tá...

[...]

(P.) – Eu achei que eles tão... se acostumaram mais com o jeito de fazer a correção ortográfica³, passando as palavras na lousa, foi melhor dessa vez do que da primeira vez do livrinho. Lembra que na primeira vez, do livrinho, na sua sala eles nem olharam, nem viram, dessa vez eles, né, prestaram mais atenção...

(E4) – Procuraram mais!

[...]

(E4) – Eles também não estavam acostumados, né, com esse tipo de atividade. Nem a biblioteca na sala eles também num...

Com esse diálogo, percebemos que ela avalia positivamente o desenvolvimento do projeto *Fábulas*, já que os alunos conseguiram realizar todas as atividades com mais autonomia do que no primeiro projeto, demonstrando terem compreendido melhor o modo pelo qual os textos finais eram revisados.

F3 também avalia seus alunos de forma inadequada, como notamos na reunião do dia 28/06/04:

(F3) – (...) Só que sempre tem aqueles que a gente gostaria que fizessem bem como os outros e eles não fazem. E isso perturba a gente. Aquela meia dúzia que não vai, e a gente acaba vendo como um todo.

Ao avaliar seus alunos, ela os compara com outros e não leva em consideração a trajetória de aprendizagem de cada um, ou seja, o fato de que a aprendizagem ocorre em diferentes graus para diferentes pessoas, como já discutimos no capítulo 2.

Sendo assim, apesar de discutirmos nas reuniões quinzenais aspectos referentes à avaliação do processo de aprendizagem dos alunos, as docentes não incorporaram a sua prática uma forma processual de avaliar e que leva em consideração a construção do conhecimento e o caminhar individual de cada criança.

Pelas análises feitas acima, podemos concluir que as docentes não conseguiram perceber que a proposta da pesquisa não era “preencher” os alunos com conhecimentos sobre a leitura e a escrita. A proposta era, a partir dos conhecimentos que os alunos já possuíam,

³ A atividade de correção ortográfica era o último aspecto a ser trabalhado. A partir da leitura dos textos produzidos pelos alunos elaborávamos uma lista das palavras que eles haviam escrito ortograficamente incorretas, essa lista era escrita na lousa para que os alunos pudessem procurar as palavras que haviam errado e corrigi-las.

edificar novos e mais profundos, levando em consideração a pluralidade social em que cada criança vivia (MELLO, 2006).

Além da dificuldade de avaliar processualmente a aprendizagem dos alunos, as professoras relataram algumas outras dificuldades que encontravam em suas práticas pedagógicas, que serão comentadas na sequência.

4.2.5 As dificuldades do trabalho docente

Durante a coleta de dados, as docentes apontaram alguns aspectos que dificultavam seus trabalhos. Dentre eles, destacaremos o trabalho com a heterogeneidade na sala de aula e a falta de credibilidade na capacidade dos alunos.

Quanto ao primeiro aspecto, a docente C4 relatou que a heterogeneidade constituía para ela uma grande dificuldade, como constatamos no depoimento da quinta reunião (17/05/04):

(C4) – Tem que respeitar o aluno, mas você se prende mais com os que têm dificuldade e você prejudica os que têm direito de caminhar. A gente prejudica os melhores.

Além dessa declaração feita na reunião quinzenal, coletamos outra fala da mesma professora, sobre esse aspecto, durante a entrevista:

“(...) é o aluno que na quarta série não sabe ler. Isso é difícil! Porque você tem que trabalhar com ele diferente, mas o aluno ele não quer ser tratado diferente [...] pede ajuda da família pra ajudar em casa, mas a gente não conta muito com a família não” (C4, 21/09/04).

Como podemos observar, C4 afirma que a dificuldade encontrada em seu trabalho com a leitura e escrita é a heterogeneidade de aprendizado entre os alunos. Porém, essa característica de sua sala de aula poderia se constituir como um diferencial, para que ela se tornasse um desafio e objeto de constante reflexão, não só para a professora, mas também para seus alunos.

Diferenciar é, sobretudo, aceitar o desafio de que não existem receitas prontas, nem soluções únicas; é aceitar as incertezas, a flexibilidade, abertura das pedagogias ativas que em grande parte são construídas na ação cotidiana, em um processo que envolve negociação, revisão constante e iniciativa de seus autores (ANDRÉ, 2002, p.22).

Durante a pesquisa, sugerimos o trabalho cooperativo como forma de trabalhar com a heterogeneidade, uma vez que, nele, os alunos mais rápidos auxiliavam os com mais

dificuldades. Dessa forma, eles verificavam, no diálogo com o colega, se seu raciocínio estava correto. Esse trabalho produziu bons resultados, pois, por meio dos projetos, constituímos uma alternativa para a diferenciação pedagógica, como podemos verificar na seguinte observação da prática de C4:

Quadro 48: Observação da prática docente C4 (04/05/04)

Os alunos que já haviam terminado tanto a escrita do livro como o preenchimento do quadro referente à identificação dos elementos de uma narrativa foram auxiliando os alunos que tinham dificuldades nessas atividades.

Dessa forma, foi viabilizado o trabalho cooperativo na sala de aula. Muitos alunos colaboraram na confecção do livro dos colegas, por possuírem habilidades em desenho. Assim, eu e professora orientávamos os alunos para que colocassem o nome do ilustrador na capa do livro.

O processo de planejar e realizar os projetos de leitura e escrita colaborou para que a docente pudesse repensar e reformular suas concepções e dificuldades em trabalhar a leitura e a escrita.

Quanto ao segundo aspecto, a falta de credibilidade na capacidade dos alunos, a docente F3 apresentou a seguinte fala na reunião do dia 05/04/04, na qual expressa sua concepção de aluno, ao falar sobre a possibilidade de eles escreverem a história de seus livros sozinhos:

(F3) – Eu estou trabalhando diário. Eu dou meia horinha para cada um escrever o que passou no dia anterior. Mas eles estão escrevendo uma coisa que eles estão vivendo, então fica fácil. Agora inventar uma história....

F3 nessa fala, demonstra não acreditar na capacidade de seus alunos para produzir uma história para os livros do *Projeto Biblioteca da Sala*. Acreditar na capacidade da criança “abre para ela o direito à igualdade de oportunidades, permite o acesso ao conhecimento e à cultura e afirma a escola em sua função precípua de ensinar o que as pessoas não sabem, de elevar o grau de sua experiência cultural” (MELLO, 2006, p.201). Porém essa dimensão não foi contemplada pela professora.

Para discutir possíveis soluções para as dificuldades docentes procuramos, por meio das reuniões de estudos, as bases teóricas dos projetos de leitura e escrita, que propiciaram a formação contínua das professoras. É o que discutiremos a seguir.

4.2.6 Formação do professor

Acreditamos que a formação do profissional da educação deve ser contínua e não estacionar na formação inicial. Por isso, buscamos nessa pesquisa discutir e dialogar com as docentes, para que elas pudessem pensar suas práticas pedagógicas com base na pedagogia de projetos e assim refletissem e reformulassem a realidade de suas salas de aula, especificamente quanto aos projetos de leitura e escrita.

Entendemos a formação docente como um processo que engloba formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão, currículo, constituindo uma “[...]política de valorização de desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares[...]” (PIMENTA, 2000, p.31).

Percebemos a necessidade dessa formação contínua durante a realização de nossa pesquisa em vários momentos. Primeiramente, demonstraremos a fala da professora A3, na reunião quinzenal (31/05/04), na qual relatou a sua insegurança em trabalhar a estrutura da narração, conforme solicitamos no projeto:

- Eu também fiquei um pouco em dúvida. Será que eu estou fazendo certo? Será que não?

A insegurança relatada pela docente demonstra a necessidade da formação continuada que dê conta de possibilitar o contato com teorias que embasem suas práticas pedagógicas (GERALDI, 1997).

A professora C4 relatou, na reunião do dia 22/03/04, que:

(C4) – Tudo bem, o que você sugere para a gente fazer, só que eu pensava em outro tipo de ajuda para as crianças com muita dificuldade. Minha sala é uma quarta série e eu tenho alunos que não sabem ler nem escrever. Será que esse projeto vai ajudar esses alunos com muita dificuldade?

(P.) – Espero que sim, pois vamos fazer um trabalho que envolva todas as crianças sem exceção, para que todas possam se desenvolver e adquiram o gosto pela leitura e pela escrita. [...]

A partir dessa fala constatamos três aspectos: (1) o ensino atual nas escolas públicas apresenta crianças que chegam à 4ª série do ensino fundamental, sem ter conhecimento de leitura e de escrita; (2) C4, assim como a maioria das docentes, procura soluções para resolver esse problema; e (3) a presente pesquisa ofereceu como uma possível solução à formação continuada das professoras.

Em uma reunião subsequente (05/04/04), a mesma docente confessou sua insegurança em realizar uma atividade proposta:

(P.) – Alguém tem alguma sugestão de como fazer isso?

(C4) – Sei que tem que fazer, mas idéia de como fazer eu não tenho não.

A insegurança de não saber como desenvolver as atividades demonstra a necessária atualização dos conhecimentos do professor e articulação desses com a forma de transmiti-los, o que exige dele os conhecimentos ditos pedagógicos, psicológicos e didáticos. Essa articulação deve estar na base da construção dos conteúdos de ensino (GERALDI, 1997).

Outra fala em que podemos notar como a pesquisa auxiliou na formação contínua das docentes foi a da professora E4, na reunião de avaliação do processo de escrita dos alunos (19/04/04):

(E4) – Acho que alguma coisinha a gente sempre aprende um pouco mais e eles (alunso) também.

Nessa fala, a docente afirma que tanto ela, como os alunos, estavam tendo a oportunidade de aprender com o desenvolvimento dos projetos. De fato, possibilitamos um processo que leva em conta a pluralidade de formação que coexiste na sala de aula, a formação dos alunos e a formação docente.

Tendo em vista esse aspecto, procuramos fazer com que o professor estabelecesse um clima de equilíbrio e respeito mútuo, estimulando a participação dos alunos e interagindo o tempo todo. Dessa forma, constituímos um processo coletivo entre professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno, que tornou

[...] possível o funcionamento da sala de aula como espaço coletivo de construção do conhecimento. Fundado nas relações de cooperação e no conhecimento do eu e do outro e, portanto, a construção de conhecimento com o outro (ANDRÉ, 2002, p.93).

Além disso, essa pesquisa não se direcionou apenas a proporcionar atividades diferenciadas aos alunos, por meio da pedagogia de projetos, pois apostamos em que essa concepção de educação poderia ser uma via para a formação continuada de profissionais que pensam sobre a sua prática, pois defendemos que essa é uma forma fundamental para a transformação da educação, que só é possível quando o professor se torna um profissional reflexivo e é aceito como parceiro e autor dessas transformações (PIMENTA, 2000).

Assim, temos a convicção de que o professor é um agente transformador da prática educacional. Por isso, tentamos, nas reuniões quinzenais, viabilizar reflexões sobre as práticas ocorridas na sala de aula, tendo como aporte teórico a pedagogia de projetos. Dessa forma, as

docentes foram desenvolvendo atitudes mais críticas e investigativas frente às suas atividades em sala de aula.

Nesse processo de formação contínua das professoras, em vários momentos, ficou evidente a reflexão docente sobre suas práticas pedagógicas, como veremos no próximo item.

4.2.7 A reflexão sobre a prática de sala de aula

Durante o desenvolvimento da pesquisa, percebemos que em vários momentos as docentes envolvidas puderam refletir sobre a prática que vinham realizando em suas salas de aula. Essa reflexão foi um dos objetivos que propusemos alcançar com esse trabalho.

Sabemos que diante de uma proposta de refletir a prática frente à teoria, os professores apresentam diferentes atitudes. Há os que as tomam como receitas e estão sempre a exigir soluções para os problemas que a prática lhes traz; há os que, experienciando-a, percebem que não há respostas prontas quanto pareceria haver, e retornam ao livro didático, mais seguro e menos comprometedor; e ainda há os que, entendendo-a como proposta, passam a construir o seu caminho e, nesta construção, entendem os problemas efetivos que a própria proposta contém (GERALDI, 1997).

Para ilustrar melhor como cada docente envolvida nessa pesquisa desenvolveu esse processo, apresentaremos mais alguns dados coletados.

A professora A3, se apresentou muito interessada com o desenvolvimento do projeto *Biblioteca da Sala*, realizado no primeiro semestre. No segundo semestre, entretanto, a docente não participou de nenhuma reunião e deixou a cargo da pesquisadora o desenvolvimento do projeto *Fábulas*, ficando como observadora em parte do tempo em que se realizavam essas atividades, conforme já explicitado no item 4.1.

Esse fato demonstra que, apesar da docente perceber que seus alunos desenvolveram uma aprendizagem melhor com a realização dos projetos, A3 não estava realmente envolvida com a proposta de refletir sua prática diante dessa pedagogia, uma vez que ao se afastar das reflexões das reuniões quinzenais demonstra que entendeu a pedagogia de projetos como uma receita pronta para a solução do trabalho com a leitura e a escrita, mas tal pedagogia sem a devida reflexão se transforma em mera técnica de ensino e se esvazia de todo contexto sócio-político que lhe dá sustentação.

Já a professora B1-2 apresentou a seguinte fala, durante a terceira reunião (19/04/04), quando perguntamos sobre o que estava achando do trabalho realizado:

(B1-2) – Você viu minha classe está participando, até aqueles uns de primeira série, que não escrevem, depois você foi lá conversar com eles à parte e eles fizeram.

Com esse discurso, percebemos que a docente começa a repensar a sua concepção de que os alunos que não escreviam convencionalmente não seriam capazes de participar do desenvolvimento das atividades de leitura e escrita.

Dessa maneira, B1-2 apresenta um início de processo de reflexão de sua prática de sala de aula, pois os alunos que se encontravam à margem do processo foram inseridos no desenvolvimento das atividades a partir da intervenção da pesquisadora. Tal fato fez a docente perceber que esses alunos também eram capazes de participar e desenvolver atividades de leitura e escrita.

Quanto ao aspecto de trabalhar a prática orientada por uma teoria, a docente C4 afirmou na reunião do dia 05/04/04:

(C4) – Tem que trabalhar lado a lado, teoria e prática.

A questão levantada por C4, da necessária relação entre teoria e prática, foi um dos objetivos da presente pesquisa. Quando a prática da sala de aula é dinâmica e transformada de acordo com os sujeitos envolvidos no processo, a teoria parte da prática e é repensada a sua luz (GERALDI, 1997).

Na décima reunião (27/09/04), com leitura baseada em Jolibert (1994), abrimos espaço para que as docentes fizessem suas apreciações sobre a leitura. A professora C4 fez a seguinte afirmação:

(C4) – Acho que tudo que a gente tá trabalhando ela (autora) tá falando.

Assim, C4 comenta sua percepção da relação entre a teoria estudada e a prática vivenciada na sala de aula. Tal fato se constitui de extrema importância, pois esse era um dos principais objetivos das reuniões quinzenais: o estabelecimento das relações entre a teoria e a prática e a reflexão de sua prática à luz da teoria.

Na reunião do dia 19/04/04, fizemos a leitura e discussão das propostas de Jolibert (1994b), que resumem todos os passos que deve ter um projeto de escrita ou “canteiro”, nesse processo as professoras avaliaram se haviam cumprido alguns dos passos sugeridos pela autora. Todas conseguiram identificar as etapas que já havíamos percorrido e entenderam melhor como o trabalho seria feito.

A partir desse aporte teórico, a docente D4 começou a se questionar sobre o encaminhamento das suas atividades, iniciando um processo de reflexão de sua ação, como fica evidente em seu relato ao discutir a questão da avaliação sistemática (19/04/04):

(D4) – Então eu fiz errado? Eu devia ter pedido aquela redação, que pedi no primeiro dia do projeto, no dia da avaliação sistemática?

(P.) – Não, foi ótima a sua iniciativa de pedir para os alunos fazerem a redação sobre o que eles esperavam do projeto. Assim, podemos retomar essa produção de texto nesse momento de avaliação.

A partir desse questionamento, notamos que a professora reflete sobre a ação que desenvolveu na sala de aula, frente ao estudo das propostas dos projetos de leitura e escrita.

Quanto ao encaminhamento das atividades de produção de texto dos alunos, a docente D4 fez as seguintes declarações (03/05/04):

(D4) – Não sei se você percebeu também, mas eles não têm a preocupação com o começo da história. Você viu que eu passei aquelas questões na lousa, bem rapidinho, para eles terem uma seqüência.

[...]

(D4) – Eu percebi que eles começaram a começar a contar a história que teve alunos meus que começaram a contar a história do final. Eles não perceberam que a história tinha um começo, meio e fim, não tinha uma seqüência. Então quando eu coloquei as questões eles foram percebendo.

(P.) – Foi boa a sua iniciativa. A maioria percebeu a seqüência.

Nessa fala fica claro que ela sempre procura refletir sua prática de sala de aula durante as reuniões. Esse é um ponto positivo, pois possibilitou que ela relacionasse sua prática com as teorias estudadas. Também constatamos o início da percepção de que os projetos propiciam uma reflexão sobre o texto escrito, que, no caso relatado, focalizava a estrutura da narrativa.

A professora E4 fez a seguinte declaração, se referindo ao trabalho realizado com os substitutos (21/10/04):

(E4) – Não sei se você lembra do F.? Ele em toda produção de texto que ele faz ele repete o “aí”, mil vezes! Tantantam aí... tantantam aí... parece que agora ele parou de repetir tanto. Eu falei: “Tá vendo olha aqui o trabalho!”

A docente expressa um processo de reflexão da prática frente às teorias estudadas o que contribui para a modificação do caráter do trabalho do professor, uma vez que, não tendo como responsabilidade “tomar conta” das atividades realizadas na sala de aula, passa a ser

mediador do sujeito aprendiz com o seu objeto de estudo, produzindo nas atividades da sala de aula vários sentidos, e, assim, os sujeitos estudam e aprendem juntos (GERALDI, 1997).

Durante a reunião quinzenal do dia 17/05/04, a docente F3 fez a seguinte declaração:

(F3) – Agora, você que trabalha muito com a teoria e a gente que trabalha com a teoria também, mas mais na prática. O que você acha? O que você vê? A sua teoria junto com a sala de aula?

(P.) – Eu sinto que a dificuldade é conseguir vencer a estrutura que está na escola, pois são utilizadas novas teorias, novos recursos, mas a estrutura da escola continua a de séculos passados. É pregado que o professor tem que respeitar o ritmo do aluno, mas vocês têm que cumprir aquele planejamento, os conteúdos...

(F3) – Você planeja e tem que cumprir aquele conteúdo.

Durante esse diálogo, verificamos o início do processo de reflexão sobre o desenvolvimento dos projetos em sala de aula que teve como foco a dificuldade de realização de uma prática calcada na teoria por causa da estrutura burocrática da instituição escolar, que necessitaria, de uma nova organização baseada em projetos de intervenção da escola no meio social, no trabalho cooperativo, no desenvolvimento autônomo das crianças para que estas possam gerir os espaços e o tempo escolar que se descentraliza da sala de aula para sociedade (FOUCAMBERT, 1994).

Frente a esses dados, podemos afirmar que a pesquisa atingiu um dos seus objetivos, a saber, o de viabilizar a reflexão da prática de sala de aula frente a teoria dos projetos de leitura e escrita.

O processo de reflexão sobre a prática de sala de aula gerou mudanças nessa prática, como será demonstrado na próxima categoria.

4.2.8 Mudança da prática

O processo de reflexão sobre prática, comentado no item anterior, desencadeou mudanças na prática pedagógica das docentes, como pudemos observar em vários momentos da coleta de dados.

A professora B1-2 estava sempre disposta a participar e a realizar os projetos e apresentava preocupação com a leitura e com uma prática pedagógica aberta ao diálogo com o aluno. Apesar disso, sua prática de alfabetização era centrada na decodificação das letras e das famílias silábicas; não julgava ser possível que as crianças não alfabetizadas pudessem produzir textos.

Essa contradição presente na prática de B1-2 (prática aberta ao diálogo X trabalho de alfabetização centrado na silabação) se constitui como uma dificuldade de mudança da

prática, pois o trabalho docente pode cristalizar-se no cotidiano, não havendo possibilidades para a auto-superação e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de uma práxis criadora. Daí a importância de se partir do cotidiano da sala de aula para a superação dessa situação, uma vez que é nele que se constitui a possibilidade de autonomia do professor e da expressão seus saberes pedagógicos (AZZI, 2000).

Mas essa contradição foi superada como podemos observar nos seguintes protocolos de fala.

Na sexta reunião (31/05/04), quando fizemos a avaliação das atividades de estrutura da narrativa, a professora disse:

(B1-2) – Esse trabalho com a estrutura é uma coisa nova para eles, eles entenderam o que é, mas eles demoraram um pouquinho para pegar o jeito da atividade.

[...]

Acho que da Cachinhos de Ouro foi mais fácil, porque era uma história. Agora a deles cada um fez uma história então ficou mais difícil um pouquinho. Na Cachinhos tinha as partes certinhas na deles eles precisaram procurar, a gente precisou ir ajudando um por um.

Nessa declaração, B1-2 apresenta dois aspectos que devem ser ressaltados: (1) o trabalho com reflexão do texto do aluno se constitui como algo novo para os alunos e para a docente e por exigir uma nova atitude das duas partes o processo é mais demorado; e (2) a professora considera mais fácil trabalhar atividades iguais para todos os alunos; o trabalho com textos dos alunos, com todas as especificidades, é um processo mais trabalhoso e demorado por gerar reflexão em um processo de ensino e de aprendizagem com sentido e significado.

Autonomamente, ao longo desse processo, a professora planejou e desenvolveu um projeto de Matemática e Língua Portuguesa denominado *Projeto Mercadinho*, aproveitando não apenas as orientações que estavam sendo dadas ao projeto *Biblioteca da Sala*, mas tomando em consideração sua experiência anterior, como professora da escola de Nóbrega (distrito de Marília) onde o *Núcleo de Ensino da UNESP* havia realizado pesquisa, por meio da qual a professora pôde trabalhar com projetos, como se nota nesse protocolo (13/09/04):

– Lá em Nóbrega nós trabalhamos assim, dois projetos só no ano: projeto leitura e projeto brinquedo. Só que esse brinquedo entra em todas as matérias, entendeu?

Dessa forma, a docente destaca a característica interdisciplinar dos projetos de trabalho, tal como Hernández (1998b) os concebe, isto é, projetos de trabalho que podem ser aplicados a qualquer área do conhecimento.

Quanto ao *Projeto Mercadinho*, ao perguntarmos como estava o seu desenvolvimento, declarou (31/05/04):

(B1-2) – Está indo. Hoje nós escolhemos o nome do mercado, fizemos a votação... Primeiro nós fizemos um levantamento dos nomes de mercados que eles conhecem e depois perguntei quem tinha uma sugestão de nome para o mercado deles e fizemos a votação para escolher. Precisa ver que belezinha eles votando. Agora nós vamos colocar os produtos, então cada um vai escolher um e vamos colocar os preços, depois vamos separar por seção.

Com esse depoimento, constatamos dois fatos: (1) as reuniões e a intervenção na sala de aula influenciaram a prática docente; e (2) a professora B1-2 sentiu-se mais segura para utilizar o trabalho por projetos como uma alternativa metodológica para as diversas disciplinas.

Na sala desta professora, desde o primeiro semestre, mesmo antes do projeto biblioteca da sala, ela já incentivava seus alunos a ler e a fazer empréstimos, deixando sempre à disposição das crianças uma grande quantidade de livros para essa finalidade.

Essa prática fez com que seus alunos se adaptassem facilmente ao processo de empréstimo e devolução de livros da biblioteca da sala e também do preenchimento da ficha de registro de leitura, atividades provenientes do projeto *Biblioteca da Sala*.

Também foi possível notar mudança na prática pedagógica da professora C4, que, na sexta reunião (31/05/04), fez um depoimento sobre transformação em sua forma de trabalhar a estrutura da narrativa, a partir da proposta implementada e sobre o fato de ter aprendido com o trabalho realizado:

(C4) – Depois da realização das atividades, já li dois textos e pergunto: qual a situação inicial? Como começou? Eles falam aconteceu isso, isso... e depois o que aconteceu, qual foi a confusão? E assim eu percebi que eles já sabem as partes. Eu já dei dois textos e foi bom.

[...]

(C4) – Sabe outra coisa? Quando a gente trabalhava a produção de texto a gente falava: tem que ter começo, meio e fim, mas não são só essas três partes. Com esse trabalho eu percebi que tem mais dois “miolos”: o evento perturbador... Não é verdade? A gente tinha essa mania.

Porém a docente D4, apresentou resistência em alterar a sua prática frente à proposta de trabalho dos projetos de leitura e escrita, como podemos notar no diálogo ocorrido na décima reunião (27/09/04), sobre alguns apontamentos de Jolibert (1994b). A docente questionou:

(D4) – Ela (autora) defende que desde quando podemos trabalhar assim?

(P.) – Ela defende que esse trabalho pode ser realizado desde as séries iniciais. Que um trabalho desse tipo pode ser feito desde as séries iniciais da educação infantil.

(D4) – Mas com crianças pequenas podemos fazer um trabalho desse tipo?

[...]

(P.) – É! Você não vai querer, por exemplo, que uma criança de primeira série saiba que, o que ela está escrevendo é no passado. Dar lá os nomes todos...

(D4) – Mas eu acho que mesmo oralmente é meio complicado.

(P.) – Ela defende assim: todo texto que você produz em sala de aula tem que ter uma função, então, não fazer uma redação pra ficar dentro da gaveta do professor. Se você for fazer um requerimento, por exemplo, é o requerimento de um ônibus pra fazer uma excursão. Então, ao invés da diretoria da escola fazer isso, dá pra crianças, pelo menos dar as idéias iniciais até no ponto onde elas podem ir e depois o professor complementa.

D4 demonstra a sua dificuldade em alterar a sua prática em sala de aula e também a sua concepção de aluno, que é visto por ela como um ser que precisa ser preenchido pelos conhecimentos do professor e incapaz de sistematizar conhecimentos elaborados desde a mais tenra idade.

Jolibert (1994a) afirma que as crianças não esperam entrar na escola para começar a questionar os textos que são veiculados na sociedade; é necessário que a escola pense em como contribuir para continuar encorajando as crianças nessa atividade, que, para um professor acostumado com a prática de fazer os alunos decifrarem e oralizarem os textos a prática de questionamento de textos, é algo incompreensível.

A professora F3, no início do processo, também apresentou resistência frente à proposta dos projetos de leitura e escrita como observamos no seguinte diálogo, ocorrido na segunda reunião (05/04/04), no qual a docente expôs suas expectativas sobre o trabalho, demonstrando algumas de suas concepções:

(F3) – Essa vai ser uma experiência a mais para nós. [...]

(P.) – Então, é no trabalho com vocês que também pretendo combinar a teoria e a prática. Por isso, vocês têm muito a colaborar com minha pesquisa.

(F3) – A gente faz muita adaptação às teorias. Tem que ir contornando, contornando, contornando se não você não consegue trabalhar com a realidade da sala de aula.

[...]

(P.) – Então, por isso que nessa pesquisa eu optei por trabalhar com professores e na sala de aula.

(F3) – A gente reclama quando vem as coisas impostas, porque chega aqui bate com a gente e não dá certo.

Durante esse diálogo verificamos que a professora via a pesquisa como uma experiência a mais em sua prática, não como uma alternativa para a prática, complexa e tradutora de uma concepção de educação, de escola, de organização, de currículo, que influi no trabalho docente e na aprendizagem dos alunos.

F3 também aponta para questão teoria e prática, afirmando que adapta as teorias a sua prática, não considerando as teorias como veículos para refletir sobre a prática pedagógica, condição básica para que os conteúdos de ensino não se cristalizem nos sistemas educacionais e se transformem em verdades inquestionáveis, em elementos fora de uso, mas que não saem do programa de ensino, não correspondendo, assim às reais necessidades de aprendizagem dos alunos, sendo decorados e esquecidos depois de certo tempo (GERALDI, 1997).

Porém, com o desenvolvimento da pesquisa, F3 foi mudando sua prática como podemos notar no seguinte diálogo, (28/06/04):

(P.) – E na prática de vocês o que vocês acham: em que esse trabalho pode auxiliar vocês?

(F3) – Essa forma de trabalho para mim foi nova, foi interessante.

[...]

(P.) – O que vocês acharam desse trabalho: trabalhar uma atividade e depois voltar no texto deles para eles perceberem o que precisa ser adequado.

(F3) – Eu achei que foi bom.

E também na nona reunião (13/09/04), a docente apresentou a seguinte declaração:

(F3) – Tô trabalhando bastante moral da história com eles. A semana passada eu dei uma fábula aí hoje eu dei outra, aí eu peguei os dois personagens que estavam sofrendo a consequência e pedi pra eles montarem um diálogo entre os dois, por exemplo o galo e o corvo, então eu peguei o corvo e peguei o galo e eles fizeram um diálogo entre. Para eles irem entendendo, né, qual está sendo a situação perturbadora, o evento perturbador. Eles fizeram! Aí foram lá na frente dramatizaram, cada dupla, eu fiz de dupla, uma fazia um personagem e o outro fazia outro. Deu certinho! Eles fizeram até moral da história!

Esse relato demonstra que sua prática de sala de aula foi alterada pelo trabalho com os projetos de leitura e escrita, pois em vez de focalizar seu trabalho apenas na leitura e na escrita, sem um objetivo mais amplo, planejou uma atividade para além de trabalhar com a estrutura quinária do texto narrativo; organizou para seu desfecho uma dramatização dos diálogos produzidos pelos alunos, tendo assim uma finalização socializadora da produção escrita dos alunos.

Dessa forma, podemos afirmar que a presente pesquisa viabilizou um processo de reflexão da prática da sala de aula frente a pedagogia de projetos, possibilitando assim que as docentes mudassem suas práticas pedagógicas.

Toda prática pedagógica está permeada por concepções, a próxima categoria focalizará as concepções de leitura e escrita das docentes envolvidas na pesquisa.

4.2.9 Concepção de leitura e escrita

Com a realização da pesquisa foi possível, por meio da coleta de dados, verificar a concepção de leitura e escrita de cada docente. Discutimos as concepções das docentes frente à concepção de leitura e escrita defendida nessa pesquisa, baseada nos preceitos de que a leitura e a escrita são comportamentos a serem desenvolvidos antes da alfabetização, para que o aluno possa atribuir significado ao texto, sendo dessa forma capaz de compreender suas estruturas superficiais e profundas o que propicia o desenvolvimento da capacidade de escrever, conforme o que conceitualizamos no capítulo 1 *Leitura e escrita*.

Na entrevista, realizada no dia 29/09/04, a docente B1-2, quando questionada sobre a sua concepção de leitura, fez a seguinte declaração:

“Ler é conhecimento, [...] conhecimento do mundo, você viaja pra outro lugar, [...] eles falam você pega um livro você lê e você já tá viajando [...]” (B1-2, 29/09/04).

Demonstra que a sua concepção de leitura é bastante ampla, pois se refere à leitura de mundo e a capacidade da leitura reportar as pessoas para outros lugares, imaginários ou não.

Essa concepção de leitura encontramos em Freire (1983): “ler é realizar a leitura de mundo, compreender os sinais presentes no contexto em que se dão as relações vitais entre o sujeito e seu entorno (...)” (p.336).

A docente complementa a sua declaração dando à leitura o papel de contribuir para o acúmulo de conhecimento, reportando assim a um dos princípios da leitura escolástica: ler para saber, todavia isso não quer dizer uma obrigatoriedade com a compreensão do texto.

Durante a entrevista ela afirmou sua concepção de escrita:

“A escrita é a... a gente fala que é a transcrição da fala, mas... chega a ser isso, [...] você aprender a pôr no papel aquilo que você aprendeu [...]” (B1-2, 29/09/04).

Sendo assim, atribuiu à escrita o papel de transcrição dos conhecimentos adquiridos e propôs uma correspondência com a fala. Essa concepção vem ao encontro da prática de alfabetização desenvolvida pela docente, centrada na silabação e decodificação das letras.

Tal concepção entra em atrito com a que defendemos nesse trabalho, uma vez que concebemos a escrita como prática social que exige a organização do pensamento e não a transcrição do oral para o papel, pois o texto escrito possui todas as suas especificidades de acordo com as ocasiões e intenções com que é utilizado.

No diálogo (19/04/04) a docente B1-2 apresenta a concepção de que leitura é apenas a correspondência entre a grafia e os sons, por isso dá valor apenas à leitura convencional e feita em voz alta. Defende, com isso, um ensino com base na heteronomia, em que o professor deve demonstrar como a atividade ou a leitura deve ser feita, não levando em conta os conhecimentos prévios dos alunos e não possibilitando que eles formulem suas hipóteses e possam construir uma relação autônoma com o conhecimento:

(B1-2) – Mas eu vou ter que ler primeiro para eles, porque eles não sabem ler.

(P.) – Deixe-os terem um primeiro contato com o texto, deixe-os tentarem ler. Depois você pode ler para eles. Ou podemos trabalhar com a 1ª e 2ª séries separadas.

(B1-2) – É podemos.

[...]

(P.) – Alguém tem alguma dúvida sobre essa proposta de trabalho?

(B1-2) – A minha segunda eu vou ter que ajudar, dar uma mãozinha, né?

(P.) – Em que parte você acha que vai ter que ajudar?

(B1-2) – Aqui no resgate oral da história, é com o professor né?

(P.) – Isso, professor com os alunos.

(B1-2) – Nessa parte de reconhecer os elementos da narrativa. Aqui eu vou te der falar para eles, eles não vão conseguir.

(P.) – Mas você deixa eles tentarem, se depois de algum tempo você perceber que eles não vão conseguir, aí você ajuda. Tenta num primeiro momento deixar para ver até onde eles vão sozinhos.

Apresenta, assim, resistência em acreditar que seus alunos sejam capazes de realizar as atividades propostas, contrapondo-se a uma concepção de leitura que visa a desenvolver a compreensão e o sentido de textos e defende que, mesmo quando as crianças não possuem os conhecimentos necessários para ler convencionalmente, uma pessoa que os possua deve realizar essa atividade para ela.

Nesse sentido, cabe ao adulto mostrar o sentido da escrita para as crianças, servir de modelo de leitores da linguagem escrita e realizar as atividades necessárias para a aquisição da leitura juntamente com as crianças.

Ler para a criança, enquanto ela está no processo de aquisição da leitura, não a tornará preguiçosa, pois quando ela desenvolver essa habilidade não permitirá que ninguém realize essa tarefa em seu lugar (SMITH, 1999).

Já na quarta reunião (03/05/04) percebemos a alteração do discurso da docente. Ela constatou o fato de que mesmo os alunos que não sabiam escrever convencionalmente davam sua contribuição oral para o desenvolvimento da atividade de produção das histórias:

(B1-2) – Por isso que é bom começar esse trabalho desde a primeira série! Para eles já irem tomando contato, tendo uma noção. Mesmo eles não sabendo escrever, você vai fazendo oralmente.

A professora C4, durante a entrevista deixou clara a sua concepção de leitura:

“Pra ele (aluno) poder produzir bem a escrita, interpretar bem os textos ele tem que saber ler. Porque sempre falo que o saber ler não é ler correndo, é respeitar a pontuação, dando uma entonação na voz, pode até fazer gestos, tipo uma leitura, assim, bem explicativa, que qualquer um memorize [...] E a leitura tem que ser a interpretação da escrita, interpretar o desenho, porque eu ensino eles que a leitura não é só ler, a gente não lê só letras, a gente lê significados, quantas coisas que você vê, que você entende: você lê uma placa, o que significa? Aquele símbolo tem uma leitura pra você. Então eu acho que leitura é mais ou menos, assim, são símbolos que você lê com os olhos, você bate o olho, por exemplo, você está numa estrada você vê uma placa de sinalização, você vê uma faixa branca no chão, na rua, você lê ali faixa de pedestre, né, não é?, naquelas figuras, naquelas listas. (...) eu acho que leitura não é só escrita, interpretar a escrita, é interpretar desenhos, símbolos” (C4, 21/09/04).

Por meio desse relato notamos que a docente valoriza a leitura oralizada e a interpretação de símbolos, não valorizando a leitura silenciosa, como meio para a construção do sentido dos textos. C4 defende uma concepção de leitura que se contrapõe àquela que

expusemos no capítulo 1, *Leitura e escrita*, sobre o ler sem oralizar e sem fazer a correspondência grafia – som.

A concepção de escrita declarada pela docente durante a entrevista foi a seguinte:

“Escrita é um desenho. Escrita pra mim é desenho de letra.” (C4, 21/09/04).

Nessa declaração, a professora demonstra que sua concepção de escrita é algo mecânico, desenho das letras. Não atribui à escrita o papel de produção de idéias, conhecimentos ou mesmo expressão de sentimentos em processos interativos; também não leva em consideração as diversas situações a que a escrita se destina, esvaziando, assim, a escrita de seu conteúdo cognitivo e afetivo.

De acordo com a Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa 1º grau, essa concepção de escrita a reduz a mero código de transcrição da fala. Dessa maneira

(...) a alfabetização também se limita à aquisição de uma técnica; dá-se atenção principalmente aos aspectos gráficos da escrita, desenvolvendo-se habilidades que garantam a correção da transcrição e a qualidade do grafismo: o controle do traço, a distribuição espacial das formas e a orientação dos caracteres individuais (inversões, rotações, ...). Tal concepção nos leva a uma metodologia centrada na aquisição da escrita, desconsiderando o que o sujeito aprendiz já sabe sobre esse objeto (SÃO PAULO, 1991, p.27).

Isso nos leva a pensar sobre como a leitura é trabalhada na escola e se esse trabalho permite o desenvolvimento de uma prática de leitura que vise à construção de sentido e entendimento para a linguagem escrita.

O ensino da leitura e da escrita na escola atual deve enfrentar a tarefa de possibilitar que seus alunos e professores criem suas relações com essa linguagem, pois ela se apresenta como algo mutável que se transforma em cada relação (ARENA, 2006).

A docente D4, durante a entrevista, explicitou sua concepção de leitura:

“A leitura pra mim é quando você lê, entende e absorve alguma coisa pra você, né, não fica só na decodificação, mas se você lê, interpreta e fica alguma coisa pra você do que você leu” (D4, 15/09/04).

Vemos que, a docente apresenta uma concepção de leitura com a função de absorção de conhecimentos, ressalta o papel da interpretação e do entendimento do texto.

A leitura pode ser uma fonte de aprendizagem e conhecimento desde que a criança possa ter uma relação proveitosa com o texto, para poder lhe atribuir sentido e significado. Segundo Smith (1999): “(...) os professores devem garantir que a leitura — e a sua

aprendizagem — faça sentido. As crianças aprendem a ler através da leitura; os professores devem ajudá-las a ler tornando a leitura fácil, sem dificultá-la” (p.127).

Tendo clareza dessa conduta, afirmamos que a docente D4 tinha a preocupação de que seus alunos entendessem o texto lido, porém sua prática para proporcionar esse entendimento demonstrou ser, durante as observações, pouco favoráveis para isso.

D4 explicita também sua concepção de escrita:

“Escrita eu creio que seja uma maneira de você registrar aquilo que você pensa, que você idealiza, que você entendeu. É uma maneira de você registrar” (D4, 21/09/04).

Com essa declaração, a docente afirma que para ela a escrita tem a função primordial de registro individual, desvinculando-a, dessa forma, de sua função de estar presente no mundo cotidiano das pessoas e de apresentar funções específicas na sociedade.

A docente E4, durante a entrevista expressou sua concepção de leitura:

“Ai, leitura é um conhecimento a mais. Que acho que quanto mais se lê, mais aprendido você vai ter, um conhecimento maior...” (E4, 28/09/04).

A concepção de leitura da docente E4, da mesma forma que a docente D4, está ligada ao acúmulo de conhecimentos, focalizando mais o produto do que o processo. De fato, adquirimos conhecimento por intermédio da leitura, mas a leitura não se restringe somente a isso. Já apontamos anteriormente a necessidade da relação próxima entre o leitor e os autores lidos na construção dos sentidos presentes em todo material escrito e a importância do professor auxiliar nessa relação sem fazer interferências desnecessárias.

E4 assim se expressa quanto a sua concepção de escrita:

“A escrita pra mim é difícil porque pra falar é mais fácil do que escrever [...] Eu acho difícil. Que às vezes você não consegue, apesar que o papel aceita tudo, mas, às vezes é difícil você saber encaixar as palavras, pra dar um sentido” (E4, 28/09/04)

A concepção de escrita expressa pela docente é a escrita com uma função de comunicar algo, ou seja, está atrelada à produção de um texto a ser entendido por outras pessoas, ou seja, que tenha uma função social; por isso a necessidade de ter sentido, para que a mensagem que se pretende passar por meio da escrita possa ser entendida. É certo que a escrita serve para comunicar algo, mas a sua dificuldade não se limita a essa função; é preciso lembrar que a criança, nesse processo, está também aprendendo a organizar o pensamento em palavras, levando em consideração as exigências feitas pela gramática da língua.

E, por fim, a professora F3 apresentou a seguinte concepção de leitura durante os questionamentos da entrevista:

“Ah, leitura é você estar lendo, você estar construindo conhecimento, você estar aprendendo, se você tem dificuldade pra leitura você não interpreta, se você não interpreta não sai, não entende [...] Então, a leitura pra mim é a compreensão do mundo” (F3, 29/09/04).

Apresenta uma concepção de leitura ampla, “leitura de mundo”, atrela à leitura o papel da compreensão e de aquisição de conhecimento.

A concepção de leitura declarada pela docente vem ao encontro do seguinte aspecto ressaltado por Foucambert:

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é (FOUCAMBERT, 1994, p.5).

Frente às demais docentes, ela foi a que apresentou uma conceitualização de leitura mais condizente com os pressupostos defendidos nesse trabalho, a leitura de mundo, a compreensão do texto e, a partir desse processo, a aquisição de conhecimentos.

Quanto à escrita afirma que:

“Se não tiver a leitura não tem a escrita, tem o copista, mas se ele tiver a leitura é uma consequência a escrita, uma depende da outra” (F3, 29/09/04).

A docente interliga leitura e escrita declarando que uma depende da outra, que a escrita sem a leitura é “cópia”, ou seja, o desenho das letras sem qualquer significado e completa que a escrita é uma consequência da leitura, sendo assim, acredita que primeiramente adquire-se a leitura e depois a escrita. É preciso considerar, no entanto, que, embora haja uma relação entre leitura e escrita, ambas são processos distintos.

Como podemos notar, as concepções das docentes são diversificadas, e se refletem de diferentes formas na condução da prática pedagógica: algumas docentes ainda arraigadas no tradicionalismo pedagógico (B1-2 e C4), outras apresentam um início de abertura para a mudança de suas práticas e outras se mostram, pelo menos no discurso, favoráveis ao desenvolvimento de práticas baseadas nos preceitos de leitura e escrita dessa pesquisa (D4, E4 e F3).

A partir desse panorama das concepções de leitura e escrita das docentes focalizaremos o trabalho que elas desenvolviam com a língua.

4.2.10 O trabalho com a leitura

Nesse item apresentamos os discursos das professoras sobre a forma de trabalhar a leitura e as dificuldades decorrentes desse trabalho. Também expomos as observações de sala de aula que focalizam as práticas docentes quanto à leitura. Dessa forma, é possível comparar discurso e prática, acompanhar o desenvolvimento de cada docente no planejamento dos projetos de leitura e escrita realizados nas reuniões quinzenais e comparar suas práticas do início da pesquisa com aquelas desenvolvidas durante os projetos.

Sobre a forma de trabalhar a leitura, a docente B1-2 relatou:

“Então, geralmente eu pego assim: uma atividade que possa trabalhar com eles a dificuldade [...] na ortografia,[...] que dá pra achar a interpretação, assim, que eles ainda não viram, então eu procuro. Ah, eu tiro assim de livros, variados, porque a gente na fazenda não teve livros para eles de Língua Portuguesa, então ficou difícil, difícil não,[...] porque até que é bom porque você não fica seguindo o livro didático,[...] então eu pego de outros livros, eu pesquiso, né, é bom porque eu pesquiso e pego mais atividades [...]” (B1-2, 29/09/04).

Por meio desse relato, a docente expressa que sua preocupação nas atividades de leitura é, utilizando-a como pretexto, trabalhar dificuldades de escrita de seus alunos como a ortografia, citada em sua fala. Em segundo plano, expressa sua preocupação com a interpretação, realizada por meio de exercícios extraídos de livros didáticos ou não. Notamos que a forma com que trabalhava a leitura não é condizente com a sua concepção de leitura, apresentada no item anterior, que apontava para a leitura como conhecimento de mundo.

No dia 23/04/04, foi possível observar o seguinte encaminhamento de uma atividade de leitura, na sala de B1-2:

Quadro 49: Observação da prática docente de B1-2 (23/04/04)

Para os alunos da 1ª série foi proposto o estudo do título da história, enquanto os alunos da 2ª série faziam a leitura silenciosa.

Para dar início a essas atividades a professora disse:

- Como os alunos da 1ª série não sabem lê, nós vamos estudar o título, o nome da história. Qual é o título 2ª série?*

Os alunos responderam e a docente registrou o título na lousa.

Após escrever o título na lousa a professora disse:

- Prestem atenção! Onde está escrito a palavra PEDRA?*

Um aluno da 1ª série que já havia tido contato com esse texto no encontro anterior exclamou:

- É o texto que nós trabalhamos na biblioteca!*

Ele estava se referindo ao trabalho que na semana anterior foi realizado com os alunos da 1ª série na biblioteca da escola, a escrita coletiva do livro deles.

Na sequência a professora iniciou sua explicação:

- PEDRA começa com a letrinha P, que é essa aqui.*

Mostrando-a num alfabeto colado em cima da lousa. Continuou dizendo:

- Coloquem o dedo na palavra PEDRA que eu vou passar olhando. Agora circulem essa palavra.*

Depois fez o mesmo processo com a palavra CAMINHO.

Solicitou que todos os alunos circulassem as palavras pedra e caminho no texto todo.

Passado algum tempo a professora falou:

- Vamos lendo o texto, quando aparecer as palavras pedra e caminho vocês falam: tem.*

Nessa observação, a docente B1-2 demonstra que, na sua prática, valoriza apenas a leitura convencional, e dessa forma, não possibilita que os alunos da 1ª série formulem suas hipóteses de leitura, pois essa tarefa é conferida aos alunos da 2ª série.

Também constatamos que a leitura utilizada é a oralizada pela professora, ficando o processo de leitura centralizado na figura docente, não permitindo que os alunos vivenciem práticas para desenvolverem estratégias e tornarem-se leitores competentes e autônomos.

Essa prática está arraigada na concepção de que os alunos não alfabetizados não são capazes de ler e de iniciar um processo de elaboração de hipóteses e estratégias para a leitura, o que demonstramos como uma inverdade, uma vez que o aluno não alfabetizado ao ter o segundo contato com o mesmo texto o reconheceu. Dessa maneira afirmamos que ele elaborou estratégias para a leitura daquele texto e atribuiu um significado a ele, mas a docente ignorou o apontamento do aluno.

Ela também faz com que os alunos já alfabetizados leiam o texto em voz alta, e julga que essa é uma prática que auxilia os alunos na “leitura”, porém leitura em voz alta é apenas uma opção de traduzir oralmente o que foi compreendido, mas essa prática não consegue fazer com que o indivíduo aprenda a ler (FOUCAMBERT, 1994).

Outra passagem que demonstra e confirma o discurso da docente B1-2 na entrevista, sobre sua preocupação em trabalhar com a leitura prioritariamente aspectos da ortografia e da pontuação, é a colhida na observação do dia 19/05/04:

Quadro 50: Observação da prática docente de B1-2 (19/05/04)

Terminada a distribuição das folhas a professora iniciou a leitura do texto, Cachinhos de Ouro, em voz alta, não permitindo, dessa maneira, que as crianças tivessem um primeiro contato com o texto através da leitura silenciosa.

A professora fez a leitura e em alguns pontos ela parava e os alunos, em conjunto, continuavam a leitura em voz alta. Geralmente eles liam apenas uma palavra.

Durante a leitura a docente demonstrava para os alunos palavras com “r” intercalado, conteúdo que trabalhou naquele dia.

Também comentou, durante a leitura, a pontuação necessária para os diálogos como: travessão e dois pontos.

Mais uma vez a leitura utilizada foi a oralizada pela docente, que, além de não propiciar um primeiro contato dos alunos com o texto por meio da leitura silenciosa, prejudica o entendimento do texto por conta de interromper a leitura para trabalhar questões de ortografia e pontuação, esvaziando o texto de seu significado.

A prática de usar o ensino da leitura para melhorar a ortografia é apontado por Smith (1999) como uma das formas de impedir a aprendizagem da leitura, uma vez que a capacidade ortográfica não tem nenhuma relação com a leitura. Assim, trabalhar ortografia juntamente com a leitura torna a atividade de leitura pouco fluente, sobrecarregada e de difícil aprendizagem.

Mas essa prática começou a ser alterada, como podemos constatar na observação seguinte:

Quadro 51: Observação da prática docente de B1-2 (01/06/04)

Após a distribuição das folhas a professora pediu que os alunos fizessem uma leitura silenciosa falando:

- Façam uma leitura silenciosa prestando atenção na pontuação do texto. Nesse texto tem dois pontos, travessão, interrogação... Quem sabe esses pontos preste atenção, depois vou explicar.

Passados quinze minutos a professora fez uma leitura em voz alta, todos os alunos foram acompanhando a leitura no texto.

Depois a docente pediu para os alunos lerem o texto um de cada vez em voz alta.

Na sequência a professora começou a recontar a história oralmente e questionando os alunos sobre o que eles haviam entendido.

Essa foi a primeira vez que a docente B1-2 propiciou, primeiramente, a leitura silenciosa, embora, após essa leitura tenha realizado a leitura oralizada por ela e pelos alunos. Isso significa, porém, que a docente realizou pequenas mudanças em sua prática: (1) utilizou a leitura silenciosa e (2) permitiu a leitura oralizada também dos alunos, ou seja, permitiu a participação dos alunos.

Durante as reuniões quinzenais, a professora C4 fez as seguintes declarações, que ilustram a forma com que trabalhava a leitura (05/04/04):

(P.) – *Vocês realizaram a hora do conto, que nós havíamos combinado na outra reunião?*

(C4) – *A gente já fazia.*

(P.) – *Então vocês já têm essa prática?*

(C4) – *É, mas não de contar histórias grandes e dividir em pedaços. Com histórias pequenas fica mais fácil, eles não perdem o fio da meada.*

Percebemos que a docente, apesar de apresentar uma prática de leitura de livros para os alunos, propiciava apenas o contato com histórias curtas, o que “facilitava”, em sua opinião, o entendimento. Tal prática tolhia o contato dos alunos com livros de histórias maiores e com enredos mais ricos, que poderiam ser lidas em capítulos, o que se refletia nas produções de textos curtos e sem conteúdo, uma das queixas frequentes da docente em questão.

No dia 13/09/04, realizamos a nona reunião, que foi a segunda do segundo semestre. Tinha o objetivo de planejar as atividades iniciais do projeto *Fábulas*, a retomada da discussão teórica sobre os projetos (JOLIBERT, 1994) e sobre *O epilingüístico* (MILLER, 1998).

Durante o planejamento do tempo que seria reservado para os alunos irem à biblioteca, a professora C4 comentou:

(C4) – *Eu faço aula de biblioteca.*

(P.) – *Ah, é? E como funciona?*

(C4) – *Eles pegam o livrinho lê, um conta ou reconta oralmente, se for de dramatizar a gente junta e monta a história de um e dramatiza só que cada um (aluno) lê um (livro). É de segunda-feira.*

Esse relato demonstra que C4 apresentava preocupação com o desenvolvimento de atividades de leitura e atitude de valorização da biblioteca como um espaço privilegiado para isso.

Durante a entrevista C4 fez a seguinte declaração:

“[...] leitura eu tomo na sala de aula, eu vejo se eles estão lendo. [...] eu tomo leitura, eu dou texto na lousa, peço para cada um ler um parágrafo [...] E tem também a produção de texto que a gente lê uma história, lê várias vezes, depois cobra oralmente de um ou de outro, tudo voluntário, o aluno que quer contar, então, ele conta, de vez em quando, você dá uma forçadinha, uma incentivada, em um ou em outro, que nunca participa [...] às vezes eu dou uma folha pra cada um, eles fazem a leitura também, junto comigo [...].” (C4, 21/09/04).

Esse discurso informa que, em seu trabalho, prioriza a leitura em voz alta inclusive como forma de avaliar e cobrar o desenvolvimento dos alunos.

Mais uma vez o trabalho com a leitura aparece centrado na leitura em voz alta, e, como já foi discutido, essa não é uma prática que desenvolve o aprendizado da leitura, pois não contribui para que o indivíduo atribua significado ao texto. Além disso, a cobrança sobre a leitura acaba por excluir alguns alunos que, com o passar do tempo, apresentam uma recusa em ler em voz alta.

Durante o desenvolvimento dos projetos de leitura e escrita, a docente apresentava a seguinte prática de leitura:

Quadro 52: Observação da prática docente de C4 (26/05/04)

Quando todos estavam com as folhas em mãos a docente solicitou que os alunos fizessem uma leitura silenciosa do texto.

Na sequência ela fez uma leitura em voz alta do texto, para que os alunos com dificuldade na leitura pudessem compreender a história como um todo.

Depois a professora foi indagando os alunos aspectos da história e, dessa maneira, eles foram recontando o texto oralmente.

Todos os alunos participaram da recontagem da história.

Após esse processo foi iniciado o preenchimento da ficha de estudo sobre a estrutura do conto tradicional.

O preenchimento foi realizado da seguinte forma: a professora lia e explicava uma parte, por exemplo, situação inicial, depois resolvia oralmente com os alunos e esperava que eles registrassem a resposta, só então passava para a parte seguinte.

Por meio dessa observação, verificamos que a docente, apesar de propiciar a leitura silenciosa dos alunos, priorizava a leitura em voz alta, que, na maioria das vezes, era realizada pela professora. Também na resolução dos exercícios, percebemos a atitude diretiva da professora, uma vez que ela lê os enunciados, resolve o exercício oralmente e só então deixa os alunos registrarem as respostas proferidas por ela. Assim, não possibilita aos alunos uma leitura de entendimento do enunciado do exercício, privando-os de lançarem suas hipóteses sobre a resolução da atividade.

O processo de formular hipóteses sobre o enunciado das questões e sobre como resolver os exercícios é de extrema importância para que os alunos reflitam sobre os aspectos trabalhados nos projetos de leitura e escrita. Por esse motivo, consideramos que a prática desenvolvida pela docente prejudicava a formação de leitores competentes e autônomos.

Todavia essa prática começou a se alterar, como notamos na observação do dia 18/06/04:

Quadro 53: Observação da prática docente de C4 (18/06/04)

Após a distribuição das folhas com o texto para os alunos a professora pediu para que eles fizessem uma leitura silenciosa do texto.

Depois que os alunos terminaram a leitura a docente perguntou:

- Vocês perceberam algo de errado no texto?*
- Começa com letra minúscula. (aluna)*
- Isso. Tem algo mais? (professora)*
- Tem. Não tem aquele pauzinho. (aluna)*
- É o travessão! (aluno)*
- Mais alguma coisa? (professora)*
- Virgula, ponto final. (aluno)*
- Mais alguma coisa? Mais algum ponto? (professora)*
- Interrogação. (aluno)*
- Tem interrogação? (professora)*
- Tem! (aluno)*
- Quando usamos o ponto de interrogação? (professora)*
- Quando tem uma pergunta. (aluna)*
- Nesse texto tem pergunta? (professora)*
- Tem. (aluno)*
- Quem pergunta? (professora)*
- A formiga. (aluno)*
- Para quem? (professora)*
- Para a cigarra. (aluno)*
- Na frente dessas falas nós colocamos travessão. (professora)*

Depois desse diálogo a professora pediu para os alunos fazerem a reorganização do texto usando todos os elementos que eles haviam falado que estava faltando.

Essa atitude fez com que os alunos percebessem que sabiam fazer algo e por isso nessa sala todos os alunos se sentiram capazes de realizar a atividade e, dessa forma, todos se propuseram a fazê-la, podendo assim, formular suas hipóteses sobre a organização do texto.

Na resolução dessa atividade, a docente adota uma atitude diferente da que vinha apresentando, até então. Propicia a leitura silenciosa dos alunos, não realiza a leitura oralizada por ela e, por meio de um diálogo aberto com os alunos, possibilita que levantem suas hipóteses para a resolução da atividade, tornando o processo mais reflexivo e produtivo.

D4 afirmou, durante a entrevista, explicitou sua forma de trabalhar a leitura:

“[...] Então, o texto primeiro eu leio, faço uma leitura dependendo do entendimento eu faço até três. Daí eu peço para que cada aluno leia um parágrafo, porque eles também não tinham noção de parágrafo, achavam que parágrafo é aquele espaço que tinha antes de começar uma frase...

(...) Então, a partir daí eu peço para que cada aluno leia uma frase, um parágrafo e às vezes eles não entendiam que num parágrafo tinha duas três frases, né, então a partir daí eles fazem a leitura. Isso eu faço no texto de livro didático na História, na Geografia, nas Ciências, eu peço para que cada um leia um pedaço. E tem um aluno, só, que não gosta de ler, que ele tem dificuldade, então ele não lê, mas todos os alunos lêem.

(...) Depois que eu leio aí eu peço para eles destacarem as palavras que eles desconhecem, aí cada um fala o que desconhece, a partir daí

ou eu dou o dicionário se tiverem dicionário, ou eu falo oralmente e muitas vezes eu passo por escrito. Aí depois eu vou trabalhar a interpretação. Depois de tudo trabalhado a parte de (...) também a pontuação, né, a ênfase na leitura[...] Então, eu peço pra repetir: olha aqui tá exclamando, tá chamando a atenção, põe a pontuação e às vezes eles ao lerem não percebem a vírgula, [...] então isso eu tenho chamado bem a atenção. E a partir da leitura, depois de tudo comentado, aí nós vamos interpretar. Por exemplo, o texto que eu trabalhei com a reescrita, a pedido da diretoria, hoje eu comecei trabalhando a interpretação. Aí começo bolar as questões, né, e às vezes também eu pego questões anteriores do SARESP, Fuvestinho, que eles preparam em escolas particulares, vou pegando esses dados, e vou bolando atividades tipo teste, com várias interpretações [...].” (D4, 15/09/04).

Nessa declaração relata que trabalha com seus alunos a leitura oral e, a partir desta, o vocabulário e a “interpretação” do texto por meio de questionário “tipo testes”. Com esse trabalho a docente desconsidera a leitura silenciosa, veículo privilegiado para o desenvolvimento de comportamento leitor e também a interpretação particular e individual de cada aluno.

Além disso, trabalha questões gramaticais como pontuação durante a leitura, um fator que dificulta a sua significação. A docente, em questão, baseia o ensino da leitura em programas, que são planejados por pessoas de fora da sala de aula, que visam à resolução de atividades que testem a “aprendizagem” dos alunos e determinem o trabalho do professor.

Um trabalho baseado nesses preceitos torna a leitura sem sentido e sem significado, ou seja, dificulta a aprendizagem da leitura para a criança (SMITH, 1999).

Porém, desde o início da realização dos projetos de leitura e escrita, D4 começou a utilizar a leitura silenciosa, mas sempre seguida da leitura oral feita por ela e repetida várias vezes, o que causava nos alunos um desinteresse, como podemos verificar na seguinte observação:

Quadro 54: Observação da prática docente de D4 (22/04/04)

Primeiramente a docente explicou que a atividade que seria proposta era referente ao projeto da biblioteca e que auxiliaria os alunos na correção dos seus respectivos livros.

Na seqüência distribuiu as cópias do texto e do quadro sobre os elementos da narrativa para os alunos e solicitou que eles fizessem uma leitura silenciosa.

Enquanto os alunos liam a professora me perguntou:

- Não compreendi como deve ser feito o resgate oral é; pelo professor ou pelos alunos?

- Essa etapa é feita em conjunto professor e aluno. Você pode ir conversando com eles sobre os aspectos da história.

- Alguns alunos têm dificuldades na leitura, vou primeiro ler e depois vou fazer o resgate oral. (professora D)

Terminada a leitura silenciosa dos alunos a professora iniciou a leitura em voz alta. Em seguida a docente perguntou para os alunos:

- Algum aluno consegue contar a história sem ler?

Nenhum aluno se prontificou em participar, então a professora disse:

- Então eu vou fazer o comentário com vocês, cada um que for falar levante a mão. O que aconteceu perto da aldeia?

- Uma pedra! (aluno)

- Quem colocou a pedra? (professora D)

- O duque. (aluno)

Dessa forma, a professora começou a fazer perguntas e escrevê-las na lousa e os alunos iam respondendo e recontando a história oralmente.

O processo foi realizado com as seguintes perguntas:

- O que aconteceu para mudar a atitude do duque? (professora)

- As pessoas ficaram mal acostumadas. (aluna)

- O duque percebeu isso? O que ele fez? (professora)

- Ele colocou uma pedra com um saquinho de moedas. (aluno)

- Depois que ele colocou a pedra o que aconteceu? (professora)

- Passaram várias pessoas e reclamavam da pedra, mas ninguém tirou. (aluna)

- O que as pessoas diziam? As pessoas criticavam quem? (professora)

- O duque. (aluno)

- Como o duque estava diante dessas atitudes do povo? (professora)

- Estava desanimado. (aluno)

- Por quê? (professora)

- Ele perdeu a fé nas pessoas. (aluna)

- O que aconteceu depois? (professora)

- Apareceu um menino que tirou a pedra do lugar. (aluno)

- Isso! Se nós pegarmos todas essas perguntas nós podemos contar a história sem ler. É o que vamos fazer na outra folha. Nós vamos fazer um resumo, quando fazemos um resumo não fazemos cópia é contar com suas palavras. Quem quer contar a história? (professora)

Novamente nenhum aluno se prontificou a participar e eles começaram a se agitar.

A professora parou a atividade e ficou quieta esperando que os alunos se acalmassem e fizessem silêncio.

Como ninguém quis contar a história a professora recontou-a sozinha.

Apesar de propiciar a leitura silenciosa e tentar fazer os alunos participarem, a atitude excessivamente diretiva e controladora da docente desestimulava a participação mais aberta dos alunos, como na hora de recontar oralmente a história, mas quando quem dirigia a atividade era a docente os alunos participavam, como nos questionamentos para resumir a história.

Esse fato demonstra como a prática dessa professora estava baseada nos preceitos da pedagogia tradicional e como ainda não havia se apropriado das orientações norteadoras dos projetos de leitura escrita, que consideram o aluno como parte importante do processo educativo e o professor um orientador da aprendizagem, uma fonte de recursos e de apoio, caracterizando, o ensino voltado para as competências e o trabalho com projetos, pesquisas e resoluções de situações-problema (ANDRÉ, 2002).

Mesmo diante do planejamento das atividades dos projetos de leitura e escrita, ela se mostrou resistente em alterar essa conduta: realizava a leitura silenciosa, leitura oralizada pela docente, recontagem oral da história dirigida pelo professor, leitura e explicação dos exercícios primeiramente realizados pela docente e os alunos apenas registravam as respostas.

Sua prática era centrada na figura do professor, dando abertura para os alunos apenas responderem a seus questionamentos, sem permitir que eles formassem suas hipóteses de interpretação dos textos, dos enunciados e das resoluções dos exercícios.

Essa resistência remete à reflexão de que, para se formar um leitor autônomo e competente, a criança necessita elaborar um sistema próprio no qual ela é capaz de formular hipóteses, entrar em conflito, tentar, errar, acertar, para que explique, teorize e organize suas práticas de leitor.

Todavia, para que essa prática seja desenvolvida, é necessário que se repense o papel do ensino, da aprendizagem, da escola, do aluno e do professor. Assim, repensar a leitura requer pensar em transformações profundas na escola (FOUCAMBERT, 1994).

Na primeira reunião quinzenal do segundo semestre, oitava reunião (23/08/04), a docente E4 relatou o interesse dos alunos pela biblioteca da sala, principalmente, pelos livros confeccionados durante o projeto do semestre anterior:

(E4) – Eles sempre pedem pra ver (os livros da biblioteca da sala)!

Essa fala demonstra o interesse dos alunos em ler suas próprias histórias (o que confirma a escrita como um processo valorizador do autor) e dos colegas que passaram a pertencer ao acervo da biblioteca da sala. Como resultado de um processo de escrita que cumpre sua função social, pois estão contextualizados histórica e socialmente o que torna a leitura realmente interessante para as crianças, pois não são textos destinados apenas para o aprendizado da leitura (JOLIBERT, 1994 a).

E4 encaminhou uma das primeiras atividades que envolvia a leitura da seguinte forma:

Quadro 55: Observação da prática docente de E4 (22/04/04)

*Quando cheguei na sala a professora já estava lendo, em voz alta, o conto **Uma pedra no caminho**, pulando, dessa forma, a primeira parte da proposta de trabalho que era solicitar que os alunos fizessem a leitura silenciosa do texto, mas tal etapa não poderia ser cumprida uma vez que as cópias do texto para as crianças estavam comigo.*

A professora havia lido somente o título do conto e interrompeu a leitura ao me ver.

Iniciamos a distribuição das cópias para os alunos. Durante a distribuição os alunos perguntavam:

- *O que é isso?*
- *É prova?*
- *É para desenhar?*

Por essas falas deduzi que a professora não havia explicado sobre o que se tratava a atividade.

Terminada a distribuição dos textos a professora falou para os alunos:

- *Façam a leitura silenciosa do texto. Leitura com os olhos!*

Todos os alunos ficaram quietos e começaram a ler.

Uma aluna falou:

- *Mas eu não sei ler!*
- *Depois nós lemos juntos. (professora E)*

Fui para o fundo da sala e a professora me acompanhou. Então perguntei a ela:

- *Você explicou sobre o que se trata a atividade?*
- *Não. (professora E)*
- *Seria importante conversar com eles e falar o porquê deles estarem fazendo essa atividade, que é parte da correção do livro deles.*

- *Tá bom. Depois posso fazer a leitura com eles? (professora E)*

- *Sim, vai lendo e discutindo o que ocorreu nos parágrafos.*

Vou ler, porquê têm uns alunos que tem dificuldade na leitura. Eles lêem, mas não entendem o que estão lendo. (professora E)

Frisei para a professora a importância dela estar explicando o para quê daquela atividade para os alunos, pois só assim eles iriam perceber que o trabalho é todo interligado e que eles são agentes participantes desse processo de construção da escrita.

Depois de quinze minutos todos os alunos haviam terminado a leitura e se mostraram muito ansiosos para preencher o quadro sobre os elementos da narrativa. Mas pedimos para eles esperarem um pouco para iniciar o preenchimento do quadro.

A professora começou a conversa com os alunos:

- Essa atividade é para ajudar a fazer o livrinho. Porque o livrinho de vocês tem que ter espaço, tempo, personagens. Então essa atividade é para isso.

E continuou dizendo:

- *Eu vou lendo a história e nós vamos discutindo o que aconteceu.*

Dessa forma, a professora lia cada parágrafo e indagava aos alunos o que havia ocorrido naquele trecho da história, muitas vezes as crianças se adiantavam e acabavam contando fatos descritos em outros parágrafos.

Todos os alunos prestaram bastante atenção e participaram da discussão.

Por meio dessa observação, verificamos que a docente E4 propicia a leitura silenciosa, no entanto não sente segurança em sua realização, por parte dos alunos, por isso sente a necessidade da leitura em voz alta, realizada por ela, com a qual encaminha a interpretação e entendimento do texto.

Dessa forma, a leitura em voz alta, além de exercer a função, apontada por Foucambert (1994) de oralizar o que foi compreendido da leitura, apresenta a função de controle da docente sobre a leitura dos alunos.

Assim, a leitura em voz alta, realizada pela docente E4, dá a falsa impressão de que os alunos estão acompanhando a leitura vocalizada e, conseqüentemente, a falsa impressão de controle sobre a leitura deles.

Um trabalho de leitura baseado no questionamento de texto nada tem em comum com a prática de oralização de controle, pois se aprende a ler lendo e não decifrando sílabas, palavras e frases sem sentido (JOLIBERT, 1994 a).

A professora logo percebeu que seus alunos realizavam a leitura silenciosa autônoma, e logo não apresentava mais a leitura oralizada, após a leitura silenciosa.

Quadro 56: Observação da prática docente de E4 (06/05/04)

Após a distribuição dos textos, a docente solicitou que os alunos fizessem uma leitura silenciosa.

Vários alunos fizeram a leitura, mas alguns não apresentaram interesse na atividade, ficaram jogando papéis uns nos outros.

Então a professora se aproximou deles e em tom baixo, como uma conversa particular, ela pediu novamente para que eles lessem o texto e eles a obedeceram.

Passados dez minutos a professora perguntou:

- Já terminaram?*
- Já. (alunos)*
- O que vocês entenderam da história?*
- A menina quebrou a cadeira. (aluno)*
- É assim que começa a história? (professora)*
- Não. (aluno)*
- Então como começa? Você que levantou a mão, pode contar para a gente? (professora)*

A aluna recontou oralmente e com suas palavras a história lida. Nessa fase todos os alunos prestaram atenção, demonstrando assim, que todas as crianças dessa sala gostam de escutar histórias.

Depois que a aluna contou a história a professora falou:

- Uma história tem que ter um começo. Vocês perceberam?*
- É! Começa falando que ela morava na floresta.*

Assim, alguns alunos recontaram a história novamente.

Nessa observação, E4 propiciou apenas a leitura silenciosa e garantiu a interpretação e o entendimento do texto por meio de um questionamento sobre os aspectos do texto lido, ou seja, com o planejamento do projeto, a docente se sentiu mais segura em incentivar a leitura silenciosa e autônoma de seus alunos.

Durante a realização da entrevista, a docente F3 afirmou que trabalhava a leitura da seguinte forma:

“[...] então trabalho textos, trabalho a leitura individual, silenciosa, leitura coletiva, eu não faço outra leitura, assim de um por um, se não fizer a coletiva, então, por exemplo, a individual: muitos acabam, não lendo a individual, mas na coletiva eu vou olhando, vou falando: “lê”, “ajuda, ajuda”, cada um que eu vou passando. [...]

Quando eu faço a individual eu mando ler pedaços, parágrafos, para não ficar cansativo, então vai mudando, né, vai lendo[...] Depois eu falo: ‘Quem quer falar o que entendeu?’, entendeu, quando aquele que tá bem assim que nunca quer falar, eu pergunto: ‘o que você entendeu? O que você acha da história?’” (F3, 29/09/04)

Ao relatar seu trabalho com a leitura, a docente apresenta três formas de abordagem: individualmente, coletivamente e leitura silenciosa. Todavia, afirma não se sentir segura quanto à realização, por parte dos alunos, da leitura silenciosa, por isso trabalha com a leitura coletiva em voz alta, na qual, segundo a docente pode verificar melhor se os alunos estão lendo.

Dessa forma, assim como E4, apresenta a falsa idéia de que controla a leitura dos alunos por meio da leitura em voz alta, não percebendo que esse processo, além de não garantir o controle, prejudica o desenvolvimento da competência leitora em seus alunos.

Quadro 57: Observação da prática docente de F3 (20/05/04)

Após a distribuição das folhas para os alunos a professora pediu que eles fizessem uma leitura silenciosa do texto.
Durante a leitura um aluno exclamou:
- Professora essa história é uma versão diferente da Cachinhos de Ouro que eu já li.
- O que tem de diferente? (professora)
- A história que eu já li começa assim: Era uma vez três ursos e essa começa falando da Cachinhos. (aluno)
- Isso acontece mesmo. (professora)
Passados cinco minutos a professora perguntou aos alunos:
- Já terminaram a leitura? Tem que ler e entender. Porque ler é uma coisa, ler e entender é outra.
Os alunos não haviam terminado a leitura, por isso a professora esperou mais dois minutos e começou a leitura do texto em voz alta.

Mais uma vez, nessa observação, constatamos que não haveria a necessidade da leitura em voz alta da docente, pois os alunos, atentos ao texto, tentavam compreendê-lo como fica comprovado na fala do aluno que fez conexões do texto apresentado com outro lido anteriormente. A professora poderia ter aproveitado esse referencial do aluno e trabalhar o enredo da história sem necessitar de uma leitura oralizada da íntegra do texto.

Trabalhar o questionamento do texto, levando em conta o conhecimento de mundo dos alunos, suas experiências de vida, seus conhecimentos sobre o assunto tratado no texto, resulta na construção de significação. Dessa forma, a leitura transcende à simples decifração do código escrito, uma vez que essa é apenas uma pequena parte do processo de leitura (MILLER, 2003).

Na observação, seguinte percebemos como os alunos de F3 já se sentiam confiantes em suas leituras:

Quadro 58: Observação da prática docente de F3 (17/06/04)

Após a distribuição das folhas para os alunos a professora leu o enunciado que explicava a atividade e falou que eles deveriam escrever o texto com a pontuação correta. Depois da explicação a docente perguntou:

- *Vocês querem que eu leia o texto ou preferem descobrir sozinhos?*
- *Deixa a gente ler sozinhos. (aluno)*
- *Então, leiam e depois se for necessário eu leio. (professora)*

Quando os alunos terminaram a leitura, já foram iniciando a reorganização do texto.

Notamos que os alunos, apesar do trabalho realizado na escola, já possuíam autonomia na leitura, pois além de dispensarem a leitura oralizada da docente, também leram o enunciado do exercício e realizaram a atividade sem a explicação docente.

Na sequência, trataremos do trabalho desenvolvido com a escrita.

4.2.11 O trabalho com a escrita

Neste item discutimos a forma como as professoras trabalhavam a escrita, tendo como fonte de dados os discursos, as observações e as entrevistas. Mais uma vez, será possível a comparação entre o discurso e prática das docentes e como cada uma se desenvolveu frente ao planejamento dos projetos de leitura e escrita realizado nas reuniões quinzenais, tornando visível suas práticas no início da pesquisa e no desenvolvimento dos projetos.

Quanto à forma de trabalhar a escrita a docente B1-2 fez a seguinte declaração:

“Então, a gente faz a produção de texto, depois na hora da correção eu leio todas, vou vendo os erros que eles tiveram, então a gente faz aquele trabalho igual você já fez, aquele um de erros ortográficos, a gente coloca na lousa tudo, pega um texto que a gente vê que não tá muito bom, a gente coloca ele todinho na lousa do jeito que ele tá e vai melhorando, vai passando, tenta coletivo, pra eles melhorarem aquele texto” (B1-2, 29/09/04).

Tal declaração se contrapõe com a observação de sala de aula, apresentada a seguir:

Quadro 59: Observação da prática docente de B1-2 (07/04/04)

Como essa sala é mista, 1ª e 2ª séries, achei (pesquisadora) bom ir ao lado dos alunos da 1ª série para auxiliá-los e encorajá-los a escrever, uma vez que essa professora propôs que esses alunos só poderiam fazer cópias da lousa.

Com essa proposta a professora demonstrou como vem realizando seu trabalho cotidiano com as crianças de 1ª série: por meio de cópias e com o trabalho das famílias silábicas.

A prática que observamos não confirma, pelo menos num primeiro momento, que a docente trabalhava a escrita por meio de produção de textos, mas sim por meio de cópias.

Além disso, desconsidera, mais uma vez a capacidade de produção dos alunos não alfabetizados, uma vez que para propiciar a produção desses alunos poderia se colocar como escriba de suas idéias, assim poderia trabalhar e incitar em seus alunos, alfabetizados ou não, reflexões sobre as especificidades da linguagem escrita.

Quanto ao incentivo de todas as crianças à reflexão sobre a linguagem escrita, Smith (1999) afirma:

A sala de aula deve ser o lugar onde ocorrem as atividades de leitura (e escrita) significativas e úteis, onde é possível a participação sem coerção ou avaliação e onde sempre haja disponibilidade de colaboração. Nenhuma criança deve ser excluída. (p.127).

Mas, na observação do dia 04/05/04, podemos notar outra conduta da docente:

Quadro 60: Observação da prática docente de B1-2 (04/05/04)

Primeiramente a professora questionava as crianças oralmente e depois registrava a resposta delas na lousa.

Começou indagando as crianças:

- *Onde aconteceu a história?*
- *No caminho. (aluno)*
- *No palácio. (aluno)*
- *No castelo. (aluno)*
- *Olhem bem, no primeiro parágrafo. (professora)*
- *Na aldeia do duque. (aluno)*
- *Isso, vou registrar na lousa por causa da 1ª série. (professora)*
- *Quando acontece a história? (professora)*
- *Cedo. (aluno)*
- *Não, não é como a história de ontem. Essa história acontece hoje? (professora)*
- *Não. (alunos)*
- *Quando acontece? Em que tempo? (professora)*
- *No tempo do duque. (aluno)*
- *Muito bem. (professora)*
- *Quem participa da história? (professora)*
- *O duque. (aluno)*
- *Os aldeões. (aluno)*
- *O menino. (aluno)*
- *O filho do moleiro. (aluno)*
- *Isso, mas vamos ler a história para ver certinho quem participa. (professora)*

Dessa forma, a professora foi lendo os parágrafos que traziam a informação necessária para o preenchimento do campo das personagens.

[...]

Após a leitura os alunos conseguiram entender as ações e dessa forma, a professora realizou a escrita coletiva na lousa. A escrita foi feita da seguinte forma, os alunos contavam o que haviam entendido e a professora registrava na lousa. No final se obteve o seguinte texto:

O DUQUE COLOCOU UMA PEDRA NO CAMINHO PARA VER SE HAVIA ALGUÉM QUE FOSSE GENEROSO COMO ELE, PORQUE O POVO ESTAVA FICANDO MAL-ACOSTUMADO.

Podemos notar que a docente, durante essa atividade planejada para o desenvolvimento do *Projeto Biblioteca da Sala*, exerceu o papel de escriba das idéias dos alunos, permitindo assim que todos os alunos formulassem textos, mesmo antes de saber escrevê-los convencionalmente.

A resolução dos exercícios coletivamente passou a ser uma prática presente nas aulas dessa professora.

Quadro 61: Observação da prática docente de B1-2 (18/06/04)

Na seqüência a docente foi realizando a atividade coletivamente com os alunos. Primeiramente ela questionava um aluno:
- Onde termina o parágrafo?
Os alunos lançavam suas hipóteses e a professora perguntava para as outras crianças:
- Todos concordam? Está faltando algo?
Assim, ela corrigia o que fosse necessário e registrava na lousa e os alunos na folha. Tal processo foi utilizado durante toda a atividade o que garantiu a participação de todos os alunos.

Dessa maneira, a docente permitiu que seus alunos formulassem suas hipótese e depois realizava a atividade coletivamente, registrando as hipóteses corretas, garantindo, ao longo do desenvolvimento do projeto, a participação de todos os alunos, sem exceção.

Por meio do planejamento das atividades dos projetos de leitura e escrita, a professora B1-2 percebeu que é possível trabalhar a escrita de texto desde a primeira série, levando, assim, os alunos a produzirem texto e a formularem hipóteses sobre aspectos da escrita mesmo antes deles escreverem convencionalmente.

Quanto à forma de trabalhar a escrita a professora C4 relatou, na entrevista:

“As de escrita, olha, eles copiam,[...] eu dou ditado dirigido, eu dou recorte, peço para eles recortarem palavras, e também a música, então, eu recorto a música no que ele cola ele sabe o que está escrito e às vezes eles copiam, eles copiam, recortam e depois colam novamente” (C4, 21/09/04).

Com essa declaração, demonstra que o trabalho que desenvolve com a escrita é centrado na cópia de textos e na figura do professor, o que vem ao encontro de sua concepção de escrita discutida no item anterior, isto é escrita como desenho de letras. Também demonstra não saber distinguir muito bem atividades de leitura e de escrita, pois das três atividades mencionadas pela docente: ditado dirigido, recorte de palavras e montar músicas com os versos recortados; apenas uma é de escrita (ditado dirigido), as outras duas são atividades que envolvem a leitura.

Um trabalho de ensino de escrita centrado na cópia de textos não propicia nenhuma reflexão sobre a diversidade desse material, não leva em consideração suas funções sociais e nem a reflexão de como a escrita é o meio privilegiado nos campos da cultura, dos documentos, das informações, da política, da didática, proporcionando a partilha, a reflexão, a disponibilidade, a rapidez, a oportunidade de estudo e opção (FOUCAMBERT, 1994).

Na primeira observação realizada na sala dessa professora, ocorreu o seguinte diálogo:

Quadro 62: Observação da prática docente de C4 (24/03/04)

Dialogando com a docente ela me perguntou:

- *O que você acha dos exercícios de coordenação?*
- *Como assim, exercícios de coordenação?*
- *Exercícios que ensinam como fazer os números, as letras, seguindo a ordem certa. Porque um aluno que faz o “sete” começando embaixo e depois faz a parte de cima é porque não tem coordenação!*
- *Mas ele não fez o sete da mesma forma?*
- *Fez, mas não da forma correta.*
- *Eu penso que o mais importante é o resultado final se ele acha que deve fazer de uma forma ou de outra não importa o que importa é que ele consegue fazer o número sete e todos conseguem entender. Você não acha que o mais importante é se fazer entender?*
- *É verdade.*

Por ser uma professora com um pouco mais de tempo de serviço ela me pareceu um pouco mais resistente em aceitar mudanças e a participação dos alunos na aula.

Mais uma vez observamos a preocupação da docente com o traçado ou “desenho” das letras e não com o encadeamento de idéias que a escrita pode proporcionar.

Durante a escrita da primeira versão da história no *Projeto Biblioteca da Sala*, fizemos a seguinte observação:

Quadro 63: Observação da prática docente de C4 (16/04/04)

Em conversas informais a docente havia me relatado que alguns alunos de sua classe apresentavam muita dificuldade na escrita. Com essa informação propus para a professora que procurássemos trabalhar mais atentamente com esses três alunos.

No desenvolvimento do processo de escrita do livro propusemos para esses alunos o trabalho com o alfabeto móvel, todos aceitaram.

Dois desses alunos conseguiram escrever o livro todo, o outro aluno, com mais dificuldade, conseguiu escrever o título de sua história e duas frases iniciais.

Durante a realização do trabalho com o alfabeto móvel muitos alunos que não necessitavam desse recurso se sentiram atraídos e curiosos frente ao material, o que ocasionou o seguinte comentário da professora:

- *É difícil trabalhar com esse material porque os outros alunos querem mexer também.*

Depois de uma hora de realização da escrita muitos alunos já haviam terminado a atividade e dessa forma, iniciou-se um pequeno burburinho entre os alunos, o que deixou a professora visivelmente irritada e disse:

- *Tá vendo porque não dá para trabalhar individualmente, os outros não colaboram. Era preciso ter uma estagiária para tirar esses alunos com mais dificuldade da sala e trabalhar separado com eles.*

No entanto, o trabalho com a escrita centrada no treino das letras e das palavras ortograficamente corretas começou a ser substituído pelas atividades de escritas planejadas e propostas pelos projetos.

Quadro 64: Observação da prática docente de C4 (26/05/04)

Após esse processo foi iniciado o preenchimento da ficha de estudo sobre a estrutura do conto tradicional.

O preenchimento foi realizado da seguinte forma: a professora lia e explicava uma parte, por exemplo, situação inicial, depois resolvia oralmente com os alunos e esperava que eles registrassem a resposta, só então passava para a parte seguinte.

Nessa atividade de escrita, exerce a função de registrar as idéias e os conhecimentos previamente discutidos pelo grupo-classe e, assim, a prática pedagógica se descentraliza da figura do professor e possibilita o foco no desenvolvimento dos alunos.

Quanto à forma de trabalhar a escrita D 4 relatou na entrevista:

“No caso eu trabalho uma receita, a partir daí eu dei uma figura que aparecia um animalzinho lá fazendo uma receita, daí depois eles podem ler a receita e a partir daquela receita fazer um texto narrativo” (D4, 15/09/04).

Com essa declaração, a docente afirma que trabalha a escrita por meio de produção de textos, que possuem como elemento motivador ilustrações, que mostrem uma cena, para que os alunos possam organizar seus textos a partir daí.

O desenvolvimento dos projetos de leitura e escrita se constituiu como uma alternativa para a professora trabalhar com a dificuldade dos alunos de sequenciar os fatos de suas histórias, por meio da realização das atividades de elementos e estrutura da narrativa, que possibilitou às crianças refletirem sobre a estrutura interna das narrativas que leram e que produziram, além de elaboração de um texto que teria um leitor real e não fictício.

Durante a primeira observação notamos a adoção, por parte de D4, da sistemática de trabalho de produção textual a partir de desenhos em sequência:

Quadro 65: Observação da prática docente de D4 (25/03/04)

A docente me mostrou o caderno de produção de texto de um aluno e relatou que eles têm dificuldade de dar seqüência lógica na produção de texto e por isso ela utiliza o recurso de desenhos em uma seqüência para os alunos contarem a história.

Conversamos um pouco e falei:

- A confecção do livro para a biblioteca auxiliará as crianças a perceberem essa seqüência que um texto tem que ter, você não acha?

- Acho que vai ajudar bastante nisso e na criatividade do texto deles. Como você acha que devemos corrigir as produções de texto dos alunos? (professora)

- Penso ser mais interessante, e em nossas reuniões estaremos discutindo isso, levar as crianças a perceberem seus erros por meio de produções corretas, sem dar grande importância ao erro, mas sim ao acerto.

Com esse diálogo percebemos que além da preocupação com a seqüência lógica dos fatos da produção dos alunos, outro fator que preocupa a docente é a correção dos textos.

Porém, as produções de textos dos alunos não exerciam nenhuma função social, apenas serviam para que a professora pudesse avaliar seus alunos, sem existir discussão das reais situações de comunicação em que a escrita estava inserida e sem a reflexão sobre as especificidades de cada tipo de texto em seus respectivos contextos.

A preocupação com a correção se apresenta também como uma dificuldade que a professora encontra para desenvolver seu trabalho com a leitura e a escrita, conforme foi relatado na entrevista:

“Só que eu sinto que alguns alunos a gente tem certas dificuldades, porque tanto na ortografia quanto na escrita a gente tem um pouco de conflito, porque ele acha que o que ele escreveu tá correto, ‘eu escrevo assim, eu aprendi assim, eu vou fazer assim’, aí eu chego pra ele e falo fui eu que inventei a escrita? Não fui eu que inventei as regras, né, eu tenho que obedecer as regras. É onde que muitas vezes eles não entendem as regras, porque eles não foram habituados a ter limites, então reflete também no escrito. Tem alunos que grafam a letra de maneira incorreta, aí eu mostro para ele não é assim, ele responde, mas eu gosto de fazer assim. Mas tem aluno que não aceita, porque ele não aprendeu a ter regras e a escrita tem muitas regras, daí a criança que não tem limites ela não aprendeu a ter limites, ela tem que ter limites pra escrever, para ela aceitar as regras é difícil. Aí eu percebo que tem esse conflito, né, e muitas vezes pra você tirar certos vícios é difícil, não é fácil” (D4, 15/09/04).

Percebemos que o trabalho com a correção, relatado pela docente, é impositivo, o que acarreta uma resistência por parte dos alunos em realizá-la; deveria ser um trabalho que

esclarecesse a necessidade de utilização das regras para a produção de um escrito que vai ser lido por outras pessoas.

A professora E4 fez a seguinte declaração, sobre o trabalho com a escrita, na reunião quinzenal do dia 03/05/04, na qual a docente expressou qual parte do processo, do estudo dos elementos da narrativa, seus alunos tiveram maior dificuldade:

(E4) – Achei que eles tiveram dificuldade na escrita (cujo foco era o estudo dos elementos da narrativa).

Tal dificuldade ocorre porque os alunos não estavam habituados a escrever espontaneamente, como era necessário nessa atividade. Apenas desenvolviam escritas em situações simuladas ou de cópias.

Na observação a seguir demonstramos como E4, no início dos projetos, mais precisamente na primeira versão de escrita do livro dos alunos para o *Projeto Biblioteca da Sala*, realmente se preocupava com a escrita ortograficamente correta:

Quadro 66: Observação da prática docente de E4 (08/04/04)

Percebi que a docente soletrou várias palavras para o aluno que estava auxiliando, então conversei reservadamente com ela e falei para deixar os alunos escreverem do jeito deles, mesmo que não estivesse convencionalmente correto, pois resolvemos esses problemas na etapa de correção ortográfica, mas mesmo assim ela continuou a soletrar as palavras para o aluno.

Mais um episódio que evidenciou o tipo de trabalho aconteceu durante a correção ortográfica dos livros dos alunos:

Quadro 67: Observação da prática docente de E4 (29/06/04)

[...] – Muito bem! Então hoje eu vou dar o livro de vocês e vocês vão ler e colocar a pontuação correta nas falas dos personagens e se não tiver fala seria bom que vocês colocassem, pelo menos uma, para o texto ficar melhor. Depois que vocês fizerem isso vamos fazer a correção das palavras que vocês escreveram errado. A professora está escrevendo as palavras na lousa e vocês devem procurar as palavras para corrigi-las. (pesquisadora)

- Por que você não marcou e corrigiu para gente? (aluno)

- Porque você consegue fazer isso sozinho, assim, você pode corrigir seu texto sem a ajuda de ninguém, procurando as palavras no dicionário, por exemplo.

Depois dessa conversa distribuímos os livros para os alunos e todos se interessaram em fazer a correção ortográfica, deixando de lado o aprimoramento do texto com os diálogos.

Sendo assim, fui de carteira em carteira conversando com cada criança para que elas primeiramente melhorassem o texto e depois fizessem a correção ortográfica.

A maioria dos alunos tentou melhorar o texto e procuraram fazer a correção ortográfica.

Ao perceber que muitos já haviam melhorado o texto comentei as palavras que a professora escreveu na lousa.

Durante o comentário os alunos iam reconhecendo seus erros e dizendo:

- Essa fui eu que escrevi.

O processo foi bastante proveitoso e a maioria da sala participou.

Nessa observação temos vários aspectos para serem explorados. Primeiramente, a pergunta do aluno sobre o porquê de seus erros não estarem marcados, demonstra o tipo de correção a que estavam acostumados, uma “correção heterônoma”, na qual o professor aponta os erros e o aluno só tem o papel de passar a limpo o texto. Esse tipo de trabalho não contribui para a construção da autonomia de leitores e escritores de texto, uma vez que, para isso, é necessária a participação ativa do aluno no processo de ler e escrever.

Outro fato que chama a atenção é o das crianças se interessarem mais em corrigir seus erros ortográficos, do que tentarem, primeiramente, aprimorar os textos quanto aos aspectos da estrutura do diálogo. Isso demonstra que a escola atual prioriza a ortografia em vez de dar subsídios aos alunos para escreverem um bom texto, rico quanto ao enredo e ao desenvolvimento da história.

Assim, a escrita é tratada, na escola, não como um processo, mas como um produto pronto que teve ser melhorado apenas pela mão “experiente” do professor, sem propiciar a reflexão do aluno sobre a sua própria produção.

Durante o processo de correção das fábulas, observamos a mudança de comportamento dos alunos e da docente:

Quadro 68: Observação da prática docente de E4 (18/11/04)

Entregamos para os alunos uma folha em branco para que pudessem escrever a terceira versão e também distribuimos a folha na qual eles haviam escrito a segunda versão, para poderem ler e adequar o que fosse necessário e fazer a correção ortográfica.

Para tanto a docente passou as palavras que os alunos haviam errado na lousa e fomos conversando com cada um sobre o que era necessário melhorar em cada texto.

A maioria dos alunos se preocupou em adequar o texto para colocá-lo no painel.

Esse processo de correção se apresentou muito mais tranquilo, pois os alunos já estavam acostumados a revisar suas escritas e aprimorá-las, e a docente também se apresentou mais participativa nesse processo, auxiliando os alunos não só na correção ortográfica, mas também na melhora dos aspectos de organização textual.

Para finalizar, veremos como a professora F3 trabalhava a escrita em suas aulas. Durante a entrevista declarou que:

“[...] a escrita (trabalho com) cópia de texto, às vezes eu dou mimeografado, às vezes pego o livro didático [...]” (F3, 29/09/04).

A professora afirma que trabalha a escrita por meio da cópia de texto, desconsiderando a produção dos próprios alunos.

Defendemos, neste trabalho, que ensinar a escrever é ensinar a produzir textos numa situação real de comunicação (JOLIBERT, 1994b). Assim, F3, segundo essa definição, não trabalhava o processo de escrita com seus alunos.

Sua forma de trabalhar a escrita ficou evidente durante o desenvolvimento da atividade sobre a estrutura da narrativa:

Quadro 69: Observação da prática docente de F3 (20/05/04)

A docente iniciou o preenchimento perguntando:

- *O que é situação inicial?*
- *É o começo do texto. (alunos)*
- *Em qual parágrafo está a situação inicial? (professora)*

Um aluno leu a primeira e a segunda frase do texto e a professora concordou com a resposta e pediu para que os alunos preenchessem a situação inicial, copiando a primeira e segunda frases iniciais do texto.

Na seqüência a docente leu e explicou o que seria um evento perturbador, indagando:

- *O que é perturbador?*
- *É entrar na casa dos outros. (aluno)*
- *É fazer alguma coisa que não gosta. (aluna)*
- *Perturbar é incomodar. Então o que é evento perturbador? O que começou a perturbar na história? (professora)*

Um aluno leu a terceira frase e a professora perguntou:

- *Só isso?*
- *Não. (alunos)*

Eles leram o restante do parágrafo referente ao evento perturbador.

Após a leitura a professora solicitou que os alunos preenchessem a ficha.

Percebendo que ela não havia dado nenhuma orientação para os alunos copiarem a parte do texto falei para os alunos:

- *Vocês podem escrever com suas palavras. Tentem não copiar do texto.*

Os alunos no início demoraram mais para preencher a ficha sem cópia, mas nas partes subseqüentes eles desenvolveram melhor.

Na realização dessa atividade, observamos que a docente incentivava seus alunos a copiarem, em vez de propiciar que resumissem os parágrafos necessários para constituir cada parte da estrutura da narrativa.

O desenvolvimento dos projetos de leitura e escrita se constituiu como alternativa para essa professora trabalhar a escrita por meio da produção de textos reais. Com a realização de cada atividade, que tinha como objetivo o aprimoramento dos textos dos alunos, a docente pôde vivenciar um processo no qual a escrita ultrapassa o papel de reproduzir letras no papel e passa a ser um processo de refletir e refazer textos para que sejam entendidos por seus leitores e, assim, cumpram sua função social.

Essa docente relatou sua dificuldade em trabalhar a leitura e a escrita:

“Ah, das dificuldades... às vezes a gente tem esse tipo de dificuldade de achar que vai ser uma coisa e não é, e outra, de prender a atenção deles, então você começa a conversar com eles, você vê que tá

dispersando, que tá conversando, então é uma dificuldade” (F3, 29/09/04).

Apesar de a professora declarar que suas dificuldades seriam a inadequação da atividade ao interesse dos alunos e falta de envolvimento das crianças, durante o desenvolvimento dos projetos, não houve nenhuma observação que relatasse esses acontecimentos, pois os alunos dessa sala se apresentavam dispostos, interessados e envolvidos em realizar os projetos da melhor forma possível.

Frente a esse fato, constatamos que também nessa sala, os projetos de leitura e escrita se mostraram como uma alternativa para solucionar a dificuldade do trabalho docente, pois quando os alunos percebem-se agentes participantes e construtores de seus conhecimentos, se envolvem e se empenham nas atividades para que essas atinjam seus objetivos.

Após acompanhar o processo de cada docente durante o desenvolvimento da pesquisa afirmamos que, anteriormente às discussões, ao planejamento e ao contato com os projetos de leitura e escrita, todas as docentes apresentavam uma prática rotineira centrada na interpretação de textos pela seqüência:

[...] leitura silenciosa, leitura oral (inicialmente feita pelo professor e, em seguida, por vários alunos, trecho a trecho), resposta escrita a questões de vocabulário e de entendimento do conteúdo do texto, finalizando, muitas vezes, por questões que solicitam a opinião do aluno sobre determinado aspecto do tema abordado na leitura. (MILLER, 2003, p.338).

Essa prática não promove as condições necessárias para os alunos desenvolverem uma leitura que leva em conta as relações textuais, pertencentes ao texto e também não desenvolve estratégias de leitura para que o aluno tenha uma atitude autônoma diante do escrito.

Quanto à escrita, o trabalho era centrado em cópias ou em produções de texto sem um verdadeiro destinatário, descontextualizando-a das especificidades subjacentes a cada situação em que se faz necessária a escrita.

Porém, após o desenvolvimento dos projetos de leitura e escrita, as professoras tiveram contato com uma forma alternativa de trabalhar a leitura e a escrita significativamente.

Algumas alteraram suas práticas tornando-as capazes de desenvolver em seus alunos competências para formarem-se leitores e escritores de textos, outras, apesar de não

transformarem suas práticas, puderam ter contato com uma forma de trabalhar, que, apesar do pouco envolvimento, se constituiu como solução para suas dificuldades no trabalho com a leitura e a escrita.

A partir da análise dos dados, pudemos chegar a algumas conclusões sobre o trabalho desenvolvido nessa pesquisa, é o que será apresentado a seguir.

CONCLUSÕES

A análise dos dados realizada durante este trabalho permite-nos afirmar que a pesquisa alcançou seu objetivo de desenvolver e orientar estudos, reflexões e procedimentos metodológicos, com os professores do ciclo I do Ensino Fundamental, envolvendo a discussão da natureza, do objetivo e da concepção de projetos de leitura e escrita e do processo ensino-aprendizagem.

O processo de estudar e refletir sobre a prática por meio do aporte teórico dos projetos foi viabilizado na realização das reuniões quinzenais, nas quais também discutíamos a realização dos projetos de leitura e escrita e avaliávamos como essa metodologia propiciava o processo de ensino e de aprendizagem desses conhecimentos.

Tal processo foi conduzido por meio do confronto de concepções docentes sobre trabalho com a leitura e a escrita, que, logo de início, provocou nas docentes um sentimento de inquietação. No primeiro momento, as reações foram diversas, alguns se mostraram abertos a implantar os projetos de trabalho, outros se esquivavam, por desconfiança ou insegurança, mas no decorrer dos encontros todas já concordavam em um aspecto: era necessário fazer algo para que as crianças aprendessem e melhorassem seu desempenho na leitura e na escrita.

Em meio a essa inquietação as professoras começaram a desenvolver, mesmo que de forma incipiente, o hábito de refletirem sobre a prática, tornando-se profissionais reflexivos, que tentavam melhorar sua prática.

As preocupações com o tempo gasto nas atividades, com a avaliação final delas e dos alunos, muitas vezes comprometiam essa prática reflexiva, mas conseguimos, na maioria das salas, um espaço para a realização dos projetos de leitura e escrita e a sua respectiva reflexão.

Nessa relação dialógica, viabilizada pelos projetos de trabalho, a troca de opiniões e experiências entre alunos, professoras e pesquisadora contribuiu, sobremaneira, para a

elaboração de novos saberes. A teoria, com efeito, foi repensada a partir da prática, que é alimentada nessa relação entre ação-reflexão-ação, sendo que a validade da teoria é comprovada pela própria prática. Ao vivenciarmos essas concepções, passamos a compreender que a prática não se restringe ao fazer propriamente dito, mas essencialmente constitui-se numa atividade de reflexão que é enriquecida pela teoria que a sustenta. Assim, negamos uma visão empirista de prática, pois entendemos que toda prática supõe um mínimo de componentes teóricos, que devem ser considerados para explicar a realidade que é objeto de transformação.

Dessa forma, também atingimos os objetivos específicos dessa pesquisa, pois discutimos a prática pedagógica real de leitura e escrita do professor do ciclo I do Ensino Fundamental, toda a vez que as docentes traziam suas experiências de sala de aula para as reuniões de estudo e também quando comparavam essas com as realizadas durante o desenvolvimento dos projetos.

Assim, pudemos propor e analisar o trabalho com os projetos de leitura e escrita do ciclo I do Ensino Fundamental, como um caminho para a formação de leitores e produtores de textos; possibilitar a compreensão da pedagogia de projetos como uma concepção de educação complexa, que envolve o caráter social e político das ações do educador. Com o desenvolvimento dos projetos, com as observações da prática docente e com as discussões das reuniões de estudo ficou notório o fato de que, enquanto as professoras não assumiram verdadeiramente a concepção de educação proposta pela pedagogia de projetos, suas práticas em sala de aula continuaram excessivamente diretivas e fundadas no ensino tradicional, mas, quando essas concepções começaram a ser repensadas, suas práticas se tornaram mais reflexivas, propiciando maior participação dos alunos no processo de construção do seu próprio conhecimento.

Além disso, devemos acrescentar que o presente trabalho constituiu-se como uma pesquisa que só foi possível graças ao trabalho coletivo que a envolveu. Sua preocupação norteadora foi trabalhar com uma proposta pedagógica alternativa que pudesse oferecer atividades diferenciadas e significativas para os alunos e colaborar para a formação continuada dos docentes. Como resultado desse trabalho, podemos concluir que:

1) A Pedagogia de Projetos se constituiu como uma alternativa de trabalho na escola, que engloba e propicia o trabalho cooperativo, o envolvimento dos alunos em seu processo de aprendizagem, uma educação que relaciona os conteúdos escolares com a vida

cotidiana e que culmina em uma aprendizagem significativa, tanto para os alunos como para os professores.

2) *Os projetos de leitura e escrita* constituem-se como uma modalidade de trabalho que focaliza um conhecimento específico (estudo da língua), no interior da Pedagogia de Projetos. Sua realização busca o desenvolvimento de habilidades para que os alunos possam exercer as competências da leitura e da escrita de forma autônoma e significativa, uma vez que essa pedagogia tem como característica fundamental a busca de informações de maneira autônoma pelo aluno.

Consideramos, por esse motivo, os projetos de leitura e escrita como uma alternativa para o desenvolvimento de leitores e produtores de texto, uma vez que eles levam em conta uma educação viva, um ensino baseado na cooperatividade, nas interações entre professor-aluno e aluno-aluno, dando oportunidade para que o sujeito aprendiz construa sua aprendizagem de forma significativa.

3) *Os projetos de leitura realizados nesta pesquisa* demonstraram ser um caminho adequado para o desenvolvimento de um trabalho em que tanto professores como alunos puderam refletir sobre as especificidades da Língua Portuguesa no que diz respeito à produção textual escrita.

As docentes puderam repensar sua prática pedagógica com a leitura e a escrita vistas sob a luz da teoria dos projetos, objetivando a formação de leitores e produtores autônomos de textos. Em diferentes graus, as docentes envolveram-se no trabalho, e a reflexão sobre a prática, um dos principais objetivos desta pesquisa, foi realizada e permitiu que houvesse sensíveis transformações na forma pela qual as professoras passaram a encaminhar a produção textual em sala de aula.

O desenvolvimento dos projetos *Biblioteca da Sala* e *Fábulas* possibilitou aos alunos um trabalho de reflexão sobre a leitura e a escrita, pois, por meio deles, foram proporcionadas situações de aprendizagem em que as crianças escreveram e leram textos que cumpriam sua função social. Nesse contexto, puderam perceber-se agentes participantes e fundamentais do processo de ensino e de aprendizagem, envolvendo-se com o desenvolvimento dos projetos, o que resultou em uma aprendizagem significativa e, conseqüentemente, em solução para os problemas de leitura e de escrita, relatados pelas docentes no início da pesquisa. Em acréscimo, resolveram-se também os problemas de indisciplina na sala de aula, uma vez que, ao realizarem as atividades do projeto, os alunos se

envolviam nas ações necessárias ao seu desenvolvimento, deixando de lado os comportamentos considerados inadequados ao convívio de sala de aula.

4) *A importância desse tipo de trabalho para a aprendizagem do aluno* fica evidente quando concluímos que os alunos, por meio dele, podem vencer as dificuldades para ler e escrever. Na área da leitura, foi possível o desenvolvimento de estratégias de abordagem ao texto escrito e a criação, nas crianças, da necessidade de ler, pela intermediação das atividades de reflexão sobre seus escritos e com a criação da biblioteca da sala, pontos importantes para o desenvolvimento de um processo que conduz à autonomia do leitor. Quanto à escrita, os alunos refletiram sobre como realizar essa atividade dentro das peculiaridades dos diferentes tipos de textos inseridos em contextos diferenciados, visando a uma prática social da escrita. Com isso possibilitamos aos alunos que começassem a ganhar autonomia também no ato de escrever.

5) *A importância desse tipo de trabalho para o professor* revela-se no fato de que, com os projetos de leitura e escrita, o docente adquire meios mais adequados para possibilitar que ocorra a aprendizagem dos alunos, em um ambiente mais favorável para que eles se engajem nas atividades, porque encontram nelas o atendimento de seus interesses e necessidades de aprendizagem. Ressalta-se, nesse processo, a função primordial do professor em sala de aula: a de mediador da aprendizagem dos alunos.

Frente a essas considerações, podemos afirmar que a presente pesquisa alcançou os seus objetivos, e que os resultados conseguidos por meio dela podem constituir-se como material de apoio para que docentes possam refletir suas práticas de ensino da leitura e escrita no ciclo I do Ensino Fundamental e tenham subsídios que os ajude a encontrar um caminho para a formação de leitores e produtores de textos capazes e autônomos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANTES, P. Trabalho de projetos e aprendizagem da matemática. *Avaliação e Educação Matemática*. Rio de Janeiro: MEM/USU – GEPEM, 1995.
- ANDRÉ, M. (Org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas, SP: Papirus, 2002. (Série Prática Pedagógica).
- ARENA, D. B. Palavras grávidas e nascimentos de significados: a linguagem na escola. In: MENDONÇA, S. G. L. e MILLER, S. (org.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, S.P.: Junqueira & Marin, 2006
- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000. p.35-60. (Saberes de docência).
- BELINKY, T. *Uma pedra no caminho*. Revista Nova Escola. São Paulo, Ano X, nº 86, agosto de 1995. P. 28-9.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.) *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- CAVALLO, G. Entre *volumen* e *codex*: a leitura no mundo romano. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.) *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- CHASSANNE, J. A pedagogia de projecto, última metamorfose da pedagogia renovada? In: LEITE E., MALPIQUE M., SANTOS M. R. dos. (Org.). *Trabalho de projectos: leituras comentadas*. 3ed. Portugal: Edições Afrontamento, 1993. p.30-35. (Coleção Ser Professor).
- DEWEY, J. O sentido do projeto. In: LEITE E., MALPIQUE M., SANTOS M. R. dos. (Org.). *Trabalho de projectos: leituras comentadas*. 3. ed. Portugal: Edições afrontamento, 1993. p.15-14. (Coleção Ser Professor).
- FERNANDES, M. *Fábulas fabulosas*. Rio de Janeiro: Nórdica. 1985.
- FERREIRA, A. B. de H. Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa. R.J.: Nova Fronteira, 1999.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (Coleção leitura).
- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.
- GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A.. (Org.). *Cartografias do trabalho docente professor(a) – pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIROTTTO, C. G. G. S. *Leitores e escritores em construção: análise de uma prática junto a adultos pós – alfabetizados*. 1995. Dissertação (Mestrado em educação). Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 1995

GIROTTTO, C. G. G. S. *O processo de construção e (re) construção do texto escrito: a reescrita do texto escrito como trabalho*. 1999. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília. 1999.

GIROTTTO, C. G. G. S. *O que é um projeto?* In: I Jornada do Núcleo de Ensino de Marília: políticas públicas e suas relações com o cotidiano escolar – Oficina: Como fazer projetos nas séries iniciais do ensino fundamental. 2002.

GOMBERT, J. E. *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998 a.

HERNÁNDEZ, F. Repensar a função da escola a partir dos projetos de trabalho. *Revista Pátio*, São Paulo, Ano 2, n.6, p.27-31, ago/ out 1998 b.

JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras de texto*. Porto Alegre: Artes Medicas, 1994a.

_____. *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e Coerência*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993. (Biblioteca da Educação – Série 5 – Estudos de linguagem:4).

LEGRAND, L. A pedagogia do projecto. In: LEITE E., MALPIQUE M., SANTOS M. R. dos. (Org.). *Trabalho de projectos: leituras comentadas*. 3ed. Portugal: Edições Afrontamento, 1993. p.36-39. (coleção Ser Professor).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo : Editora Pedagógica e Universitária, 1992.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v.26/27. p.149-158, 1990/1991.

MARIN, A. J. (Org.). *Educação continuada: reflexões, alternativas* Campinas, SP. Papirus, 2000. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

MELLO, S. A. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. L. e MILLER, S. (org.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, S.P.: Junqueira & Marin, 2006.

MELLO, S. A. Contribuições de Vigotski para a Educação Infantil. In: MENDONÇA, S. G. L. e MILLER, S. (org.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, S.P.: Junqueira & Marin, 2006

MILLER, S. *O epilingüístico: uma ponte entre o lingüístico e o metalingüístico (trabalho com narrativas)*. 1998. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília. 1998.

MILLER S. A leitura na escola hoje. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

PARAÍSO DA CRIANÇA. Cachinhos de ouro. Rio Grande do Sul: Edelbra, (s/d). _____. Rapunzel. Rio Grande do Sul: Edelbra, (s/d).

PARKES, M. Ler, escrever, interpretar o texto: Práticas monásticas na Alta Idade Média. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.) *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Editora Ática, 2002.

PEREIRA, R. da C.; COSTA, R. T. F. da. A pesquisa-ação no contexto das séries iniciais do Ensino Fundamental. *Revista da Universidade Católica de Brasília*. Brasília: UNIVERSA, v.5, n.2, p.179-192, junho 1997.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez ed, 2000. (Saberes de docência).

PIZANI, A.; ZUNINO, D. *A aprendizagem da língua escrita na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ROCHA, R. Fábulas de Esopo. São Paulo: FTD, 1993. (col. Era outra vez).

SALVADOR, C. C. Aprendizagem escolar e construção do conhecimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da educação. Coordenadoria de Estudos e Normas pedagógicas. Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: 1º grau. São Paulo: SE/CENP, 1991.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 32 ed. Campinas: Autores Associados, v.5 1999. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

SMITH, F. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SVENBRO, J. A Grécia arcaica e clássica: a invenção da leitura silenciosa. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.) *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Editora Ática, 2002.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa – ação*. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Temas Básicos de Pesquisa – Ação).

ANEXOS

Anexo A: Atividades realizadas no projeto *Biblioteca da Sala*.**Atividade sobre os elementos da narrativa (MILLER, 1998):****UMA PEDRA NO CAMINHO**

Conto do folclore alemão recontado pela escritora de literatura infantil Tatiana Belinky

Perto de uma aldeia erguia-se o palácio de um duque, diferente de muitos nobres do seu tempo, pois era bondoso, generoso e costumava ajudar os habitantes daquele povoado. Sempre que algum deles tinha problemas ou estava em dificuldades, fosse consertar um telhado arrancado pela ventania, fosse enviar alimentos quando havia falta, ou fosse lá o que fosse, o duque acudia logo.

Acontece que, com o tempo, os aldeões começaram a ficar mal-acostumados. Se tornaram acomodados e preguiçosos e, o que é pior, egoístas e mal-agraçados. Até que um dia o duque se deu conta disso e resolveu testar aqueles aldeões, para ver se entre eles ainda havia pelo menos alguns dispostos a fazer um gesto em favor da comunidade.

E imaginou um plano. Certa manhã, bem cedo, ele saiu do palácio, despercebido, e foi sozinho até a única estrada da região, bem na metade do caminho. Lá, ele procurou e encontrou uma pedra, tão grande e pesada que mal conseguiu levá-la. Carregou-a, com grande esforço, até bem no meio do estreito caminho, que só dava para um carro, fechando, assim, a única passagem. Mas, antes, colocou embaixo daquela pedra uma grande bolsa cheia de moedas de ouro. Feito isso, o duque escondeu-se atrás de uma moita na beira da estrada e ficou observando o que ia acontecer.

Pouco depois, chegou um aldeão, tangendo umas ovelhas que ia levar ao mercado, e parou diante da pedra, espantado. Resmungou em voz alta: “Como é que o duque permite uma coisa destas? Eu é que não vou remover esta pedra. O duque que cuide disso!” E contornou a pedra, sempre reclamando.

Logo apareceram duas mulheres, carregando cestas de ovos e conversando. Quando deram com a pedra, sentaram-se nela, continuando a tagarelar e a criticar o duque, que permitia que deixasse o caminho atravancado e não mandava seus criados retirar o obstáculo. E acabaram também contornando a pedra, sempre resmungando e culpando o duque.

As horas iam correndo, e muita gente passava e parava na frente da pedra, todos sempre reclamando e culpando o duque. Eram camponeses e soldados, padres e mercadores, jovens e velhos — pessoas de todas as classes —, mas ninguém se dispunha a tirar a pedra do caminho.

O duque estava quase desanimando quando, já ao entardecer, aproximou-se cantarolando um rapazinho, filho do moleiro, carregando um saco de farinha nas costas. Ele parou na frente da pedra e disse: “Ora essa, uma pedra no meio do caminho, atrapalhando a passagem de pessoas e carros! Que perigo!” Sem hesitar, pôs o saco de farinha no chão e, com menos esforço que o velho duque, levantou a pedra e a depositou na beira da estrada. Só quando voltou para apanhar o saco de farinha é que ele viu a bolsa de moedas que estivera embaixo, e leu espantado e incrédulo o que nela estava escrito: “Para aquele que remover esta pedra”. Olhou em volta. Nisto, o duque saiu do esconderijo e disse:

— Meu filho, tu me devolveste a fé na humanidade! Ainda há gente boa nesta aldeia! O dinheiro é teu mesmo, faça bom uso dele!

TÍTULO DA HISTÓRIA:	
Nome do aluno:	série:
ESPAÇO: ONDE ACONTECE A HISTÓRIA?	
TEMPO: QUANDO ACONTECE A HISTÓRIA?	
PERSONAGENS: QUEM PARTICIPA DA HISTÓRIA?	
AÇÃO: O QUE ACONTECE NA HISTÓRIA?	
TIPO: COMO É A HISTÓRIA? (ENGRAÇADA, TRISTE, ALEGRE?...)	
OPINIÃO: O QUE ACHOU DA HISTÓRIA? POR QUÊ?	

Atividade sobre estrutura da narrativa (MILLER, 1998):

CACHINHOS DE OURO	
(Adaptado de CACHINHOS DE OURO, Paraíso da criança, RS: Edelbra)	
Era uma vez uma menina chamada Cachinhos de Ouro. Ela morava perto de uma floresta e nas manhãs de primavera gostava de passear por lá. Numa dessas manhãs, ela ia andando tranquila quando avistou bem longe uma casinha. Curiosa, chegou perto, espiou pela janela, viu que não havia ninguém em casa e quis saber o que havia lá dentro. Empurrou a porta e entrou. Na sala havia uma mesa com três pratos de sopa. A menina, que estava com muita fome, sentou-se e comeu tudo. Depois quis descansar. Viu em um canto da sala três confortáveis cadeiras: duas grandes e uma pequena. Ela escolheu esta última e se espreguiçou. Num instante a cadeira quebrou-se e ela foi ao chão. Cachinhos de Ouro foi então ao quarto e viu três camas: duas grandes e uma pequena. Deitou-se na caminha, que parecia a mais confortável, e dormiu. Logo chegaram os donos da casa: Senhor Urso, Dona Ursa e Ursinho. Imediatamente eles perceberam que alguém havia tomado toda a sopa. E Ursinho exclamou: — Alguém tomou a minha sopa! Viram também que haviam mexido nas cadeiras. E Ursinho berrou: — Quebraram a minha cadeirinha! Os três juntos foram ao quarto para ver se alguma coisa havia acontecido ali também. Ursinho logo gritou: — Tem alguém dormindo na minha caminha! Com os gritos de Ursinho, Cachinhos de Ouro acordou, viu os três ursos e ficou muito assustada. Os ursos ficaram muito zangados com a menina. Ela então se desculpou, arrumou a caminha, consertou a cadeirinha e fez uma gostosa sopa para os ursos. Desse dia em diante Cachinhos de Ouro tornou-se amiga dos três ursos e toda primavera passou a visitá-los.	

FICHA PARA ESTUDO DO TEXTO

Nome do aluno: série:

Título do texto:.....

Situação inicial	Um ou mais personagens vivem de uma certa maneira, num determinado lugar. A situação é estável.	
Evento perturbador	Um dia, de repente, ocorre algo que irá perturbar essa vida.	
Ações dos personagens	Isso trará uma série de consequências. Várias ações aparecerão após o evento perturbador.	
Ação finalizadora	Há o fim da perturbação. Esta ação é responsável por trazer a vida ao seu estado normal.	
Situação final	Volta a harmonia à vida das personagens.	

Atividades sobre organização dos diálogos (MILLER, 1998):

Ler o texto e depois realizar as atividades indicadas.

O LOBO E O CÃO

Um lobo e um cão encontraram-se num caminho.

Disse o lobo :

— Companheiro, você está com ótimo aspecto: gordo, o pêlo lustroso... Estou até com inveja...

— Ora, faça como eu. Arranje um bom amo. Eu tenho comida na hora certa, sou bem tratado... Minha única obrigação é latir à noite quando aparecem ladrões. Venha comigo e você terá o mesmo tratamento — respondeu o cão.

O lobo achou ótima a idéia e se puseram a caminho.

Mas de repente o lobo reparou numa coisa.

— O que é isso no seu pescoço, amigo? Parece um pouco esfolado... — observou ele.

— Bem — disse o cão — , isso é da coleira. Sabe? Durante o dia meu amo me prende com uma coleira, que é pra eu não assustar as pessoas que vêm visitá-lo.

O lobo despediu-se do amigo ali mesmo :

— Vamos esquecer — disse ele . — Prefiro minha liberdade à sua fartura.

(ROCHA, Ruth. **Fábulas de Esopo**. SP: FTD, 1993.)

Atividades:

1- Escolha um lápis de cor e passe um traço debaixo das **falas das personagens**.

2- Faça, com uma segunda cor de lápis, um círculo ao redor dos dois pontos **que introduzem o diálogo**. (ATENÇÃO! Existe um trecho em que os dois pontos não introduzem o diálogo, mas sim uma explicação. Nesse caso, deixe-o sem círculo.)

3- Faça, com uma terceira cor de lápis, um círculo ao redor da **ação** (verbo) que indica o **comportamento da personagem (o que ela fez)** ao falar com a outra personagem.

4- Com uma quarta cor de lápis, faça, agora, um círculo ao redor do **travessão** (—) que é usado para iniciar a fala das personagens.

5- Agora, com um lápis comum, faça um círculo ao redor dos **outros pontos** que estão dentro das falas das personagens.

Agora que você já acabou as cinco atividades acima propostas, converse com sua professora a respeito da forma como os diálogos são organizados. Por que eles devem ser escritos desse modo? Por que usamos esses vários tipos de pontos?

Se você completou a tarefa, parabéns! Continue assim.

Agora que você já sabe como os diálogos são organizados nos textos das histórias, resolva esta questão:

Aqui está o texto intitulado “A cigarra e a formiga” totalmente sem pontuação.

Leia-o e reorganize-o abaixo, colocando todos os pontos necessários. Lembre-se da forma como os diálogos devem ser organizados. (Uma “dica”: há sete parágrafos nesse texto.)

A CIGARRA E A FORMIGA

a cigarra passou todo o verão cantando enquanto a formiga juntava seus grãos quando chegou o inverno a cigarra veio à casa da formiga para pedir que lhe desse o que comer a formiga então perguntou a ela e o que é que você fez durante todo o verão durante o verão eu cantei disse a cigarra e a formiga respondeu muito bem pois agora dance

(ROCHA, Ruth. *Fábulas de Esopo*. SP: FTD, 1993.)

[illegible]

Muito bem! Você conseguiu completar sua atividade.

Confira, agora, com sua professora, se você organizou corretamente o seu texto.

(Versão do professor)

Agora que você já sabe como os diálogos são organizados nos textos das histórias, resolva esta questão:

Aqui está o texto intitulado “A cigarra e a formiga” totalmente sem pontuação.

Leia-o e reorganize-o abaixo, colocando todos os pontos necessários. Lembre-se da forma como os diálogos devem ser organizados. (Uma “dica”: há sete parágrafos nesse texto.)

A CIGARRA E A FORMIGA

a cigarra passou todo o verão cantando enquanto a formiga juntava seus grãos quando chegou o inverno a cigarra veio à casa da formiga para pedir que lhe desse o que comer a formiga então perguntou a ela e o que é que você fez durante todo o verão durante o verão eu cantei disse a cigarra e a formiga respondeu muito bem pois agora dance

(ROCHA, Ruth. **Fábulas de Esopo**. SP: FTD, 1993.)

(Na folha do aluno: espaço com linhas para a reelaboração do texto.)

Reorganizando o texto, temos:

A CIGARRA E A FORMIGA

A cigarra passou todo o verão cantando, enquanto a formiga juntava seus grãos.
Quando chegou o inverno, a cigarra veio à casa da formiga para pedir que lhe desse o que
comer.

A formiga então perguntou a ela:

— E o que é que você fez durante todo o verão?

— Durante o verão eu cantei — disse a cigarra.

E a formiga respondeu:

— Muito bem, pois agora dance!

OBS: A correção do texto pode ser coletiva: reescrita na lousa feita por um grupo de alunos.
(Sugestão: cada aluno desse grupo reelabora um parágrafo.)

| Anexo B: Atividades realizadas no projeto *Fábulas*

Atividades com a substituição (MILLER, 1998):

Pinte com três cores diferentes os grifos das palavras que representam (1) Rapunzel, (2) a bruxa e (3) o príncipe. Utilize uma cor para cada personagem.

RAPUNZEL

(Texto adaptado de RAPUNZEL. Paraíso da Criança, RS: Edelbra)

Era uma vez um casal que morava num pequeno vilarejo. O casal aguardava a chegada de seu primeiro filho. Havia nos fundos de sua casa um jardim com flores e hortaliças. Mas nele ninguém entrava porque a dona era uma feiticeira temida por todos.

Uma tarde, da janela de sua casa, a mulher que esperava o filho viu um canteiro de brócolis e sentiu um desejo incontornável de comê-los. Disse ao marido de seu desejo. Ele, muito amoroso, pulou o muro do jardim e colheu alguns para ela.

Neste momento, a dona da horta apareceu, furiosa, e disse que o castigaria por isso.

O homem explicou a situação e a bruxa concordou em ceder-lhe os brócolis, desde que lhe desse a criança assim que nascesse.

O pobre homem, para livrar-se daquela situação embaraçosa, concordou. Ele pensava que, no momento oportuno, arranjará um meio de enganar a bruxa.

Quando nasceu a criança, veio a feiticeira e levou-a dando-lhe o nome de Rapunzel. Com sua magia construiu um castelo com uma torre bem alta, com uma só janela e nenhuma porta, e lá colocou a menina.

O tempo foi passando. Rapunzel transformou-se em uma linda moça, com longas tranças louras.

Todo dia a bruxa chegava ao anoitecer, trazendo-lhe alimentos e água.

Chegava ao pé da torre e chamava:

— Rapunzel! Jogue as tranças!

A mocinha jogava as louras tranças e a bruxa subia por elas até a janela, por onde entrava.

Um dia, um príncipe que por lá passava, ouviu ruídos muito próximos ao castelo. Curioso, o jovem se escondeu e pôde ver a bruxa que se aproximava. Muito admirado, ele viu a mulher subir pelas tranças e entrar na torre.

Aguardou escondido, até que a bruxa se fosse.

Vendo-se sozinho, o príncipe chamou também.

— Rapunzel! Jogue as tranças!

E, para seu espanto, duas tranças douradas apareceram. Rapidamente, o moço alcançou a janela da torre. E assim, dia após dia, quando a bruxa ia embora, o príncipe visitava Rapunzel.

Mas logo a bruxa descobriu tudo.

Furiosa, a malvada cortou as tranças de Rapunzel e a levou para um lugar bem distante. Depois, pregou as tranças na janela e aguardou a chegada do moço.

— Rapunzel! Jogue as tranças! — chamou o príncipe, sem suspeitar de nada.

A bruxa jogou-lhe as tranças e ele subiu. Qual não foi o seu espanto, ao ser recebido pela bruxa. A malvada empurrou o príncipe, que caiu sobre um espinheiro. Dois espinhos furaram seus olhos e ele ficou cego.

Mesmo sem enxergar, não perdeu a esperança de encontrar a sua amada. Começou a correr mundo em busca de sua Rapunzel.

Andou por montes, vales e florestas, visitou aldeia após aldeia. Até que, já quase desanimado, bateu à porta de uma choupana, para pedir pousada e alimento.

Era ali que a bruxa escondera Rapunzel. A moça abriu a porta e logo reconheceu naquele andarilho malvestido o outrora garboso príncipe.

Rapunzel chorou tristemente a sorte do amado. E suas lágrimas quentes caíram sobre os olhos do príncipe, que recobrou imediatamente a visão.

Rapunzel e o príncipe casaram-se e tiveram muitos filhos e reinaram sabiamente por muitos e muitos anos.

Preencha os espaços abaixo com as possibilidades dadas no quadro:

O BURRO E O LEÃO

Vinha o burro pelo caminho, na sua ignorância de sempre.
 Numa curva deparou com o leão.
 — Saia já da minha frente — disse, com a presunção dos tolos.
 O leão olhou bem para e pensou:
 “Seria fácil demais dar uma lição a Não vou sujar meus dentes
 e minhas garras com”
 E prosseguiu, muito calmo, sem se importar com

(ROCHA, Ruth. Fábulas de Esopo. São Paulo: FTD, 1993)

um idiota	-	ele	-	o burro	-	o pobre burro	-	este infeliz
-----------	---	-----	---	---------	---	---------------	---	--------------

OBS: Todas essas possibilidades que você utilizou para preencher os espaços vazios dizem respeito a um mesmo personagem: o BURRO.

Vamos, agora, trocar nosso personagem? No lugar de BURRO, coloquemos HIENA. Preencha os espaços vazios de conformidade com o seu texto anterior. Lembre-se de que agora você está trabalhando com uma palavra **feminina**.

.....E O LEÃO

Vinha pelo caminho, na sua ignorância de sempre.
 Numa curva deparou com o leão.
 — Saia já da minha frente — disse, com a presunção dos tolos.
 O leão olhou bem para e pensou:
 “Seria fácil demais dar uma lição a Não vou sujar meus dentes
 e minhas garras com”
 E prosseguiu, muito calmo, sem se importar com

OBS: Todas essas possibilidades que você utilizou para preencher os espaços vazios dizem respeito a um mesmo personagem: a HIENA.

Percebeu quantas maneiras diferentes há para se falar sobre o mesmo personagem? Quando você for escrever a sua própria história, lembre-se disso.

Atividades de concordância (MILLER, 1998):

Ler o texto para realizar as atividades que se seguem.

O galo e a raposa

Numa linda tarde de sol, um galo e algumas galinhas andavam à cata de pequenos insetos no gramado da chácara onde moravam.

De repente, o galo e as galinhas viram de longe uma raposa que chegava. Empoleiraram-se na árvore mais próxima para escapar da inimiga.

Usando de esperteza, a raposa chegou perto da árvore e dirigiu-se a eles:

— Ora, meus amigos, podem descer daí. Não sabem que foi decretada a paz entre os animais? Desçam e vamos festejar este dia tão feliz!

Mas o galo, que também não era tolo, respondeu:

— Que boas notícias! Mas estou vendo daqui de cima alguns cães que estão chegando. Decerto eles também vão querer festejar...

A raposa, que não queria saber de conversa com os cães, nem esperou para ver se o galo havia falado a verdade; mais que depressa foi saindo e dizendo:

— Olha, é melhor que eu vá andando... Os cães podem não saber da novidade e me matar...

(Adaptado de ROCHA, Ruth. **Fábulas de Esopo**. S. Paulo: FTD, 1993.)

Agora que você já leu o texto, poderá resolver as seguintes questões:

1- Enumere as linhas do texto e preencha o quadro:

Complete com as palavras do texto, sem modificá-las.	Complete com as mesmas palavras, porém modificando-as conforme as personagens.
a- Numa linda tarde de sol, <u>um galo e algumas galinhas</u> _____ à cata de pequenos insetos no gramado da chácara onde _____. (linhas 1 e 2)	Numa linda tarde de sol, <u>um galo</u> _____ à cata de pequenos insetos no gramado da casa onde _____.
b- De repente, <u>o galo e as galinhas</u> _____ de longe uma raposa que chegava. (linha 3)	De repente, <u>o galo</u> _____ de longe uma raposa que chegava.
c- Mas estou vendo daqui de cima <u>alguns cães</u> que _____ chegando. Decerto <u>eles</u> também _____ querer festejar. (linhas 9 e 10)	Mas estou vendo daqui de cima <u>um cão</u> que _____ chegando. Decerto <u>ele</u> também _____ querer festejar.
d- <u>Os cães</u> _____ não saber da novidade e me matar. (linhas 13 e 14)	<u>O cão</u> _____ não saber da novidade e me matar.

2- Preencha o quadro:

Complete com as palavras do texto, sem modificá-las.	Complete com as mesmas palavras, porém modificando-as conforme as palavras grifadas.
a- Algumas galinhas andavam à cata de _____ insetos.(linhas 1 e 2)	A galinha andava à cata de <u>um</u> _____ <u>inseto</u> .
b- Empoleiraram-se na árvore mais _____.(linha 4)	Empoleiraram-se <u>nas</u> <u>árvores</u> mais _____.
c- Desçam e vamos festejar _____ dia tão _____.(linha 7)	Desçam e vamos festejar _____ <u>dias</u> tão _____.
d- __Que _____ notícias! (linha 9)	__Que _____ <u>notícia</u> !

3- Preencha o espaço com uma palavra que dê qualidade ao termo grifado:

- a- Andavam à cata de insetos no _____ gramado da _____ chácara onde moravam.
- b- Viram de longe uma _____ raposa que chegava.
- c- — Ora, meus _____ amigos, podem descer daí.
- d- Estou vendo alguns cães _____ que estão chegando.

VEJA BEM:

Você percebeu que as palavras do texto relacionam-se umas com as outras. Assim, se você escrevesse “Era uma vez uma raposa esperta...” e quisesse mudar de uma para duas raposas, você teria de escrever “Era uma vez duas _____”. E se você dissesse “Ela morava numa linda floresta.” e quisesse mudar de ela para elas deveria escrever “Elas _____ numa linda floresta.”

4-Continue. Use as mesmas palavras, modificando-as conforme os termos destacados em negrito.

O galo não era tolo. **As galinhas** também não _____.

A raposa temia os cães, mas **os cães** não _____ a raposa.

O galo e as galinhas quiseram fugir da inimiga. **A raposa** _____ fugir dos _____.

A raposa era esperta, mas **o galo e as galinhas** também _____.

MUITO BEM! Agora leia o texto de sua história. Veja se nele há alguma palavra que deveria, mas não está combinando com outras palavras do texto. Faça as correções necessárias para tornar o seu texto mais adequado, mais bonito.

Vamos ler e completar a história? Agora você deverá decidir a forma adequada das ações dadas entre parênteses. Mãos à obra!

A RAPOSA E O CORVO

Em uma enorme floresta, onde _____ (morar) animais de todas as espécies, _____ (haver) um corvo muito bonito, mas também muito vaidoso.

Um dia, o corvo estava comendo um pedaço de queijo que _____ (haver) arranjado em algum lugar.

Veio voando, com o queijo no bico, até que _____ (pousar) numa árvore.

Uma raposa, muito matreira, _____ (ver) o queijo e _____ (resolver) apoderar-se dele.

— Ó senhor corvo, o senhor é certamente o mais belo dos animais! Se souber cantar tão bem quanto a sua plumagem é linda, não haverá ave que possa comparar-se ao senhor.

O corvo, acreditando nos elogios, pôs-se imediatamente a cantar para mostrar que tinha uma bela voz.

Mas, abrindo o bico, _____ (deixar) cair o queijo.

A raposa, mais que depressa, _____ (abocanhar) o queijo e foi-se embora.

Vamos trabalhar agora com as personagens de nossa história?

1- O texto diz: *O corvo era bonito e vaidoso*. Se fossem dois corvos, diríamos:

Os _____

2- *A raposa parecia muito matreira e falsa*. Se fossem várias raposas, diríamos:

As _____

3- *O corvo deixou cair o pedaço de queijo*. Se fossem vários pedaços de queijo e vários corvos, diríamos:

4- *A raposa abocanhou o pedaço de queijo e foi-se embora*. Se fossem muitas raposas e muitos pedaços de queijo, diríamos:

Você percebeu que nós usamos as palavras no SINGULAR quando essas palavras dizem respeito a apenas UM ELEMENTO. Mas usamos o PLURAL quando a situação fala a respeito de MAIS DE UM ELEMENTO. *Vejamos um exemplo:*

O corvo veio voando e pousou numa árvore. (**um** corvo = **singular**)

Os corvos vieram voando e pousaram numa árvore. (**dois, três, vários** corvos = **plural**)

Vamos preencher o quadro abaixo, usando o PLURAL das palavras grifadas:

SINGULAR	PLURAL
Uma raposa <u>é</u>: <u>bonita</u> e <u>elegante</u> <u>astuta</u> e <u> fingida</u> <u>esperta</u> e <u>traíçoeira</u> <u>gulosa</u> e <u>enganadora</u>	Duas, três ou mais raposas <u>são</u>: _____ _____ _____ _____
Um corvo <u>é</u>: <u>vaidoso</u> e <u>atraente</u> <u>comilão</u> e <u>cantador</u> <u>simpático</u> e <u>sociável</u>	Dois, três ou mais corvos <u>são</u>: _____ _____ _____
Uma raposa: <u>era</u> muito <u>matreira</u>. <u>queria</u> o queijo do corvo. <u>aproximou-se</u> da árvore. <u>conversou</u> com a ave. <u>conseguiu</u> ficar com o queijo. <u>foi-se</u> embora <u>feliz</u>	Várias raposas: _____ _____ _____ _____ _____
Um corvo: <u>era</u> muito <u>vaidoso</u> <u>ouviu</u> o pedido da raposa. <u>acreditou</u> nos elogios falsos. <u>pôs-se</u> a cantar. <u>derrubou</u> o queijo. <u>ficou</u> <u>triste</u> sem a comida.	Dois corvos: _____ _____ _____ _____ _____

Anexo C: Cronograma das reuniões quinzenais

Reuniões	Data de realização	Assunto
1ª	22/03/2004	– Saber o que as professoras pensavam sobre projetos e como haviam trabalhado com eles. – Propor a realização do projeto <i>Biblioteca da Sala</i>.
2ª	05/04/2004	– Avaliar das atividades realizadas. – Iniciar leitura e discussão do texto: <i>Trabalhar por canteiros</i> (JOLIBERT, 1994b).
3ª	19/04/2004	– Avaliar a escrita do livro dos alunos. – Planejar a correção dos livros, por meio do estudo para replicar o trabalho feito em <i>O epilingüístico</i> (MILLER, 1998). Primeira parte: a familiarização com os elementos da narrativa (conto tradicional). Segunda parte: a familiarização com a estrutura do conto tradicional. – Ler e discutir o texto <i>Trabalhar por canteiros</i> (JOLIBERT, 1994b).
4ª	03/05/2004	– Avaliar as atividades de correção quanto aos elementos de uma narrativa. – Planejar as outras etapas para o aprimoramento do texto dos alunos. – Ler e discutir <i>O epilingüístico</i> (MILLER, 1998).
5ª	17/05/2004	– Avaliar as atividades de correção quanto a estrutura da narrativa. – Planejar as atividades de organização dos diálogos. – Ler e discutir <i>O epilingüístico</i> (MILLER, 1998).
6ª	31/05/2004	– Avaliar as atividades realizadas. – Planejar as atividades de organização dos diálogos. – Ler e discutir <i>O epilingüístico</i> (MILLER, 1998).
7ª	28/06/2004 (última reunião do 1º semestre)	– Avaliar a totalidade do projeto <i>Biblioteca da Sala</i>, levantando pontos positivos e negativos. – Levantar propostas para o 2º semestre.
8ª	23/08/2004	– Avaliar o andamento da biblioteca da sala. – Introduzir a ficha de registro de leitura. – Propor o projeto <i>Fábulas</i>.
9ª	13/09/2004	– Planejar o projeto <i>Fábulas</i>, com a primeira escrita dos alunos. – Ler e discutir o texto <i>Reescritas: escrever é um trabalho</i> (JOLIBERT, 1994b).
10ª	27/09/2004	– Avaliar as atividades realizadas. – Planejar as atividades de correção, focalizando os substitutos nas fábulas produzidas pelos alunos (MILLER, 1998). – Ler e discutir o texto <i>Atividades de sistematização lingüística</i> (JOLIBERT, 1994b).
11ª	25/10/2004	– Avaliar as atividades realizadas. – Planejar as atividades de concordância nominal e verbal (MILLER, 1998).
12ª	08/11/2004	– Avaliar as atividades realizadas. – Planejar a continuidade das atividades de concordância nominal e verbal (MILLER, 1998). – Ler e discutir o texto <i>Produção final: maquete e “obra prima”</i> (JOLIBERT, 1994b).
13ª	22/11/2004	– Avaliar a totalidade do projeto <i>Fábulas</i>. – Avaliar o desenvolvimento da pesquisa. – Organização da encenação do teatro.

Anexo D: Ficha de controle de leitura.**LEITURAS QUE JÁ FIZ**

Título	Autor	Personagens	O que achei da história	Indico para meus amigos