



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO




---

LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

---

**BRUNA BERNARDES**

**O PROCESSO DE LEITURA E CONSTRUÇÃO  
DA ESCRITA NO PRIMEIRO ANO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL**



Rio Claro  
2011

BRUNA BERNARDES

O PROCESSO DE LEITURA E CONSTRUÇÃO DA ESCRITA NO  
PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. MARIA CECÍLIA DE OLIVEIRA MICOTTI

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Instituto de Biociências da Universidade  
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, -  
Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau  
de Licenciado em Pedagogia.

Rio Claro  
2011

372 Bernardes, Bruna  
B522p O processo de leitura e construção da escrita no primeiro  
ano do ensino fundamental / Bruna Bernardes. - Rio Claro :  
[s.n.], 2011  
75 f. : il., tabs., quadros, fots.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia)  
- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de  
Rio Claro

Orientador: Maria Cecília de Oliveira Micotti

1. Ensino fundamental. 2. Pedagogia por projetos. 3.  
Construção de sentido. 4. Alfabetização. I. Título.

## Sumário

1. INTRODUÇÃO	
1.1. Os caminhos percorridos pela professora alfabetizadora.....	4
1.2. A alfabetização no contexto atual.....	6
2. A PEDAGOGIA POR PROJETOS PROPOSTA POR JOSETTE JOLIBERT.....	10
E COLABORADORES	
3. A LEITURA E A ESCRITA COMO ATRIBUIÇÃO.....	15
DE SENTIDO AO TEXTO	
4. O TRABALHO COM A LEITURA E PRODUÇÃO DE.....	29
TEXTO NA SALA DE PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
5- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
6- REFERÊNCIAS.....	74

## 1. Introdução

### 1.1 Os caminhos percorridos pela professora alfabetizadora

No ano de 1994 ingressei no curso magistério, num colégio que era denominado como: Experimental, localizado na cidade de São Paulo. Parte do colégio era destinada ao Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

Um dos diferenciais desse curso, é que ele acontecia em período integral, com duração de quatro anos. A parte da manhã era destinada aos estudos teóricos e a segunda parte do dia era destinada às atividades que envolviam a prática pedagógica e projetos vinculados às Universidades, como por exemplo: a oficina de “Brinquedoteca”, da PUC - São Paulo. Toda organização curricular era destinada à atuação na Educação Infantil (E.I) e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Mesmo a formação sendo destinada aos dois níveis de ensino, a formação para a E.I foi o foco da grade curricular. Talvez, por isso, iniciei minha carreira docente nessa etapa do ensino.

Durante dez anos, com algumas interrupções, fui professora de “pré- escola”. Passei por salas denominadas: Maternal, Pré I e Pré II, nunca em sala de Pré III, pois esta última tinha como um dos objetivos, iniciar a alfabetização. Não fazia idéia de como trabalhar com a leitura e a escrita com crianças que considerava tão pequenas.

No ano de 2006 assumi o cargo de professora, por meio de um Concurso Público, no município de Cordeirópolis. Esse Concurso possibilitava atuar tanto na Educação Infantil, como no Ensino Fundamental.

No primeiro ano de serviço lecionei em um Centro de Educação Infantil (CEI), numa sala de Pré I, mas no ano seguinte não havia nenhuma sala nesse ou em outro CEI, o que fez com que eu ficasse extremamente nervosa e ansiosa no dia da atribuição de classes. Para a atribuição restavam poucas classes e todas de Segundo ano, portanto turmas de alfabetização.

No momento em que assinei os documentos, assumindo uma turma de segundo ano fiquei muito insegura e foi assim até o início do ano letivo. O que mais me incomodava, era o fato de já ter avançado bastante na construção da minha prática pedagógica, na Educação Infantil, não que esta estivesse “acabada”, mas tanto minha formação inicial (magistério), como a formação continuada, teve sempre como foco, a atuação com crianças pequenas e a mudança para o Ensino Fundamental, naquele momento, era como se tivesse que voltar ao

ponto de partida. Com o passar do tempo e com os estudos realizados na graduação, desconstruí esse pensamento, pois ninguém começa do zero.

Antes de iniciar o trabalho com as crianças, havia os dias destinados ao planejamento. Nesses dias as professoras formavam grupos, por série, para discutir os objetivos e conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo. Durante esse período de discussões, conversei muito com uma amiga, que já tinha um pouco de experiência com alfabetização, e pedi sua ajuda. Ela me acalmou e disse que me emprestaria seu diário. Dessa forma, iniciei meu trabalho, emprestando atividades das minhas colegas e repassando aos alunos. É obvio que essa situação me incomodava, não queria reproduzir práticas de outras professoras, mas construir minha própria prática pedagógica, principalmente em relação ao trabalho com a alfabetização.

Nesse mesmo ano, ao ingressar no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, por meio das disciplinas que compõe o currículo: Didática: os saberes pedagógicos e o fazer docente e Metodologia do Ensino Fundamental-Alfabetização, tive meu primeiro contato com a pedagogia por projetos. No decorrer do curso passei a frequentar as reuniões do grupo de alfabetização “Raios de Sol” à convite da professora e também coordenadora do grupo Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti. Nesse grupo a proposta de Jolibert (2004a; b; 2006) é estudada e discutida por seus membros, professores universitários, professores da rede pública de ensino, coordenadores pedagógicos, diretores e alunos da graduação. As pessoas que frequentam o grupo têm como objetivo transformar sua prática pedagógica.

Ao participar das reuniões do grupo pude iniciar meus estudos sobre a proposta da pedagogia por projetos, a qual atualmente fundamenta minha prática pedagógica e também pude pesquisar autores que tratam da importância da leitura e escrita para o desenvolvimento humano.

No ano seguinte, surgiu um novo desafio; trabalhar com crianças do primeiro ano do E. F. Neste contexto surgiu uma questão que me mobilizou a realizar esse estudo: “É possível que uma criança, que não domina o código alfabético, consiga atribuir sentido ao texto escrito e/ou produzir textos escritos?”

## 1.2 A alfabetização no contexto atual

Essa preocupação da professora, em relação ao ensino e aprendizado da leitura e da escrita, não se limita apenas aos educadores, nos espaços escolares, mas é uma preocupação que atinge a sociedade. Desse modo, o processo de alfabetização, vem sendo muito discutido e pesquisado dentro e fora do ambiente escolar.

Para compreender a importância dessa área do saber, para o indivíduo e para a sociedade, faz-se necessário trazer a contribuição de alguns autores que destacam a importância da leitura e escrita, para o desenvolvimento de ambos, por propiciar as interações com diversos interlocutores, com as experiências e com a linguagem de diferentes modos.

Sobre essa importância Micotti (1997, p.9) revela que:

[...] o domínio da escrita é condição fundamental para o exercício da cidadania, para o acesso a diversos domínios do conhecimento, para o êxito escolar, para a realização pessoal, para a participação em grande parte da herança social da humanidade — a cultura.

Para Smolka (2003, p. 45) a escrita não pode ser entendida, apenas como um “objeto de conhecimento” na escola, tampouco ser ensinada, transmitida, mas deve ser compreendida como um modo de interação, de experienciar a linguagem e suas possibilidades, pois a linguagem se cria, por meio das interações sociais e ela segue se transformando e sendo construída como conhecimento humano.

Geraldi (2006, p.63) traz uma definição de escrita, que destaca o papel do interlocutor.

Antes de tudo: a escrita atende à necessidades diferentes da oralidade. Se a interlocução à distância obriga a fixar o dizível sobre alguma superfície, a ausência daquele a quem se destina obriga o locutor a esta viagem constante do lugar ao outro para deixar, na superfície onde seus gestos de escrita se fazem, o máximo e o mínimo dependendo das circunstâncias, de pistas para compartilhar sentidos. Esta presença ausência do outro certamente é responsável por inúmeras das diferenças que os mundos da oralidade e da escrita acabaram por produzir.

O processo de alfabetização que é condição fundamental para a cidadania e para o desenvolvimento de uma nação, constitui um dos maiores problemas que a educação brasileira tem enfrentado. Segundo dados do MEC (2009) houve um aumento nos índices de alfabetização; todavia, 7% dos brasileiros com idade entre 15 e 64 anos, não sabem ler e

escrever absolutamente nada, inclusive o próprio nome, estes constituem a categoria de analfabetos absolutos; 21% da população enquadram-se na categoria do alfabetismo rudimentar (capacidade de localizar informação em textos curtos e familiares); apenas 1/3 da população entre 15 e 34 anos encontra-se no nível pleno de alfabetismo. Esses dados revelam as dificuldades que marcam o processo de alfabetização em nossas escolas.

Em relação a essa situação Micotti (2009, p. 26) revela que:

A maioria dos jovens e crianças tem acesso à escola, mas há estudantes que não encontram o apoio necessário para aprender a ler e escrever, problema que ganha hoje mais visibilidade com os resultados das avaliações, que mostram níveis de desempenho em leitura e escrita incompatíveis com os estágios avançados de escolaridade dos avaliados, revelando o analfabetismo escolarizado. Há jovens que terminam o ensino fundamental semianalfabetos. Muitos, após permanecerem marginalizados dentro das salas de aula, acabam integrando os contingentes dos analfabetos ou dos analfabetos funcionais da população.

Micotti (2009, p. 26-27) ainda coloca que o acesso à vaga ou matrícula é necessário, mas que isso não é o suficiente para a democratização da educação, pois os insucessos em relação à alfabetização estão em evidência, como já estiveram em outros momentos e também em diversos contextos escolares. Para a autora, o que mudou é que hoje a criança permanece na escola, o que não ocorria antes, pois os alunos eram excluídos depois de muitas reprovações.

Diante de todos os problemas relacionados à alfabetização o sistema educacional buscou estratégias para superá-los. As políticas públicas que foram adotadas para solucionar os problemas enfrentados na educação escolar envolveram, sobretudo, uma reorganização do currículo e também mudanças didáticas, direcionando o ensino para as novas orientações pedagógicas.

Mesmo com as modificações no currículo e nas orientações pedagógicas, Micotti (1996) revela múltiplos fatores que afetam o ensino e são responsáveis pelo fracasso escolar, dentre eles encontram-se as equivocadas interpretações feitas dessas propostas, no cotidiano escolar. Para a autora (1997, p. 11):

As principais tentativas feitas pelo sistema educacional para enfrentar os problemas escolares envolvem, sobretudo reformulações do currículo. Hoje além dos fracassos e da evasão, o ensino é acusado de favorecer a indisciplina e de permitir que os alunos quase analfabetos concluam o primeiro



grau. Geralmente, a responsabilidade desses problemas é atribuída ao Ciclo Básico (CB), instituído nas escolas estaduais do Estado de São Paulo, em dezembro de 1983, pelo Decreto n.º 21.833 e regulamentado pela Resolução SE n.º 13, de 17-1-84.

Micotti (1997, p. 10) coloca como um dos fatores que contribuem para o problema da alfabetização, as leituras feitas das propostas oficiais nas práticas pedagógicas, isso ocorre porque entre outros fatores, quase sempre a bibliografia especializada traz propostas de mudanças nas práticas pedagógicas das professoras, mas não informam de maneira clara sobre os aspectos didáticos e sua aplicação. Podemos ver a seguir:

Os resultados de pesquisas e os insucessos escolares indicam a necessidade de outras formas de trabalhar a alfabetização. Entretanto, em virtude das relações que se estabelecem entre as propostas teóricas—intenções e as práticas pedagógicas—ações, ocorrem diferentes leituras de novas idéias e mesmo conflitos que às vezes, são difíceis de serem superados. (MICOTTI, 1997, p.10).

Segundo a autora (2009), as decisões tomadas pelas instâncias superiores, antes de serem colocadas em prática, passam pelo “crivo” da cultura escolar. Ao inserir-se no ambiente escolar, essas decisões ficam sujeitas às diversas interpretações e dessa forma despertam diferentes reações, sendo algumas prejudiciais ao aprendizado.

Numa situação de mudança pedagógica, estabelece-se um jogo de forças entre novas e antigas idéias. Nesse processo, intervêm as concepções, as crenças, as resistências e os saberes já construídos pelos professores. Em consequência disso, as inovações instituídas correm riscos. Elas podem ser aceitas, mas também rejeitadas, aplicadas parcialmente, anuladas, diluídas na prática habitual ou interpretadas de modo, inicialmente imprevisto.

As interpretações dadas à proposta pela cultura escolar podem afastar-se da proposta inicial e conduzir a resultados inesperados ou opostos aos previstos. (MICOTTI, 2009, p. 31)

No intuito de diminuir a distância entre as inovações curriculares e a prática pedagógica, a professora participa de estudos, no grupo de alfabetização “Raios de Sol”, juntamente com sua orientadora e integrantes, onde discutem sobre a atuação e o encaminhamento do ensino através de propostas que se contrapõem à didática tradicional, que ainda persiste no ensino. Essas reflexões provocam indagações sobre o fazer docente e o aprendizado dos alunos, sobretudo no tocante a apropriação da escrita no contexto de práticas que se orientam por novas propostas didáticas, como a pedagogia por projetos.

Por meio desse referencial teórico realizamos um estudo no período de março à agosto do ano de 2010, com 19 alunos, com idades entre 5 e 6 anos matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental, numa escola pública do município de Cordeirópolis/SP, cujo objetivo era: 1) Identificar os caminhos que os alunos utilizam para atribuir sentido aos textos escritos; 2) Descrever o processo, pelo qual as crianças desenvolvem a produção de texto escrito, no contexto do ensino em que o aluno aprende a ler, lendo e escrever, escrevendo; 3) Descrever a apropriação do código alfabético.

## 2. A pedagogia por projetos proposta por Josette Jolibert e colaboradores

Diante das reflexões sobre os problemas que a educação brasileira vem enfrentando em relação à alfabetização, a professora pesquisadora optou por trabalhar com seus alunos a proposta da pedagogia por projetos de Josette Jolibert e seus colaboradores que se contrapõe à didática tradicional.

A pedagogia por projetos consiste em propiciar aos alunos e professores a vivência de uma vida cooperativa, o que envolve mudança de posicionamento, por parte do professor. É necessário que se acabe com o monopólio do adulto que nas aulas, é quem decide, escolhe e planeja todas as ações pedagógicas, sem que o aluno possa participar das escolhas, pois estas são sempre pré-estabelecidas. Nesta proposta, o professor deve estimular e permitir que os alunos se organizem, criem regras para a turma, que ajudem a gerenciar o espaço e o tempo das atividades.

Segundo Jolibert (1994a; b) é necessário que a criança construa sentidos para suas atividades e vivenciem as experiências: alegrias, conflitos, etc. Para que as aulas tenham sentido e que o aluno construa esse sentido, a autora propõe o trabalho com projetos, e esses são coletivamente definidos, construídos e avaliados. Alunos e professores decidem juntos o que farão no dia, quais serão as atividades e os momentos importantes da semana, o conjunto de regras da turma; para tanto o professor tem que oferecer condições para que o aluno proponha, exija, escute e exponha seu ponto de vista.

Para Jolibert (1994a) a criança deve comprometer-se com seu próprio aprendizado ao invés de “sofrer um ensinamento”. A autora coloca que: “a pedagogia de projetos permite viver numa escola alicerçada no real, aberta a múltiplas relações com o exterior: nela a criança “trabalha para valer” e dispõe dos meios para afirmar-se...”.

Ao vivenciar essa prática a criança pode fazer escolhas e não depender somente das escolhas dos adultos, esta pode experienciar o confronto dos próprios pontos de vista com o dos outros de forma positiva, planejar suas ações, assumir responsabilidades.

Segundo Jolibert (2006) a prática da pedagogia por projetos produz um sentido às atividades do curso, tornando-as significativas, pois estas surgem do interesse das crianças e por elas são planejadas, com isso essa proposta ajuda os alunos a se organizarem, hierarquizarem e definirem as atividades, desse modo, faz com que o aluno ao participar das decisões, se responsabilize por elas. Essa proposta também contribui para uma abertura da escola, à família, bairro e comunidade construindo uma rede de comunicação e ação.

Segundo Jolibert (2006, p. 34):

Os projetos nascem das necessidades que surgem no dia-a-dia da sala de aula ou da escola; as propostas podem ser formuladas pelos alunos ou pela professora. Finalmente, por meio de um projeto os alunos reconhecem a escola como um lugar privilegiado onde se realizam aprendizagens significativas para eles, vêem o professor como um facilitador de aprendizagem, que os ajudará quando surgirem dúvidas ou dificuldades, e vêem seus colegas como parceiros com os quais é agradável compartilhar experiências e confrontar aprendizagens.

A autora retoma essas questões no livro “Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos”, organizado pela professora Dr. Maria Cecília de Oliveira Micotti, quando revela que a pedagogia por projetos não é uma atividade lúdica, a qual se propõe aos alunos de tempos em tempos e tampouco deve ser vista como uma atividade à margem das atividades consideradas “normais”. Segundo Jolibert (2009, p. 19) essa proposta consiste em uma estratégia contínua de formação.

A pedagogia por projetos apresenta-se como uma estratégia educativa global que consiste em dar SENTIDO a todas as horas que os aprendizes passam na escola, confiando neles e permitindo-lhes propor, decidir, gerenciar e avaliar os projetos que correspondem aos seus desejos, às suas necessidades e aos recursos materiais e humanos disponíveis.

Para iniciar o trabalho com a pedagogia por projetos é necessário que o professor questione seus alunos sobre o que pretendem fazer juntos durante o ano. Esta questão deve ser colocada desde os primeiros dias de aula, para que o professor e os alunos planejem suas ações. Para que essa prática se efetive, é necessário que haja uma mudança nas práticas cotidianas atuais. É preciso transformar profundamente o *status* das crianças, enxergá-las como seres inteligentes capazes de propor, argumentar, decidir, etc. Trata-se inclusive de repensar o conceito de atividade, propor atividades intelectuais em detrimento das atividades ou exercícios meramente motores, os quais podem ser classificados como um passatempo.

A autora propõe ainda que, haja uma atualização no conceito de aprendizado, este deve apoiar-se no sócio-construtivismo e nas ciências cognitivas, que consideram que os aprendizes constroem suas aprendizagens na interação com seus pares e professores. Nas classes devem proporcionar condições verdadeiras para que uma vida cooperativa se efetive pautada nas interações e discussões em prol da construção das aprendizagens.

Micotti (2009, p. 40) ao citar as atualizações dessa proposta por Jolibert e Sraiki, revela que:

As vivências, orientadas pela pedagogia por projetos, e a cooperação entre professores e alunos no desenvolvimento do trabalho escolar ajudam a criança a situar-se no dia a dia em sala de aula e, sobretudo a elaborar um sentido para sua vida escolar e para o aprendizado da leitura da escrita. O ensino assim organizado propicia aos alunos o desenvolvimento: da percepção global dos objetivos visados pelo trabalho que é realizado na escola; da organização adequada de atividades para a consecução dos objetos propostos; a consideração dos pontos de vista de pessoas; a construção do contato com a realidade na interação social; da autonomia, (entendendo que uma pessoa pode ajudar, mas ninguém pode percorrer o caminho no lugar do outro; da confiança em si); do saber avaliar-se.

Em relação ao trabalho com projetos Jolibert (1994a; b) aponta três tipos de projetos a serem desenvolvidos: projetos referentes à vida cotidiana; projetos empreendimentos e projetos de aprendizado.

O primeiro refere-se à vida cotidiana e abarcam as decisões do grupo em relação à vida coletiva, organização do tempo, das atividades, do espaço, das responsabilidades, etc. O segundo tipo de projeto comporta as atividades complexas com objetivos definidos, como por exemplo: organizar exposições, excursões, organizar o pátio, etc. O terceiro tipo de projeto manifesta-se pelo desejo de compartilhar com as crianças o que está estabelecido para sua formação (conteúdo). Segundo a autora, dessa forma o educador deve colocar ao alcance da compreensão de seus alunos os conteúdos que deverão ser trabalhados e os objetivos a serem alcançados durante o ano, deve esclarecer que é de responsabilidade de cada um, as competências a serem construídas para que consigam seguir adiante nos estudos.

Ao pontuar às crianças todos esses aspectos o professor deve registrá-los em cartaz e colocá-lo na parede, para que todas as crianças possam, durante o processo de aprendizagem, ter claro o que já foi realizado e o que ainda falta realizar. Essa reflexão pode ser feita individualmente constituindo uma das formas de avaliação.

Jolibert (1994a; b) ainda coloca que, faz-se necessário uma organização e articulação do grupo/turma para que, criem conselhos, comissões, assembléias, nos quais serão definidas as tarefas, as responsabilidades e os papéis que cada um deverá desempenhar. Isso, tanto em relação às crianças, como em relação aos adultos, professor, pessoal administrativo, pais. Tais objetivos se constroem por meio de projetos referentes à vida cotidiana e projetos-

empreendimentos, mas também são construídos em atividades como: exercícios de sistematização.

Em relação ao projeto de aprendizado, Jolibert (2009, p. 22-23) diz que:

Todos os conteúdos de aprendizagem preconizados nas recomendações oficiais para o ensino são “trabalhados” no decorrer do ano letivo, fazendo parte do quadro dos projetos neles incluídos, em vez de serem trabalhados a *parte* ou *além* dos projetos.

Não serão trabalhados de modo artificial, como em um resumo de livro didático, mas em *função de necessidades* e, portanto, em uma progressão em espiral, ao invés de uma estreita progressão linear.

Os conteúdos fazem parte dos projetos a serem trabalhados e estes projetos são organizados em diferentes espaços e tempos, podendo ser multidisciplinares ou específicos. No que diz respeito à organização do tempo, os projetos podem ser classificados em: projetos anuais; projetos mensais ou semanais e projetos de curto prazo: de um dia a seis dias.

Os projetos anuais emergem tanto das exigências dos conteúdos de formação destinados a determinada série, os quais as crianças serão avaliadas no final do ano letivo, como do desejo dos alunos sobre o que querem realizar durante o ano, na sala de aula. Esses desejos das crianças surgem por meio de uma “tempestade de idéias”, elas propõem quais projetos querem desenvolver ao longo do ano letivo. O professor, nesse caso, participa da “tempestade de idéias” apresentando as necessidades do programa. Após a exposição oral das propostas o professor ou um aluno que escreva convencionalmente registra tais propostas em um *flip shart* e o deixa exposto na parede da sala de aula para futuras consultas.

No *flip shart* são apresentadas não apenas as idéias centrais, inicialmente as propostas são registradas em ordem de indicação, no entanto, durante o ano essa ordem poderá sofrer algumas alterações, tanto na seqüência das realizações dos projetos, como na inclusão de outras.

Segundo a autora (1994a; b; 2006), a participação na elaboração dos projetos de aprendizagem ajudará a turma a situar-se no tempo e avaliar-se, tanto individualmente, como coletivamente. Esses projetos serão retomados todos os meses, semanas e dias, por meio de contratos elaborados pela turma. E podem limitar-se a turma, como podem implicar numa interação da turma com a escola, com a família, com a comunidade, com outras escolas, etc.

Jolibert (2006) coloca que, os projetos mensais e/ou semanais podem emergir dos projetos anuais, pois estes surgiram a partir dos interesses da turma. Nesses projetos integram; os conteúdos das áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar; a leitura e a escrita

ficam a serviço das atividades planejadas. A autora traz alguns exemplos de: 1) projetos mensais: editar um jornal; preparar um espetáculo de fantoches; planejar uma visita ao zoológico; organizar o espaço da escola, entre outros; 2) projetos semanais: os dentes (escrever uma carta ao dentista, gravar as dúvidas da turma, ler cartazes de publicidade sobre os dentes, produzir um painel para a exposição do tema); 3) projetos de um dia: assistir a um filme para preparar um teatro de fantoches, preparar um encontro esportivo, etc.

Segundo Jolibert (2006, p. 38-39), para se realizar projetos como esses é necessário que haja uma organização rigorosa e detalhada, para isso a autora revela um esquema de como esses projetos podem ser organizados, o “*esquema das cinco fases*”. A primeira fase do esquema consiste no planejamento do projeto, os quais estão inseridos: a pergunta inicial (o que queremos alcançar?); a tempestade de ideias (decidir o que vamos realizar); os objetivos pedagógicos; os recursos e a definição de tarefas a serem realizadas, tanto individuais, como coletivas. A segunda fase consiste na realização das atividades planejadas. A terceira fase compreende a finalização do projeto. A quarta fase refere-se à avaliação final e coletiva do projeto e a quinta e última fase consiste na avaliação das aprendizagens no decorrer do projeto.

Para Jolibert (1994a; b) a realização de projetos e a vida cooperativa geram e possibilitam uma multiplicidade e diversidade de situações de leitura e escrita. Diante da colocação da autora, o capítulo a seguir discorrerá sobre algumas definições a respeito da leitura e da escrita como atribuição de sentido e como estas se inserem no contexto da pedagogia por projetos.

### 3. A leitura e a escrita como atribuição de sentido ao texto

Como já foi mencionado na introdução desse trabalho, o aprendizado da leitura e da escrita é um dos temas mais discutidos na atualidade e a escola vem sendo vista como um espaço privilegiado para desenvolver a leitura, principalmente entre crianças e jovens.

Segundo Koch e Elias (2007) as discussões sobre a leitura perpassam questões como: “O que é ler? Para que ler? Como ler?” Para as autoras essas questões poderão ser respondidas à luz das concepções que se tem de leitura, de sujeito, de língua, de texto e de sentido.

Para as autoras (2007) existem três maneiras de conceber a leitura. A primeira refere-se à leitura focalizada no autor. Nesta concepção a língua é entendida como a representação do pensamento, a qual o sujeito é individual, psicológico, e é esse sujeito quem constrói uma representação mental, e esta deve ser captada pelo interlocutor, do mesmo modo como foi pensado. Desse modo o texto é visto como um produto lógico do pensamento do autor, assim o leitor passa a exercer um papel passivo diante do texto e a leitura torna-se uma atividade de captação das idéias do autor, desse modo, o sentido do texto fica centrado no autor.

A segunda maneira de conceber a leitura é com o foco no texto. Nessa concepção, a língua é entendida como estrutura e o sujeito torna-se assujeitado pelo sistema, este é caracterizado como “não-consciência”. Nessa concepção a língua é um código, um instrumento de comunicação, o texto é compreendido como um produto de codificação do emissor à espera da decodificação pelo leitor ou ouvinte. A leitura é uma atividade, na qual o leitor deve focar-se no texto, em sua linearidade e cabe a ele reconhecer o sentido, nas palavras e também nas estruturas do texto. Tanto nessa concepção, como na concepção anterior, o leitor acaba por realizar uma atividade de reconhecimento e de reprodução.

A terceira e última maneira de se conceber a leitura, a leitura focalizada na interação autor – texto – leitor. Nessa concepção, a língua é entendida como interacional (dialógica), na qual os sujeitos são concebidos como autores, construtores sociais e ativos, que constroem e são construídos no texto e este é considerado como um lugar privilegiado de interação e constituição dos interlocutores. Sendo assim, há espaço no texto, para uma gama de implícitos que podem ser compreendidos quando se tem um “pano de fundo”, o contexto sociocognitivo dos sujeitos de interação. O sentido do texto é constituído na interação texto – sujeitos, a leitura torna-se uma atividade interativa e complexa na produção de sentidos, que se efetiva com base em elementos lingüísticos, na organização do texto e que mobiliza um conjunto de saberes “no interior do evento comunicativo”.



Ao citar Bakhtin, Koch e Elias (2007) colocam que nessa concepção de língua a interação entre os sujeitos e seus conhecimentos ocorre no texto, cujo sentido não está lá, porém este é construído, conforme as “sinalizações” textuais dados pelo autor e os conhecimentos do leitor, que durante a atividade de leitura assume uma atitude ativa.

O que as autoras colocam como sinalizações textuais, Jolibert (2004a; b; 2006) tratará como indícios, os quais terão um papel fundamental na atribuição do sentido do texto.

Em relação a concepção de leitura mencionada anteriormente, destaca-se um trecho a seguir, retirado dos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa, o qual vem contribuir com essa reflexão acerca leitura como produção de sentido:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (PCN, 1998. 69-70).

Partindo dessa mesma concepção de leitura, Jolibert (1994a; b; 2006) coloca que ler é “atribuir diretamente sentido a algo escrito”, isso sem passar pela decifração (letra por letra, sílaba por sílaba, palavra por palavra, etc.) e tampouco pela oralização. Para a autora ler é questionar algo escrito, partindo de uma necessidade real. Desse modo, a autora coloca o questionamento de texto, como um levantamento de hipóteses de sentido, a partir dos indícios e hipóteses levantados emerge a estratégia de leitura, para a verificação das mesmas. Jolibert (2004a; b; 2006) revela que, ler é ler escritos reais, como por exemplo: ler placas com os nomes das ruas, ler livros, cartazes, embalagens..., no momento em realmente precise ler. “É lendo de verdade desde o início, que a pessoa se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler”.

Sobre essa questão, Jolibert (2006, p. 183) diz que:

Ler é ler de saída compreensivamente, desenvolvendo em uma situação real de uso uma intensa busca do sentido do texto. é uma atividade complexa de tratamento de várias informações por parte da inteligência. É um processo dinâmico de construção

cognitiva, ligado à necessidade de atuar, na qual também intervém a afetividade e as relações sociais.

O leitor procura, desde o início, o sentido do texto, utilizando - para construí-lo - diferentes processos mentais e coordenando muitos tipos de indícios (contexto, tipo de texto, título, marcas gramaticais significativas, palavras, letras, etc.).

Na escola, ler é ler “de verdade”, desde o início, textos autênticos, completos, em situações reais de uso e relacionados aos projetos, necessidades e desejos em pauta.

O trecho acima reforça o papel do leitor como construtor de sentido e corroborando com essa discussão, Geraldi (2003, p. 20) traz sua contribuição em relação ao texto e ao leitor, quando revela que:

[...] O texto é produto de um trabalho de escrita que não se faz seguindo regras predeterminadas. Todo texto pertence ao gênero que lhe oferece uma ossatura, mas a redação do texto em si não é uma actividade que segue regras previstas, com resultados de antemão antecipados. Escrever um texto exige sempre que o sujeito nele se exponha, porque ele resulta de uma criação. Por isso cada texto difere do outro, apesar de tratar do mesmo tema e na configuração do mesmo gênero. A escrita se caracteriza pela singularidade de seus gestos. A esta singularidade corresponde outra singularidade, a da leitura como construção de sentidos.

Diante da importância de trabalhar a leitura e escrita de modo que faça sentido para o aluno, para que este não escreva e leia somente com o objetivo de mostrar o que sabe ao professor (a), mas porque precisa das situações de leitura e escrita para diversos fins, Jolibert (2004a; b; 2006) aponta algumas situações, nas quais os alunos têm oportunidade de ler.

Para Jolibert (2004a; b; 2006), as situações de leitura “para valer”, são aquelas em que não se lê para aprender a ler, mas sim porque tem algum interesse. Na vida cotidiana, há muitas oportunidades de leitura, elas podem ser classificadas em, ler: “para responder à necessidade de viver com os outros, na sala de aula e na escola; para se comunicar com o exterior; para descobrir as informações das quais necessita; para fazer (brincar, construir, levar a tempo um projeto-emprego); para alimentar e estimular o imaginário; para documentar-se no quadro de uma pesquisa em andamento”.

Ao tratar das situações de leitura a autora supracitada, traz diversos exemplos que mostram que a todo o momento as crianças recorrem aos escritos. Numa situação a qual o aluno lê para responder à necessidade de viver com os outros, na sala de aula e na escola, a autora traz os seguintes exemplos: a leitura do quadro de ausência e presença, a leitura do

quadro de tarefas, as observações meteorológicas, a leitura do calendário, das regras, dos projetos, etc. Na escola isto ocorre quando, por meio de uma carta, outras salas as convidam para uma festa, quando leem a carteirinha da biblioteca, ou quando leem o mural afixado no pátio, etc.

Quando os alunos leem para se comunicar com o exterior, com as famílias, com a comunidade ou com outras escolas, a autora coloca como exemplo: o envio de receitas de bolo, uma mãe que escreve para anunciar o nascimento de seu filho, quando os bombeiros marcam uma palestra, quando um médico veterinário responde algumas questões formuladas pelos alunos, quando querem saber como alimentar um porquinho da índia. Muitas dessas situações de leitura geram produções de escritos.

Quando leem para descobrir as informações das quais necessita, como por exemplo: a leitura do cardápio da semana, procurar em catálogos os preços de brinquedos para o parque, com o objetivo de organizarem o pátio, buscar aprender o trajeto do metrô através do mapa, consultar o calendário, para saber quantos dias faltam para a chegada de uma visita, etc.

Em situações para fazer (brincar, construir, levar a tempo um projeto-emprego), por exemplo: para brincar, ler jogos encontrados em revistas infantis; para construir, fazer receita de um bolo, ler indicações nas embalagens; para levar a tempo um projeto-emprego, ler o rótulo de uma embalagem de ração para descobrir a quantidade de comida a ser dada ao porquinho da índia.

Nas situações em que as crianças leem para alimentar e estimular o imaginário podem ser feitas: a leitura de contos, poesias e literatura infantil, para isso elas podem utilizar o canto da leitura, a Biblioteca Municipal, ou biblioteca móvel e, com isso, têm a oportunidade de consultar, álbuns, fichários, revistas, etc.

E por fim a leitura feita para documentar-se. Exemplo: informar-se sobre alimentação, profissões, sobre outras culturas, como ocorre a digestão, etc. Desse modo, as crianças para satisfazerem suas dúvidas recorrem a diversos textos escritos, como por exemplo: revistas, cartazes, embalagens, folhetos, obras documentais, etc.

Para Jolibert (2004a; b; 2006) essa variedade de situações de leitura, gera também uma diversidade e flexibilidade na organização, a criança pode ler: sozinha ( carta, livro, etc.), em grupos pequenos(ateliês de leitura) ou em grupos grandes (cartazes, reprodução ampliada de um conto). As leituras, em função do suporte, podem ser feitas: em pé, sentado, deitado, no corredor, na sala, na rua.

Dentro da proposta da pedagogia por projetos as atividades de leitura e escrita possuem uma mesma característica, no que se refere à interação com os textos, aos interesses dos alunos, a um trabalho que seja significativo para elas, pois estes partem de uma real necessidade e propiciam atividades com textos autênticos.

Em relação à atividade de leitura, Jolibert (1994a; 2006) revela que esta se apoia num processo de questionamento de texto, o que torna essa abordagem, uma abordagem diferente da decifração. As crianças questionam textos mesmo antes de terem passado pela intervenção do professor. Elas questionam textos escritos, na rua, em casa, nos supermercados, nas embalagens, etc. Elas fazem isso por meio dos indícios como: ilustrações, cores, estrutura do texto, palavras e tudo isso associado ao contexto no qual esses textos estão inseridos.

A realização da leitura como questionamento de texto, implica uma mudança do modo de trabalhar essa atividade na escola. A primeira modificação refere-se ao próprio texto, o qual o conteúdo é desconhecido das crianças. Desse modo, elas devem questioná-lo para construir seu sentido. Outra mudança é o modo como as atividades de leitura são propostas, há uma maior diversidade de textos à disposição das crianças.

Segundo Jolibert (2006, p. 53-54) o processo de leitura se apóia em questionar um texto, ao invés de lê-lo, ou lê-lo de maneira interpretativa. Para a autora:

Se ler é interrogar um texto em função de um contexto, de um propósito, de um projeto, para dar resposta a uma necessidade, então corresponde a uma interação ativa, curiosa, ávida, direta, entre um leitor e um texto.

No caso das crianças até 4 série, não se trata de responder a perguntas propostas pelo professor: *são as crianças que interrogam o texto, e não o professor que interroga os alunos*. Em vez de somente identificar as letras e sílabas, trata-se de que elas busquem e coordenem as variadas pistas que um texto oferece para compreendê-lo. Esta busca corresponde a uma atividade muito complexa que necessita tornar-se objeto de aprendizagem.

Dentro da proposta da pedagogia por projetos, desde o início do ano letivo as crianças têm contato com vários tipos de textos, como: cartazes, panfletos, cartas, bilhetes, etc. Esses textos podem vir de diversos lugares, podem ser complexos, longos, com letras maiúsculas ou minúsculas, podem ter palavras desconhecidas, etc. Assim, ao questionarem um texto, as crianças terão contato com diversos elementos da língua escrita. A leitura necessária para realizar os projetos torna-se importante pois as crianças querem ler para tirar algo do texto,

para levarem seus projetos adiante, e não simplesmente para mostrar ao professor que sabem ler.

Para Jolibert (2004a, p. 49) “...os escritos sociais propostos às crianças pela vida da aula e não escolhidos pelo professor apagam rapidamente essa tendência e ele descobre que as crianças não são incomodadas pelo tamanho e pela complexidade e vão diretamente ao essencial de acordo com suas pesquisas e investigações.” Essa maneira de conceber a leitura se contrapõe a abordagens ditas tradicionais, nas quais essa atividade se resume em exercício de decifração e hierarquiza as atividades de leitura, trabalhando primeiramente as microestruturas para depois trabalhar textos curtos e simples e somente depois da criança dominar o código alfabético são trabalhados textos complexos e longos.

Ainda em relação ao questionamento de texto, a autora (1994a; 2006) revela algumas fases desse processo. A primeira fase consiste numa leitura individual e silenciosa. Essa fase possibilita à criança interagir, olhar o texto, procurar seu sentido. Após o primeiro contato da criança com o texto, faz-se uma “colheita oral”. As crianças expõem tudo o que compreenderam do texto e isso não significa que todos terão a mesma percepção, o que enriquecerá a troca com seus pares e tampouco significa que essa compreensão do texto ocorrerá de forma linear, mas este poderá ser explorado de diversas maneiras, para que alcancem o objetivo de atribuírem sentido ao mesmo. Essa exploração do texto, não se resume em coletar palavras reconhecidas pelas crianças, mas em coletar todo e qualquer elemento que possa ajudá-las na construção de sentido do escrito. E mesmo que haja a coleta de palavras, estas muitas vezes são complexas e carregadas de significados, o que lhes permite compreender o texto.

A segunda fase do questionamento de texto refere-se à fase do intercâmbio. Essa fase consiste na troca de informações entre as crianças e essa troca acontece de forma intensa. Para a autora, o papel do professor é fundamental, pois este deve estimular os intercâmbios e também sinalizar as contradições que possam existir, para auxiliá-los na busca de indícios que permitam superá-las. Nessa fase de intercâmbio o professor além de estimular as crianças, também deve oferecer algumas informações importantes, caso estas não consigam compreender alguma informação indispensável à composição do sentido do texto.

Segundo Jolibert (1994a), o processo de questionamento de texto perpassa por diferentes níveis. A princípio, as motivações e interesses estão ligados à afetividade. As crianças possuem uma menor concentração e a leitura é “essencialmente coletiva”. Ao longo do ano letivo, as crianças vão evoluindo, tanto no questionamento de texto coletivo como no individual, e cada uma delas vai se apropriando do que foi relevante para o grupo. Para a autora

(1994a), o questionamento vai se apurando e as coletas dos indícios evoluem progressivamente. Nesse sentido, as crianças chegam a realizar pesquisas mais complexas, ligadas ao sentido do escrito.

Em relação ao questionamento de texto, por crianças, Jolibert (1994a, p. 50) revela que:

Nada mais “natural” para elas do que viver situações em que aprender a ler é ler e onde ler é atribuir um sentido a um escrito a partir de um verdadeiro questionamento nascido de uma real necessidade (informação/prazer) tirando de todos os indícios que podem ser coletados hipóteses de sentido verossímeis[...]

Sendo assim, ao terem contato com o texto escrito as crianças criam estratégias de leitura, por meio de hipóteses e indícios. Para a autora (1994a), as crianças coletam muitos indícios, mesmo antes dos escritos chegarem à elas, como por exemplo: indícios ligados à situação de vida, que constituem os caminhos que levaram esse texto à aula ( Quem o levou? Em que momento?). Há também indícios que são reconhecidos pelas crianças, tais como: a natureza do suporte, o formato do texto, as cores, o tipo de letra e impressão, se há desenhos ou não, se o texto é longo ou curto, se o texto é solitário ou se faz parte de conjunto de textos etc.

Após essa primeira coleta, chega-se ao texto, que dispõe de outros indícios ( organização do texto, elementos como: números, datas, preços, tamanho das letras, pontuação, marcas do plural, etc. E por fim, as palavras( a identificação das palavras conhecidas).

Apoiando-se em diferentes teorias lingüísticas, a proposta de Jolibert (1994a; 2006) aponta os “sete níveis de características lingüísticas do texto”. Esses níveis estão classificados a partir do conceito mais amplo, que se refere ao contexto, ao nível mais microestrutural, nesse caso, o grafema. E estes não funcionam de forma linear, mas interagem um com outro e se completam. Portanto a leitura acontece num vaivém entre esses sete níveis.

Jolibert (2006) organizou os sete níveis em três blocos. O primeiro bloco compreende os três primeiros níveis, estes estão ligados à contextualização do texto. O primeiro nível refere-se a noção de contexto. Esse nível é composto por dois subníveis: 1. Contexto de situação (Por que vias esse texto chegou ao leitor? Inserido em que projeto?) 2. Contexto textual (Esse texto é autônomo ou faz parte de um escrito complexo?)

O segundo nível consiste nos principais elementos da situação de comunicação (Quem é o emissor? O destinatário? Para que foi escrito? Quais os efeitos esperados? O que se comunica?)

O terceiro nível consiste nos tipos de texto, estes podem ser divididos em: funcionais (carta, receita, regra de jogo, etc.); textos de ficção e literário (piada, poema, etc.)

O segundo bloco abrange os níveis quatro e cinco. Segundo Jolibert (2006) esses níveis funcionam em termos globais do texto. O nível quatro compreende a superestrutura do texto e este se classifica em três elementos: 1. Organização espacial, diagramação (silhueta, lógica cronológica, etc.); 2. Dinâmica interna (início, fechamento e progressão de um para o outro, etc.); 3. Esquema narrativo (refere-se a narração de uma ficção, história, novela, etc.)

O quinto nível consiste nos principais conceitos da lingüística textual: a enunciação (escolha das pessoas, dos tempos verbais, referências de lugares, etc.); os substitutos; os nexos ou conectores e os temas semânticos (vocabulário, redes lexicais, pontuação do texto e da frase.

O terceiro e último bloco abrange os níveis seis e sete, que funcionam no nível da frase e da palavra. O nível seis compreende a lingüística da frase, em sua sintaxe (concordância de número, gênero e terminações verbais) em seu vocabulário, em sua ortografia (marcas gramaticais, acentuação, etc.) em sua pontuação.

O nível sete consiste na leitura de palavras e microestruturas que constituem as sílabas e letras, de modo que se consiga identificar as palavras e seus significados, dentre essas palavras conhecidas, já analisadas ou palavras novas que são adivinhadas pelo seu contexto e/ou identificação das microestruturas que as compõe. Este nível também traz o trabalho com a identificação dos grafemas mais frequentes (sílabas, diferentes grafemas com o mesmo som, combinações consonânticas mais comuns (br, gr, etc.)

Para Jolibert (2006), esses sete níveis servem como instrumento, na busca de informações, para que se consiga atribuir sentido ao texto. Além desses sete níveis ou indícios de leitura, para que a leitura se efetive é necessário que se tenha projetos de leitura, que sejam projetos de vida. A criança precisa situar-se no mundo da escrita, utilizar estratégias e também que sejam capazes de estabelecer relações entre as informações por meio da comparação, classificação, seriação, etc.

Em relação à escrita a autora (1994b, p. 44) revela que:

Escrever é uma atitude totalmente pessoal, um processo complexo que articula os aspectos eminentemente pessoais, que são a representação, a memória, a afetividade, o imaginário, etc. Ninguém pode fornecer a uma criança essa atividade, essa aprendizagem e, definitivamente, essa alquimia própria.



Jolibert (2006, p. 191-192) ainda coloca que escrever não é copiar ou praticar exercícios de caligrafia, muito menos escrever “redações escolares”, as quais o único objetivo é mostrar ao professor o que sabe, mas produzir vários tipos de texto, em função das necessidades de um projeto.

Escrever é produzir textos, ou melhor, tipos de texto, em função das próprias necessidades e projetos: cartas, cartazes, receitas, notícias, histórias, poemas, etc. Não se trata de produzir frases soltas ou parágrafos isolados que depois teriam que ser colados a outros fragmentos para constituir um texto completo. Produzir é, “de cara”, assumir a perspectiva de um determinado tipo de texto, dirigido a certo destinatário, com uma intencionalidade específica. Todas as estruturas de caráter “micro” virão integrar-se nesta macroestrutura (e não o contrário).

Corroborando com a concepção da autora (2006), Geraldi (2003, p.20), revela que a leitura e a escrita enquanto construção de sentidos necessitam de condições para se efetivar. Segundo o autor:

[...] um sujeito somente escreve quando tem o que dizer, mas não basta ter o que dizer, ele precisa ter razões para dizer o que tem para dizer. Muitas vezes temos algo para dizer a alguém, mas temos razões para não dizer. Mas ainda não basta eu ter o que dizer e ter razões para dizer, eu preciso ter claro para quem eu estou dizendo. Nos processos de produção de textos, nas escolas, o aluno não tem para quem dizer o que diz, ele escreve o texto não para um leitor, mas para um professor para quem ele deve mostrar que sabe escrever.

Geraldi (2003) ainda coloca que, assim que todas essas questões estejam resolvidas, o leitor terá condições de escolher estratégias de dizer e tais estratégias dependerão de elementos como o assunto, o motivo pelo qual se escreve e também os interlocutores envolvidos. Para o autor, o professor envolvido nesse processo, não ensina somente a escrever, mas assume os processos de escrita do aluno, desse modo torna-se um “co-enunciador, um leitor privilegiado, um colaborador capaz de encorajar o outro a continuar buscando a melhor forma de dizer para quem está dizendo pelas razões que o levam a dizer”.

Para Smolka (2003, p. 69) a alfabetização é um processo discursivo, no qual a criança aprende a ouvir, por meio da leitura passa a entender o outro, aprende a falar e dizer ao outro o que quer pela escrita. Enquanto escreve a criança aprende a escrever e também aprende sobre o funcionamento da escrita. A escola dificulta esse processo, quando:



[...] ensina as crianças a reproduzirem palavras e frases feitas. A escola ensina palavras isoladas e frases sem sentido e não trabalha com as crianças, no ano escolar de alfabetização, o fluir do significado, a estruturação deliberada do discurso interior pela escritura.

O problema, então, é que a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a *constituição do sentido*. Desse modo, implica, mais profundamente, uma *forma de interação com o outro pelo trabalho* de escritura – para quem eu escrevo o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer, tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor.

Smolka (2003, p. 110), ainda coloca que ser escritor e leitor na escola, implica em primeiro ser alfabetizado: decodificar e codificar mensagem por escrito; nesse sentido, ler e escrever com sentido, torna-se a última etapa de todo o processo. A escola não acredita que o sujeito constitui-se como leitor e escritor, mas acredita que esses se tornam leitores e escritores, por meio do ensino. Desse modo, para a autora “a própria prática escolar é a negação da leitura e da escritura como prática dialógica, discursiva e significativa”. Para ela, desde o início da aquisição da escrita, as crianças aprendem a escrever escrevendo, para tanto, utilizam esquemas como: perguntar, procurar, inventar, etc. A autora coloca ainda que:

[...] As crianças aprendem um modo de serem leitoras e escritoras porque experimentam a escrita nos seus contextos de utilização. Desse modo as crianças não escrevem “para o professor corrigir”. Elas *usam* – praticam – a leitura e a escritura [...]

Teberosky e Tolchinsky (2006, p. 231) corroboram com as ideias dos autores acima citados, quando revelam que:

As atividades de escrita sempre têm *uma finalidade e um Destinatário*: antes de começar a escrever sempre sabemos porque e a quem escrevemos. Isso vai determinar como fazê-lo: o vocabulário utilizado, a estrutura do texto, a maneira de apresentá-lo, o cuidado nos detalhes, o enfoque do tema, o tamanho. Não é a mesma coisa escrever uma lista de convidados, um artigo de jornal, uma carta a um amigo, um conto; também não é a mesma coisa escrever individualmente, a dois, a três ou

em grupo. Em cada situação o objetivo e as condições de produção estabelecem suas restrições, que incidem sobre o momento de escrever. Como adultos alfabetizados, como escritores, cada vez que escrevemos temos em mente os aspectos mencionados seja em relação aos materiais que usamos, seja em relação às formas que escrevemos. Entretanto, nem sempre esses aspectos estão presentes nas situações *escolares* de escrita. Trata-se de introduzir as práticas habituais de um escritor nas situações escolares e ajudar as crianças a descobrir como escrever em cada caso.

Nessa mesma perspectiva Jolibert (2006, p. 192) coloca que as crianças aprendem a produzir textos, produzindo diversos tipos de textos, em situações de comunicação real, com destinatários reais. E dentro dessa perspectiva, as crianças devem tomar consciência da utilidade de escrever um texto. Um texto serve para comunicar, explicar, incentivar, informar, etc. A criança, por meio da escrita, pode “experimentar o poder e o prazer proporcionado pelo domínio adequado da produção de um texto”. Além dessa importância do ato de escrever, a autora (2006, p. 192) revela a importância da reescrita nesse processo de produção de texto:

Escrever é reescrever. Escrever é um PROCESSO, mais do que um PRODUTO ou, melhor, a qualidade e a adequação do produto depende da qualidade e da adequação do processo. Um texto é produzido por camadas, com um ir e vir entre intenções do autor e necessidades lingüísticas do texto. A escrita de um texto é um trabalho complexo (mesmo para os escritores famosos), que requer vários passos ou etapas, nos quais vai revisando-se os diferentes aspectos (lingüísticos e estruturais). Portanto, a primeira escrita, já produzida como texto, é revisada, melhorada e assim sucessivamente as suas reescritas, até se chegar à “obra prima” ou versão final.

Diante da importância do ato de escrever e reescrever a autora (1994b; 2006) revela que ao iniciar a atividade de escrita é necessário que a criança possua estratégias de produção de texto e estas estratégias devem apoiar-se: na capacidade de representação levando em conta a situação e o tipo de texto que será produzido; nas competências que lhe propicie escolher o tipo de texto mais adequado à situação e que possa identificar nele, suas principais características lingüísticas; na aptidão para gerir a atividade de produção levando em conta os sete níveis de característica lingüística do texto e por fim as competências lingüísticas gerais, que referem-se a sintaxe, ao léxico e à ortografia, são imprescindíveis a qualquer tipo de texto.

Para Jolibert (2006), a conquista dessas competências não é adquirida apenas com a produção de textos, mas com um trabalho de sistematização. Para tanto é necessário que cada

criança produza em situações reais de comunicação, que cada uma delas se apóie na confrontação com os colegas, que faça uma observação criteriosa dos textos sociais, que cada criança realize atividades de metalingüística, que construa ferramentas de sistematização e que elabore critérios de avaliação.

Segundo a proposta apresentada, para que a situação de produção de texto se efetive. Jolibert (1994b; 2006), no planejamento e execução do trabalho de produção textual é importante considerar a estratégia de produção de texto e a sistematização metacognitiva e metalingüística.

No primeiro distinguem-se oito etapas. A primeira etapa refere-se ao projeto e contexto. Essa atividade de aprendizagem será eficaz, pois estará inserida num projeto e fará sentido para as crianças.

A segunda etapa consiste em determinar os parâmetros da situação de produção. Essa etapa é fundamental para a entrada na atividade. Mesmo antes de ter a posse do papel onde realizará a produção, a criança deve levar em conta cinco parâmetros: o destinatário, o status do enunciador, o objetivo e o efeito que o escrito deve produzir e o objeto preciso da troca.

A terceira etapa compreende a primeira escrita individual. Essa escrita não é um simples rascunho, mas uma tentativa de produzir um texto que cumpra com o seu objetivo e responda as expectativas do projeto. Essa escrita deve conter as características do tipo de texto, a silhueta, a escolha do suporte, etc. Para a autora (1994b; 2006) esse momento, o qual a criança produz a escrita individualmente permite que ela tenha consciência da sua própria aprendizagem. A criança consegue verificar quais competências adquiriu e quais ainda falta adquirir.

A quarta etapa refere-se à confrontação para resgatar as características globais de um tipo de texto. Nessa etapa as crianças poderão analisar o texto, construir regras de funcionamento, elaborar ferramentas de sistematização que emergem das características do texto trabalhado, para isso as crianças comparam seus escritos.

A quinta etapa compreende a confrontação dos escritos sociais do mesmo tipo. As crianças procuram entender como esses textos funcionam, para “extrair-lhes o segredo de fabricação” esses segredos perpassam todos os níveis, desde o contexto à microestrutura. A partir desse trabalho a criança poderá realizar suas observações, classificações e sistematizar aspectos lingüísticos, os quais servirão de ferramenta para melhorar a produção do próprio texto.

A sexta etapa compreende a reescrita. Para a autora (1994b), a reescrita não é “recópia”, mas um aprofundamento do trabalho de elaboração de texto. Nessa etapa há um

trabalho de auto-avaliação e co-avaliação, no sentido de investigar se as ferramentas construídas foram utilizadas. A última reescrita corresponde a “limpeza ortográfica”, revisando o texto em seus aspectos ortográficos, tais como: acentuação, pontuação, etc.

Na sétima etapa é produzida a versão final do texto, a “obra-prima”. Essa última versão deve ser transcrita de forma impecável, levando em consideração o suporte escolhido, a impressão do texto e todo o envolvimento da criança e a valorização tanto da criança como autora do texto, como do texto produzido. Essa versão final do texto produzido comparada à primeira escrita permitirá que a criança e a professora consigam identificar todas as conquistas do trabalho realizado e o que ainda falta conquistar.

Finalmente a última etapa desse processo consiste na avaliação final do texto produzido. Cada criança realiza as suas autoavaliações considerando os progressos alcançados entre a primeira escrita e a versão final. A professora também avalia o que os alunos aprenderam e o que resta aprender. E também procuram avaliar a reação dos destinatários e se o texto cumpriu com o seu propósito.

O segundo momento desse processo compreende as atividades de sistematização metacognitiva e metalingüística.

Segundo Jolibert (1994b; 2006), não basta somente que a criança produza um texto criativo, é necessário que haja um aproveitamento de todo o processo dessa escrita, na qual ela tenha a oportunidade de utilizar os conhecimentos adquiridos, em futuras produções. Para tanto, é preciso uma reflexão metacognitiva sobre o caminho percorrido pela criança, considerando as confrontações com os colegas e com os textos de especialistas. Nesse momento as crianças procuram recapitular todas as estratégias utilizadas, dentre elas, quais foram eficientes.

Em relação à sistematização metalingüística, a autora (1994b; 2006) aponta que é necessária uma reflexão sobre o “uso específico da língua no tipo de texto que se acaba de produzir.”. No entanto esse processo de construção e os conceitos aprendidos, a partir das reflexões devem ser registrados para que não se esqueça, para isso a sistematização é feita em forma de ferramentas que ficarão expostas para toda turma, em murais ou no *flip chart*.

Essa atividade de sistematização permitirá uma reflexão sobre a língua e seus aspectos, como por exemplo: aspectos da gramática textual, aspectos lexicais, aspectos da morfologia verbal e aspectos da ortografia. E dessa forma, são construídas novas ferramentas para serem utilizadas em futuras produções.

Diante desses apontamentos sobre a leitura e a produção de texto, Jolibert (2006, p. 193) revela que ambas são atividades semelhantes, que consistem em aprendizagens comuns e

que existe um vaivém entre o ato de ler e o processo de produção de texto. Portanto, nessa proposta apresentada, essas atividades não são vistas separadamente, mas se completam.

O próximo capítulo consistirá no relato de prática pedagógica, organizada segundo a proposta da pedagogia por projetos, de Jolibert e seus colaboradores.

#### 4. O Trabalho com a Leitura e Produção de texto na Sala de Primeiro Ano do Ensino Fundamental

Esse capítulo aborda as práticas pedagógicas e as atividades realizadas com alunos matriculados numa sala de primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, de uma escola pública no município de Cordeirópolis. Essa turma era composta por dezenove alunos, com idades entre 5 e 6 anos. Dos dezenove alunos, uma era aluna incluída. Esta foi acompanhada por uma monitora, que em colaboração com a professora, a auxiliava nas atividades.

Dos dezenove alunos, apenas 5% lia e escrevia convencionalmente, os outros 95% estavam se apropriando do código alfabético e encontravam-se em diferentes níveis.

No início do ano, a professora questionou os alunos sobre o que fariam juntos. Muitos deles não conseguiram emitir opiniões naquele momento. A professora solicitou então, que pensassem no assunto durante o fim de semana, e assim que retornassem às aulas, fariam uma lista de tudo que gostariam de aprender.

Ao retornarem às aulas, as crianças conversaram sobre o que a professora havia proposto. Disseram o que pretendiam fazer durante o ano; as propostas foram registradas em um cartaz (quadro 1), compondo o projeto anual da turma para o ano letivo.

O QUE QUEREMOS REALIZAR NO ANO LETIVO DE 2010	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• LER</li> <li>• ESCREVER</li> <li>• FAZER SORVETE</li> <li>• FAZER COMIDA</li> <li>• APRENDER A SER PROFESSORA</li> <li>• APRENDER A SER CABELEIREIRA</li> <li>• APRENDER INFORMÁTICA;</li> <li>• APRENDER INGLÊS</li> <li>• LUTAR KARATÊ</li> <li>• LUTAR BOXE</li> <li>• DIRIGIR CARRO</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• APRENDER LETRA DE MÃO</li> <li>• APRENDER CAPOEIRA</li> <li>• APRENDER A JOGAR BASQUETE</li> <li>• APRENDER A CANTAR</li> <li>• DANÇAR RAP E MÚSICA ELETRÔNICA</li> <li>• FAZER JOGOS</li> <li>• APRENDER BRINCADEIRAS NOVAS</li> <li>• DESFILAR</li> <li>• DANÇAR COMO O MICHAEL JACKSON</li> <li>• CORRIDA DE CARROS E MOTOS</li> </ul>

**Quadro1 – O que queremos realizar no ano letivo de 2010**

Um dos alunos disse que gostaria de aprender tudo isso, menos trabalhar: “quando a gente cresce a gente já aprende.”

Com o projeto anual definido, alunos e professora iniciaram o trabalho com projetos relativos à vida cotidiana.

Começaram com a organização da sala de aula. Durante uma semana, organizaram as carteiras de diferentes modos, para que encontrassem uma maneira de todos estarem confortáveis. Essa organização seria modificada, conforme a necessidade da turma, nos momentos da realização de atividades específicas.

Jolibert (1996, p. 23-24) sugere que se crie um ambiente agradável e estimulante, onde o aluno possa se comunicar. As carteiras e cadeiras devem estar distribuídas de acordo com as necessidades das crianças e conforme as atividades que serão realizadas. O espaço da sala de aula deve permitir liberdade de movimento, como por exemplo, sentar-se no chão. A autora ainda sugere alguns tipos de organização para trabalhar em dupla, em grupos e com todos os colegas da turma.

Pensando sobre a importância da reorganização do ambiente da sala de aula, foi solicitado à escola que substituísse o mobiliário da turma por outro disponível na escola, que era colorido, menor e mais leve; isto permitiria as mudanças na disposição do mesmo. O pedido foi atendido e o mobiliário foi trocado.

A professora perguntou aos alunos o que gostariam de colocar nas paredes, para que os auxiliasse nas aulas. Uma aluna disse: “Na outra escola, tinha as letras.” Outro aluno contribuiu dizendo, que havia os dias. Ele se referia ao calendário, que é uma prática das professoras das séries iniciais para o trabalho com a noção-temporal. Outros queriam colocar números, e cada um sugeriu algo a partir de suas vivências anteriores em sala de aula.

As letras do alfabeto já haviam sido colocadas na sala, pela coordenadora, os números haviam sido colocados pela professora da outra turma, por isso foi decidido que produziram um calendário. Para que esse material pudesse ser manipulado pelas crianças e não apenas pela professora, resolveram que o calendário seria produzido por eles. A professora ajudaria a turma nos trabalhos com medidas, pois ainda não sabiam utilizar os instrumentos necessários. Para afixar os números no cartaz, a professora apresentou à turma um material chamado velcro, para que pudessem colar e descolar os números, quando necessário. Para produzir o suporte para colar os números do calendário, escolheram caixas de sabonete. Os alunos e a professora conseguiram arrecadar o material e logo iniciaram a produção do calendário. Enquanto as crianças pintavam as caixas, a professora fazia as medições no cartaz. Em seguida pintaram o cartaz, que seria afixado na parede.





**Figura 1- Foto do calendário confeccionado pela turma.**

Com o calendário pronto, a turma iniciou o trabalho com o quadro dos aniversariantes. Esse quadro foi feito em forma de gráfico. Colocaram nesse cartaz os meses do ano. A cada aluno, foi solicitado que fizesse um auto-retrato e que em seguida o colasse num quadrado referente ao mês de seu aniversário, assim poderiam acompanhar os aniversários de toda turma.

Seguindo com a textualização da sala, foi perguntado aos alunos como poderiam manter a sala organizada e também, como poderiam contribuir na realização de algumas tarefas. Os alunos responderam rapidamente, que seria necessário escolher um ajudante. A professora continuou a questioná-los, dizendo que havia muitas tarefas a serem realizadas e que um ajudante só poderia se cansar ou que, se o ajudante faltasse à aula todas as atividades por ele realizadas ficariam suspensas, dificultando o andamento do trabalho. Desse modo, optaram por escolher dois ajudantes. Estavam todos concordando, até que uma aluna interrompeu dizendo que não gostava disso, pois a professora do ano anterior demorava demais para escolhê-la como ajudante, já que seu nome começava com a letra “S” (provavelmente essa escolha era feita por ordem alfabética). Assim que a aluna mostrou seu descontentamento com essa prática, a professora sugeriu à turma que cada aluno ficasse responsável por uma tarefa, e todos concordaram.



Foi solicitado aos alunos que ajudassem a listar as tarefas necessárias para manter a sala organizada. As tarefas listadas estão no quadro a seguir apresentado

QUADRO DAS RESPONSABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• APAGAR A LOUSA</li> <li>• ENTREGAR AS ATIVIDADES</li> <li>• ENTREGAR E RECOLHER AS PASTAS</li> <li>• ENTREGAR OS LIVROS</li> <li>• ENTREGAR E RECOLHER OS COPOS</li> <li>• ABRIR E FECHAR AS JANELAS</li> <li>• ACENDER E APAGAR A LUZ</li> <li>• LIGAR E DESLIGAR OS VENTILADORES</li> <li>• BUSCAR MATERIAIS</li> <li>• AUXILIAR NO RECREIO DIRIGIDO</li> <li>• MANTER A SALA LIMPA E ORGANIZADA</li> </ul>

**Quadro 2 – Quadro das responsabilidades da turma**

Após listarem as responsabilidades foi feito um sorteio para saber quem caberia a responsabilidade de realizar cada tarefa. Cada aluno sorteado pegou o papel com seu nome, e com o auxílio da professora, colocou-o ao lado da escrita de sua tarefa. O combinado foi que a cada quinze dias fariam um novo sorteio.

O cartaz, além de ser um instrumento de organização, permite aos alunos uma consulta diária de suas responsabilidades; a busca de informações requer leitura.

Para Jolibert (1996) as paredes devem ser utilizadas como um lugar de valorização das produções da turma; deve servir como espaço de ferramentas de trabalho a serviço da criança, etc. Devem conter diversos tipos de texto: funcionais, informativos, textos produzidos pelos alunos e textos com as sistematizações dos trabalhos realizados. Por isso, nas paredes da sala do 1º ano, além dos textos funcionais, eram colocadas novas produções e sistematizações feitas pela turma, para que pudessem consultar esses instrumentos, sempre que necessário.

Terminada a primeira etapa do processo de reorganização da sala e textualização das paredes, teve início o trabalho com os projetos. É necessário esclarecer que, mesmo antes de começar o trabalho com projetos, houve situações reais de leitura e escrita, como por exemplo: escrita de bilhetes aos pais, informando o dia escolhido para trazer brinquedos de casa; autorizações para passeios da turma, etc.

## **Projeto “Jogo da trilha”**

A professora e os alunos iniciaram o projeto anual “Queremos aprender a fazer brinquedos”.

Assim que começaram as aulas, os alunos notaram que havia alguns brinquedos na sala de aula e perguntaram à professora, de quem eram? Ela esclareceu que a turma do ano anterior havia construído jogos para brincar no recreio e/ou nos momentos destinados à brincadeira. Dentre os jogos citados, havia um cata-palitos gigante, produzido com cabos de vassouras. Os alunos estavam muito entusiasmados com o jogo, foi então que pediram para aprender a fazer brinquedos, mas queriam produzir algum brinquedo “gigante”.

Para trabalhar com a sequência numérica em matemática (conteúdo definido na matriz curricular) e com o projeto “Queremos aprender brincadeiras novas”, a professora buscou alguns jogos, como: jogos de cartas e jogos de tabuleiro. Diante de algumas opções de jogos, a turma decidiu aprender a jogar trilha.

Muitos alunos desconheciam esse jogo, a professora solicitou que tentassem descobrir a maneira correta de jogar. Esse jogo foi tirado de um livro para-didático e não vinha acompanhado da ficha prescritiva, havia apenas algumas dicas no próprio tabuleiro, mesmo assim não conseguiram iniciar a partida. Uma aluna que conhecia o jogo e se ofereceu para explicar aos demais colegas. Ela produziu oralmente as regras e a turma conseguiu jogar a partir da explicação dela.

Depois de jogarem algumas partidas, a professora perguntou aos alunos o que era necessário para jogar trilha, um aluno respondeu: “o dado”, outro aluno respondeu: “os botões” e a aluna que os ensinou, respondeu: “o tabuleiro.”

Nesse tabuleiro havia duas pistas, com números de 1 a 20, cada jogador deveria jogar o dado e andar a quantidade de casas correspondentes. Algumas casas continham uma flecha apontando a casa posterior, sendo assim o jogador que caísse naquela casa, poderia avançar uma casa. O vencedor era quem chegasse primeiro ao final do tabuleiro.

Ao notar o interesse dos alunos por esse tipo de jogo e o desejo deles de construir jogos gigantes, a professora os questionou sobre a possibilidade de produzirem o jogo da trilha “gigante”, como haviam pedido anteriormente. Os alunos rapidamente concordaram com a idéia, então foram feitas algumas perguntas, como: “Se o jogo é gigante, que material substituirá os botões?”. Um aluno respondeu: “botões gigantes”, outro disse: “a gente pode se vestir de botão”. Imediatamente esse aluno foi interrompido por uma aluna, que disse: “Professora pode ser o nosso corpo?”. Assim que sugeriu, os colegas concordaram que brincariam com o corpo. A professora voltou a questioná-los: “E como faremos a trilha?”. Um aluno respondeu: “Pode ser com papelão”. Outra aluna disse: “Pode ser com cartolina”. Um

aluno que estava quieto até então resolveu contribuir, disse: “mas o papel rasga fácil, depois a gente vai ter que fazer tudo de novo”. Assim que ele concluiu, a professora concordou com o aluno sobre a fragilidade do papel, para a construção da trilha e propôs aos alunos que fizessem a trilha com TNT (tecido), já que havia uma boa quantidade desse material na escola.

Ao receberem o tecido, os alunos notaram que este estava comprido e torto e que teriam que transformar o mesmo, em trilha. Eles puxaram e repuxaram várias vezes o TNT, até que um aluno disse: tem que ter duas pistas, então tem que cortar dois pedaços. Ao ver que eles não estavam medindo o tecido ao meio, para fazer as pistas do mesmo tamanho, a professora solicitou que observassem o jogo, as pistas ( o tamanho, o número de casas, etc.). As pistas do referido jogo eram curvas, o que dificultava a compreensão dos alunos. Um aluno disse: tem o mesmo tanto. Tem que dividir em dois pedaços; a aluna que havia explicado à turma as regras, disse: “Tem que ser de tamanho igual, senão vai faltar casas em um e sobrar em outro.” Ela se referia à igualdade do número de casas e o tamanho delas.

Em seguida, cortaram o tecido em duas partes iguais (comprimento); na largura, o tecido estava muito torto, então pediram o auxílio da professora. A turma ficou observando como a professora media o pano com a régua. Depois de medidas, as duas pistas ficaram com 40cm de largura.

Assim que o tecido foi dividido, os alunos foram questionados sobre como fariam para medir as “casas” do jogo e logo um aluno respondeu: “Pode ser com o pé”. Outra aluna sugeriu que a medida das “casas” partisse do tamanho do seu pé, então um dos alunos disse: “mas não vai caber o pé do Ca. é o maior de todos e o da Bru é o menor”. Um aluno disse: “vamos medir com a régua, que nem a professora”. Outro aluno sugeriu que utilizassem o comprimento da régua e não a medida em centímetros. Cada grupo se posicionou e começaram a marcar as casas. Assim que fizeram a marcação dos dois lados, passaram uma fita adesiva ligando uma extremidade a outra, formando os limites de cada “casa” do jogo.

Terminada a medição, começaram a pintar as listas com tinta. Antes disso, decidiram as cores e sequências que seriam utilizadas.

Com as “casas” delimitadas, os alunos foram questionados sobre o que estava faltando para completar a trilha. A maioria respondeu que faltavam os números, outros responderam os dados e um aluno disse as flechas, este referiu-se ao jogo, que serviu como base para a construção deste.

Na sessão seguinte, a professora disponibilizou esse material vazado, números de um a quinze (o tecido havia sido dividido em quinze casas). Para dar sequência ao trabalho com

contagem e sequência numérica, a professora mostrava para um aluno determinado número e este deveria contar as casas e colocá-lo na casa correspondente à quantidade. Todos os alunos passaram por esse processo. Com todos os números no lugar, os alunos passaram a pregá-los com fita adesiva, para então iniciarem a pintura. Cada aluno escolheu um número para pintar e assim o fizeram. Após a pintura os alunos colocaram as trilhas para secar.

Assim que as trilhas secaram, os alunos passaram a observá-las constantemente. Estavam ansiosos para estrear o novo jogo. Após muitas observações, uma aluna disse que faltava algo no jogo, que para ela, este estava sem graça. A professora perguntou o que poderia deixar o jogo mais interessante e ela se reportou ao jogo que serviu como base, dizendo que não havia flechas dizendo para seguir em frente ou voltar algumas casas.

Diante disso a professora levou a questão para a turma. Os alunos concordaram com a colega e ela que já conhecia esse jogo disse que a emoção do jogo está nas casas que tem alguma indicação. Ela exemplificou a questão dizendo: “às vezes eu estou jogando com meu pai e quase no final da trilha, eu caio na casa: volte dez casas, eu fico louca, mas é divertido”. A turma e a professora riram da situação e resolveram deixar o jogo construído mais emocionante. Seguindo a sugestão da turma, a professora pediu que três alunos fossem à lousa e registrassem as indicações do jogo, feitas pelos colegas. As indicações foram: Avance três casas, Volte duas casas e Fique uma rodada sem jogar. A primeira aluna escreveu: “Avase 3 casa”. A segunda escreveu: “voute 2 casas” e a terceira aluna escreveu: “Fici uma ves cem jogr”. Notando um avanço na escrita dos alunos, mas verificando os erros ortográficos, a professora fez as correções necessárias. Primeiramente, solicitou que a turma lesse cada uma das frases e que fizessem possíveis correções. Um aluno disse que estava tudo certo, porque segundo ele, esses colegas já sabiam escrever. A turma concordou com ele. A professora insistiu que verificassem as frases na lousa, mas não obteve resultado. Em seguida, a professora convidou os mesmos alunos que escreveram as frases, a verificarem a frase do colega e assim o fizeram: a primeira frase ficou: “avanse 3 casas”, a segunda não sofreu modificação e a terceira ficou: fiqe uma ves cem jogar. Depois de questioná-los e não haver mais mudanças, a professora fez a correção na lousa. Escreveu as frases na lousa de forma convencional, elogiando os acertos e corrigindo os “erros”. Após a correção, essas frases foram registradas no caderno dicionário, tornando-se primeira ferramenta do projeto.

Após o registro das palavras os alunos pediram para que as frases fossem escritas no jogo, mas não tinham idéia, em que casa ficaria cada determinação. Uma criança queria colocar: volte 2 casas, na primeira casa do jogo, seus colegas mostraram a ele que seria complicado, pois o jogo começava no número um e não poderiam ficar duas casas antes do

jogo começar. O grupo optou por deixar essa determinação na casa 12, quase no final da trilha, segundo eles, daria uma emoção maior ter que voltar quando se está quase ganhando.

Decidiram que a determinação: avance 3 casas, ficaria na casa 5 e a última determinação: fique uma rodada sem jogar, ficaria na casa 8. A princípio, os alunos não notaram que se parassem na casa 5, conseqüentemente parariam na casa 8, mas a professora decidiu não intervir.

Terminada a trilha, com todos os elementos que a deveriam compor, a professora solicitou à turma que produzisse a ficha técnica do jogo, para que todos pudessem seguir as regras e evitar discussão. Os alunos fizeram a primeira produção da ficha técnica.

Ao notar a dificuldade dos alunos em produzir a ficha prescritiva, desde a superestrutura até as microestruturas, a professora decidiu oferecer-lhes textos de outros jogos, para que pudessem produzir ferramentas que os auxiliassem na reescrita do texto.

A professora fotocopiou três fichas prescritivas dos jogos do livro para-didático: Projeto Pitangüá (2008), os Jogos “batalha”, “Quem ganha mais” e “Animais brasileiros”, dos quais dois eram conhecidos pelas crianças.

A turma foi dividida em quatro grupos, cada um deles era composto por três integrantes. Os alunos que liam convencionalmente ou que estavam se apropriando da leitura convencional fizeram o questionamento individualmente.

Cada grupo recebeu as fichas técnicas de jogos. A professora solicitou que fizessem a leitura silenciosa. Assim que cada um dos alunos fez a leitura, solicitou que observassem o texto, em todos os seus aspectos.

Assim que a professora terminou sua fala, uma aluna que lia convencionalmente a interrompeu dizendo que já havia observado e que iria ler. Os outros alunos que também estavam lendo individualmente se apoiaram mais na leitura convencional do texto, do que nos indícios.

A professora perguntou o que a aluna havia encontrado no texto?

Aluna: Têm palavras repetidas.

Professora: Quais?

Aluna: A palavra “maior”. Também a palavra “precisa”.

Aluna: As figuras são diferentes.

Aluna: Em dois textos aparecem figuras de cartas.

Aluna: Aparecem as palavras: “Do que você vai precisar” e Regras. Essas palavras aparecem nos três textos. (A aluna referiu-se às frases. Mesmo a aluna conhecendo o código foi possível averiguar que ela desconhecia os elementos que compõe o texto, como palavras, frases, etc.)

Professora: E que tipo de texto é esse?

Aluna: Não sei.

Professora: Tem certeza?

Aluna: Está ensinando a jogar o jogo.

A professora questionou outra aluna, que lia convencionalmente.

Professora: O que encontrou no texto?

Aluna: Desenhos.

Aluna: Nos três textos está escrito a palavra “para”.

Aluna: Está falando como joga.

Professora: Nos três textos?

Aluna: É.

Aluna: Está falando as regras do jogo.

Professora: Só sobre as regras?

Aluna: Não. Também fala o que precisa ter para jogar.

Professora: O que mais você encontrou?

Aluna: Todos os textos estão na cor preta e branca (referindo-se aos textos fotocopiados)

A professora questionou outra aluna.

Professora: Do que trata os textos?

Aluna: É uma música

Aluna: Tentei ler

Professora: Do que fala?

Aluna: Não sei. É parecido com a casa.

Professora: Está dizendo que parece a música: A casa

Aluna: tem o jeito

Professora: Encontrou mais alguma coisa familiar, que já viu antes?

Aluna: Não. Acho que é só.

A professora questionou outro aluno.

Professora: Do que se trata esses textos?

Aluno: É uma musiquinha

Aluno: Tem coisas parecidas

Professora: Que coisas?

O aluno apontou para a palavra “cada” e para a palavra “jogador”

Professora: Tente ler essa palavra

O aluno leu “jogador”.

Professora: Ainda acha que é uma música?

Aluno: Sim

Grupo 1: Alunos (Ga, Ca e Ke)

Alunos: É o jogo da batalha

Professora: E os outros dois?

Alunos: Também são jogos.

Alunos: Tem desenho igual.( o aluno referiu-se ao marcador de texto que acompanha os subtítulos)

Alunos: Todos têm: “Do que vai precisar e também as regras”.

Grupo 2: Alunos (Lu, Bru e Ma)

Alunos: É o jogo de baralho.

Alunos: Não é o jogo da batalha.

Professora: Todos eles?

Alunos: Tem um jogo de baralho, um jogo da batalha e um jogo da onça.

Alunos: Todos são jogos.

Professora: Por que você acha isso?

Alunos: Porque tem a palavra jogar.

Professora: Onde?

O aluno apontou para a palavra. Esse aluno não lia convencionalmente. (conheceu a palavra durante o trabalho com jogos)

Alunos: Não pode ser jogo, não tem carta nem dado. (o aluno referiu-se ao que sabia de jogo, no caso jogos de tabuleiro ou de cartas)

Alunos: Claro que é um jogo, tem a palavra jogar. (mostrou a palavra para os colegas)

O grupo se apoiou muito nas figuras que acompanhavam as fichas.

Grupo 3: Alunos (Gui, Isa e Mi)

Alunos: Tem um jogo de carta e um texto que fala sobre animal perigoso (onça).

O aluno acreditava que um dos textos falava sobre animais ferozes, pois havia a figura de uma onça-pintada.

Professora: Além das figuras, o que mais encontraram?

Alunos: Tem uma lista. (apontou para as regras)

Professora: Porque você acha que é uma lista?

Alunos: Por que tem bolinhas. (marcadores de texto)

Alunos: Tem quadradinhos, números.

Alunos: O texto está dividido em duas partes. (referiu-se aos subtítulos)

Alunos: Tem que escolher uma pessoa para jogar. (o aluno não leu a ficha técnica, mas lembrou-se da regra, de quando havia jogado, pautando-se na memória, em seu conhecimento prévio)

Alunos: Tem figuras.

Alunos: Tem letras.

Alunos: Mostra a carta e quem tiver menos tem que dar a cartinha para o outro.

Grupo 4: Alunos (Al, Li e Da)

Professora: O que viram em comum, nesses textos?

Alunos: Tem carta, baralho. (desenhos)

Alunos: Palavras repetidas

Professora: Quais?

Alunos: Uma

Alunos: Tem números

Alunos: Esse é o jogo da batalha

Professora: Os outros dois também são jogos?

Alunos: Sim. Porque têm cartas

A professora mostrou o jogo, que ao contrário dos outros, tinha uma gravura de onça.

Alunos: Esse também é jogo

Alunos: Tem onça. Não tem nome de jogo

Um dos integrantes do grupo apontou para a palavra e leu: “animais”.

Alunos: Deve ser poema

Ao notar a ansiedade dos alunos, que não conseguiam decifrar a palavra brasileiros, a professora fez a leitura.

Alunos: Dois é jogo, o outro é poema

Professora: Quais são jogos?

Os alunos apontaram para os jogos que tinham figuras de cartas.

Alunos: Tem regras.

Professora: O que são regras?

Alunos: É uma coisa que tem que obedecer.

Alunos: Tem bolinhas.



Alunos: Parece um bilhete.

Alunos: Não parece, porque bilhete tem que estar escrito Senhores pais.

Professora: Se não está escrito Senhores pais, o que acham que está escrito?

Alunos: Do que vai precisar.

Alunos: O que tem que fazer.

Alunos: Não. Como é para jogar. (apontou para a palavra)

Após o questionamento em grupos menores, foi feito um questionamento com o grupo-classe.

Professora: O que descobrimos sobre esses textos?

Alunos: É jogo.

Alunos: Tem figuras que mostram como joga.

Alunos: É o texto do jogo da batalha. A gente já brincou.

Alunos: Depois vem do que vai precisar.

Alunos: Tem letras. (alunos que estavam se apropriando do alfabeto)

Alunos: Tem regras.

Alunos: Têm retângulos e bolinhas.

Professora: Chamamos essas bolinhas e esses retângulos no texto de marcadores de texto.

Alunos: Dois são jogos de carta o outro de tabuleiro.

Alunos: Tem bastante palavras repetidas: para, jogar, maior.

Alunos: Tem título e é de cor diferente.

Alunos: A letra do título é maior.

Construíram a ferramenta sobre ficha técnica.

<p>UMA FICHA TÉCNICA DEVE TER:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• FIGURAS MOSTRANDO COMO JOGA</li> <li>• TEM QUE TER TÍTULO</li> <li>• O TÍTULO TEM LETRAS DE COR E TAMANHO DIFERENTES DO RESTO DO TEXTO</li> <li>• TEM QUE TER: O QUE VAI PRECISAR PARA JOGAR</li> <li>• TEM QUE TER AS REGRAS DO JOGO</li> <li>• PODE USAR MARCADORES DE TEXTO,</li> </ul>
--



**Quadro 3– Ferramenta construída a partir das leituras do jogo da batalha, Animais brasileiros e Quem junta mais.**

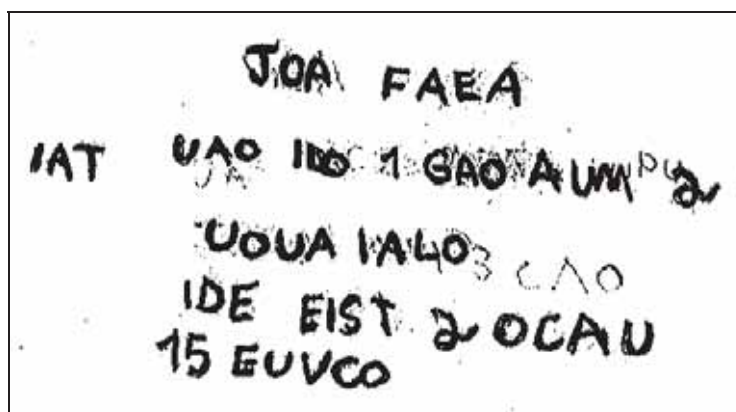
Construíram outras ferramentas, como palavras que consideravam difíceis. Estas foram registradas em um caderno dicionário, onde as páginas estavam organizadas em ordem alfabética. Cada palavra deveria ser registrada na página correspondente à letra inicial.

Após as atividades de sistematização as crianças retomaram a primeira escrita da ficha técnica e realizaram uma reescrita da mesma, agora com o apoio das ferramentas construídas pela turma.

A seguir serão apresentadas algumas produções escritas, de alunos que apresentam níveis diferentes de aprendizagem.

Após a primeira escrita, a aluna fez a leitura do seu texto a pedido da professora. Segundo a aluna, o texto consiste em: "Jogo da trilha/primeiro nós precisamos de 1 jogador para ajudar e 2 jogadores para jogar/ tem que jogar o dado/ quem passar do 15, é o vencedor".

Apesar da escrita arbitrária a aluna conserva alguns elementos constituintes da ficha técnica, como por exemplo: o título, o dado (material), quantos jogadores são necessários e quem vence o jogo.



**Figura 2– Primeira escrita da ficha técnica: Jogo da trilha feita pela aluna Key.**

Após a sistematização da ficha técnica, a aluna fez uma reescrita do seu texto. Nota-se que em relação a primeira escrita, não há um avanço na apropriação do código alfabético. O título foi registrado a partir do modelo (caderno dicionário). Mas fica evidente que a aluna buscou uma das características desse tipo de texto, a ilustração mostrando como joga. Esta foi uma das ferramentas construídas pela turma.



Figura 3– Reescrita da ficha técnica: Jogo da trilha feita pela aluna Key

A produção da ficha técnica (figura 4) feita pelo aluno Al revela uma escrita arbitrária. O aluno não conseguiu realizar a leitura de todo o texto produzido por ele. O aluno iniciou a leitura: “Jogo da trilha/ é assim que joga”. Depois dessas palavras o aluno não conseguiu fazer a leitura, nem mesmo de memória.

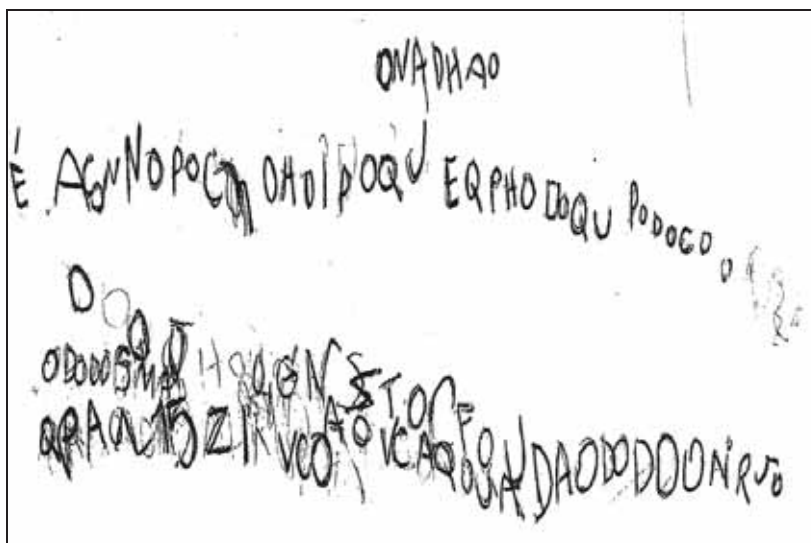


Figura 4– Primeira escrita da ficha técnica: Jogo da trilha feita pelo aluno Al.

O aluno fez a reescrita do seu texto pautando-se pelas ferramentas construídas. Nessa reescrita o aluno organizou o texto, levando em conta a superestrutura desse tipo de texto. Ele colocou o título; os materiais (apesar de não ter escrito o subtítulo); as regras. Utilizou também uma figura (figura 5) mostrando como se joga.

Segundo o aluno, as regras do jogo consistem em: “Encontra um amigo para jogar depois pega emprestado o dado/quem tirar o número maior pode começar a jogar quem passar da casa quinze/para o jogo”.

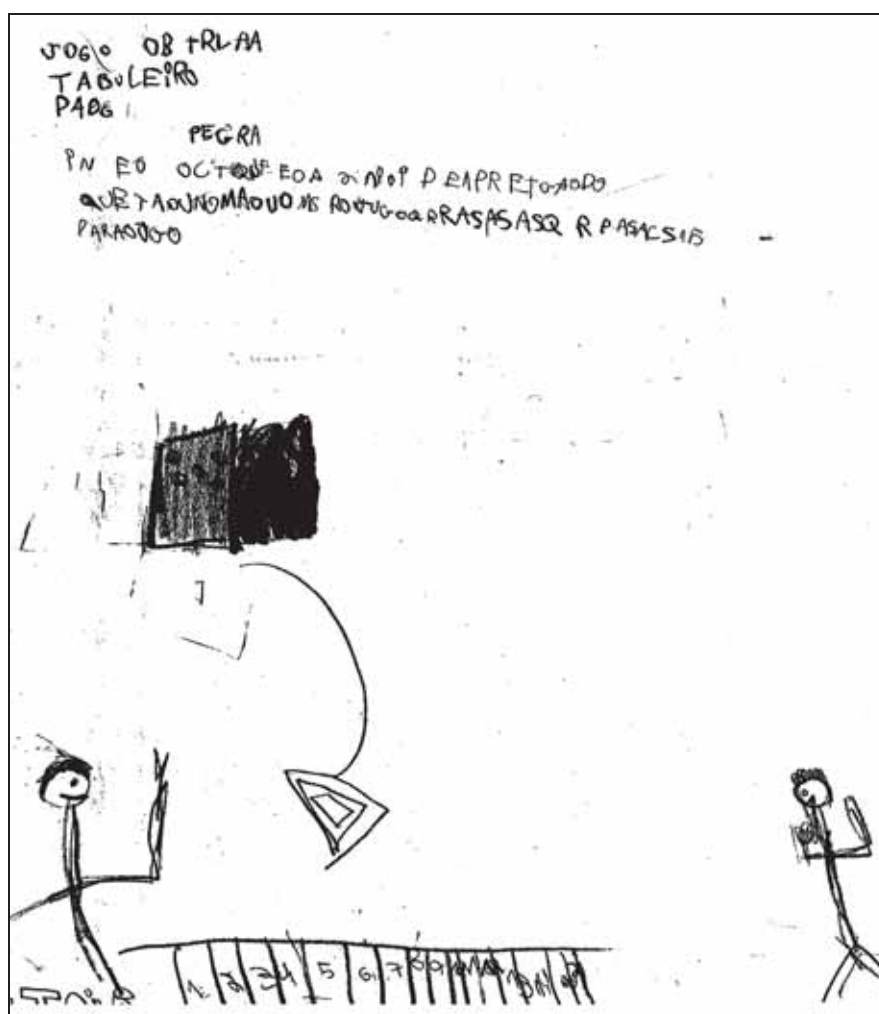


Figura 5– Reescrita da ficha técnica: Jogo da trilha feita pelo aluno Al.

Já na primeira escrita da ficha técnica do jogo, a aluna Sa, é possível; observar certa estrutura, muito parecida com a superestrutura desse tipo de texto (colocou título e a regra do jogo); é possível identificar algumas palavras, mesmo com erros ortográficos.

Essa primeira escrita (figura 6) consiste em: “Jogo da trilha/ como que se joga/ você escolha 2 amigos/ para jogar/ com você/ e quem ganha / no final/ quem passa do quinze”.

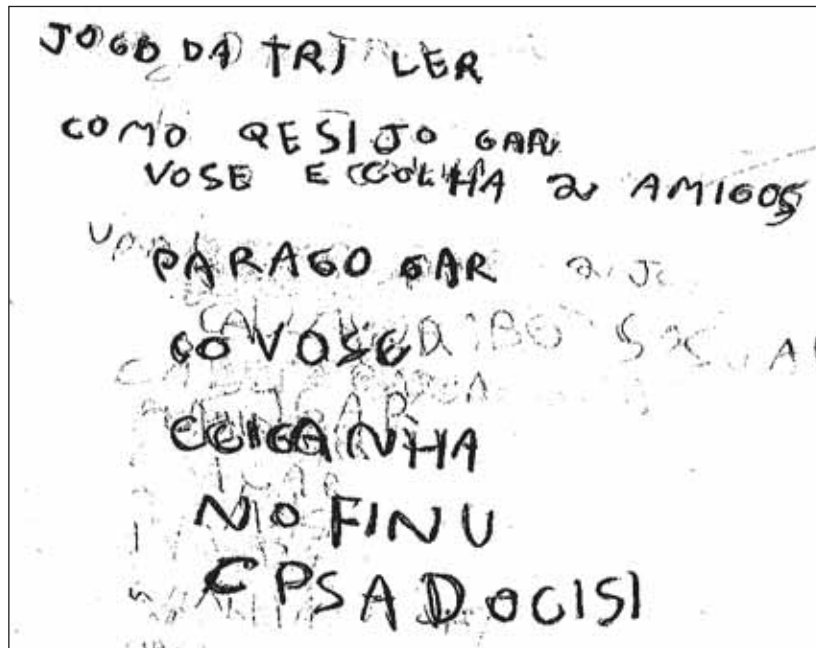


Figura 6– Primeira escrita da ficha técnica: Jogo da trilha feita pela aluna Sa.

A reescrita da aluna Sa, em comparação com a primeira escrita, apresenta um avanço em relação à: superestrutura do texto; ao subtítulo, materiais; à inserção da figura que mostra como joga. Essa reescrita do texto, ainda apresenta um detalhamento maior das regras do jogo.

Essa reescrita (figura7) consiste em: “Jogo da trilha/ dado, pessoas, tabuleiro/ tem que obedecer a regra/ quem tirar aquele/ quem tirar aquele que tirar/ o número/ maior/ escolha/ um colega/ para jogar/ com você/ quem tirar o/ número/ maior/ ganha/ um número/ que começa/ sai quem joga/ o número maior/ ganha no final/ quem chega/ primeiro”.

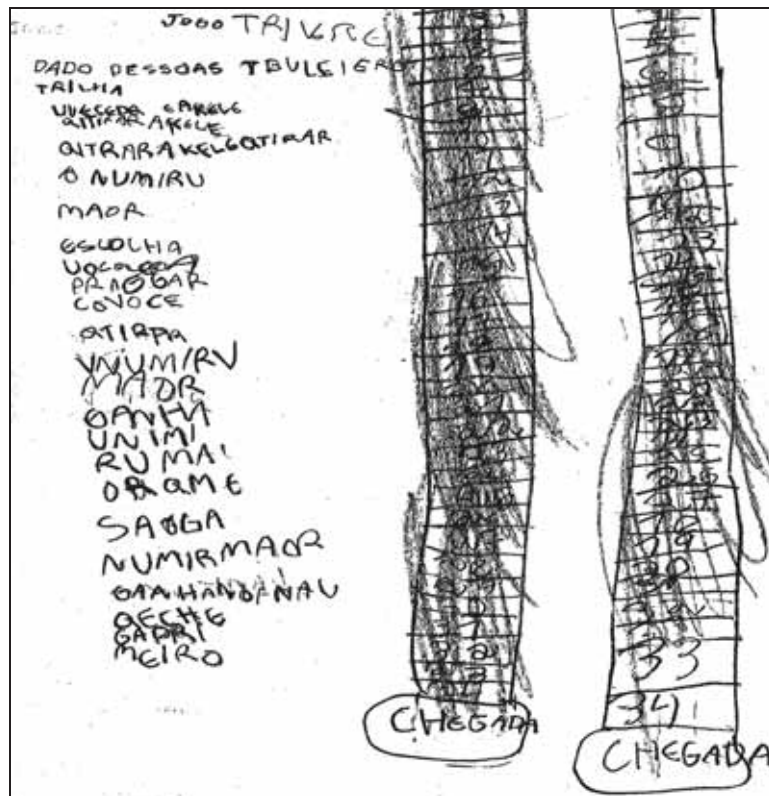


Figura 7– Reescrita da ficha técnica: Jogo da trilha feita pela aluna Sa.

A produção a seguir (figura 8) foi feita por uma aluna que escreve convencionalmente, mas que ainda apresenta erros ortográficos. A aluna apesar de dominar o código alfabético, não conhecia elementos como a superestrutura do texto.

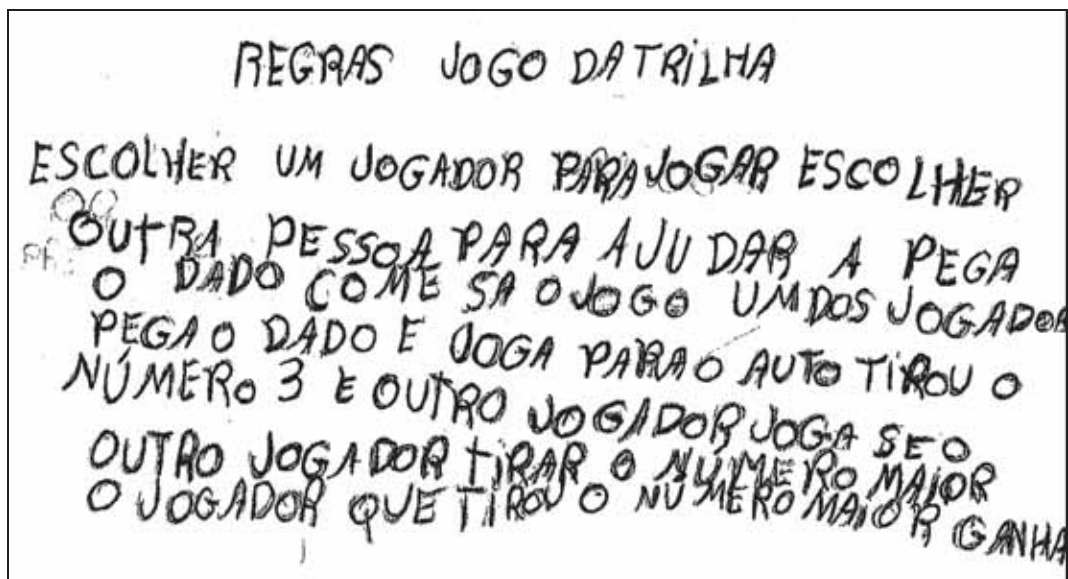


Figura 8- Primeira escrita da ficha técnica: Jogo da trilha feita pela aluna Bru.



Na reescrita do texto (figura 9) da Bru nota-se que ela não se apropriou da superestrutura da ficha técnica, mas acrescentou alguns elementos, como: os materiais necessários; as indicações nas pistas; a ilustração do jogo. Além disso, a aluna utiliza em seu texto, pontuação.

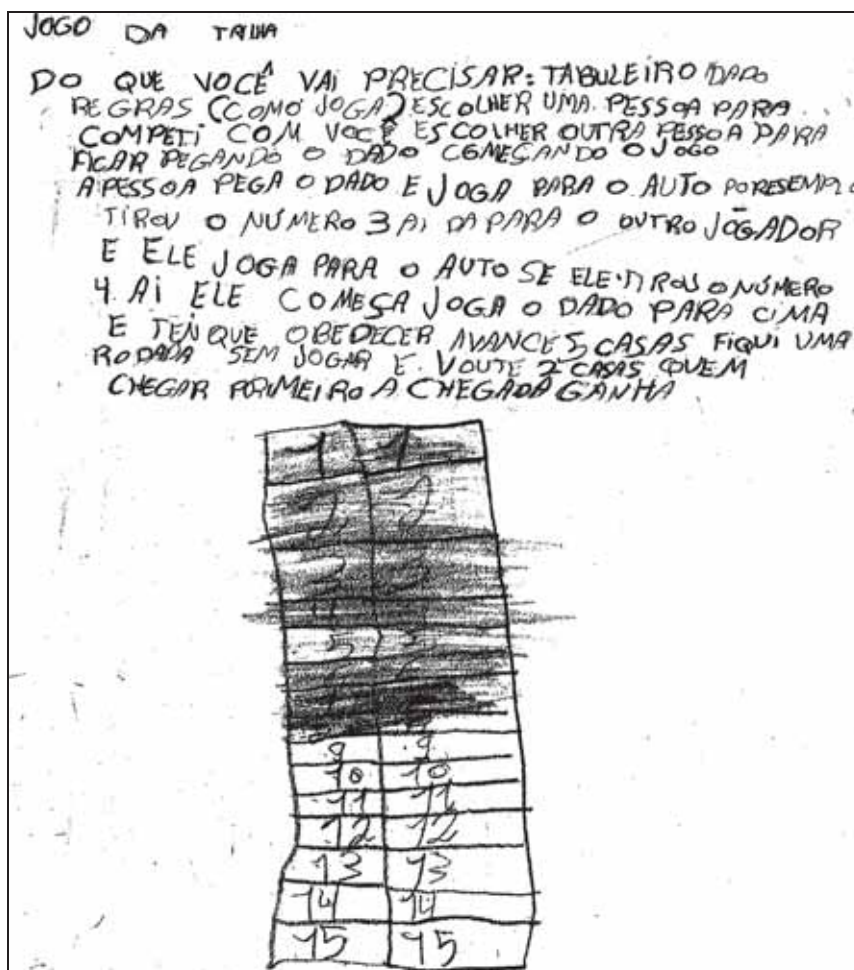


Figura 9- Reescrita da ficha técnica: Jogo da trilha feita pela aluna Bru.

Após a escrita dos alunos, a professora solicitou que cada um pegasse o seu escrito e que a ajudassem a produzir um único texto (produção coletiva). Esse texto seria a “obra-prima”, pois ficaria na embalagem do jogo, numa caixa.

Produzimos o texto coletivo. Cada aluno contribuiu com o que aprendeu, inclusive os que não dominavam o código alfabético. A professora colaborou registrando o texto na lousa e fazendo algumas interferências no texto

### **JOGO DA TRILHA**

**DO QUE VOCÊ VAI PRECISAR:**

- DADO
- TABULEIRO

**REGRAS DO JOGO:**

1. ESCOLHA DOIS COLEGAS PARA JOGAR, UM COLEGA VAI COMPETIR COM VOCÊ, O OUTRO VAI AJUDAR PEGANDO O DADO;
2. OS JOGADORES DEVEM JOGAR O DADO E QUEM TIRAR O NÚMERO MAIOR, COMEÇA A JOGADA;
3. CADA JOGADOR JOGA O DADO E ANDA AS CASAS CORRESPONDENTES AOS NÚMEROS INDICADOS;
4. QUANDO O JOGADOR FOR PARA AS CASAS QUE TEM ALGUMA INDICAÇÃO ELE DEVE OBEDECÊ-LA;
5. VENCE O JOGO, QUEM PASSAR DA CASA QUINZE.

**Quadro 4 – Produção coletiva da ficha técnica “Jogo da trilha”.**

Diante da finalização do projeto, a professora realizou o trabalho de sistematização metacognitiva.

Professora: “O que nos ajudou a realizar o projeto?”.

- Querer fazer jogos gigantes
- Conhecer outros jogos
- Conhecer o jogo da trilha
- Ter conseguido os materiais
- Ter lido a ficha técnica dos jogos do livro

Professora: “O que aprenderam nesse projeto?”.

- Escrever as palavras: dado, tabuleiro, trilha
- Escrever números
- Contar
- Escrever o texto: regra de jogo
- Medir
- Usar o dicionário que a professora usa
- Fazer o nosso dicionário de palavras



## Projeto “Doce gelado”

Após o projeto da trilha, iniciou-se outro projeto: “Projeto sorveteria” que caracteriza-se como: um projeto-empreendimento. Este foi um projeto mensal, que surgiu do projeto anual: “Queremos aprender a fazer sorvete”.

Antes de iniciar esse novo projeto, a professora solicitou às crianças que fossem pesquisando com a família, parentes ou vizinhos, receitas de sorvetes e as organizassem numa caixa, para que em seguida pudessem selecionar algumas receitas que seriam trabalhadas no projeto.

Algumas crianças levaram para a sala de aula livros e também revistas de receitas, alguns desses materiais foram emprestados por vizinhos e parentes. Um aluno pediu para seu irmão mais velho ir com ele em uma *Lan house*, para que pudesse pesquisar receitas, ele pesquisou, imprimiu, mas a receita foi impressa sem o título. Uma aluna levou uma receita escrita à mão, mas estava escrito apenas os ingredientes, o modo de fazer não constava na mesma. Todas essas receitas, mesmo as que faltavam algum elemento, estavam na caixa para serem selecionadas.

Mesmo com várias contribuições, muitas crianças não haviam levado para a sala suas receitas, isso ficou evidente à medida que o planejamento do projeto foi sendo construído pela turma.

A professora registrou na lousa: “Planejamento do projeto:” e disse aos alunos:

Professora: Vamos iniciar nosso projeto registrando o que iremos fazer.

Professora: O que queremos aprender?

Aluno: A gente quer aprender como faz sorvete.

Professora: Para aprendermos como se faz sorvete, do que iremos precisar?

Aluno: Precisa juntar receitas.

Aluno: Mas tem gente que tem que ajudar, senão vai ter pouca.

Professora: E o que poderemos fazer, para que mais pessoas tragam receitas?

Aluno: É melhor mandar bilhete pra mãe, por que tem gente que esquece de pedir e aí não traz.

Aluno: Cada um traz três receitas.

Professora: Não se esqueçam que teremos que ler todas as receitas para descobrirmos quais são as mais saborosas. Se cada um trouxer três receitas, teremos mais de cinquenta receitas para ler. Teremos disposição e tempo para fazer todas as leituras?

A sala permaneceu em silêncio e a professora os indagou sobre seu argumento.

Aluno: É melhor cada um trazer uma.

Aluno: Tem dezoito alunos, então vai ser dezoito receitas.

Aluno: Professora você vai trazer?

Professora: Também vou trazer uma receita.

Aluno: Vai ter dezenove.

Professora: Mas temos colegas que trouxeram mais que uma receita e temos colegas que talvez não consigam trazer!

Aluno: Então fica difícil saber.

Professora: O importante é termos uma quantidade boa, para podermos conhecer e escolher as receitas que faremos.

Professora: Então vamos registrar: 1- juntar receitas.

Professora: Depois de juntarmos muitas receitas, o que faremos em seguida?

Aluno: A gente pode começar a fazer as receitas.

Aluna: Não. A gente escolhe as mais gostosas.

Professora: Como não teremos dinheiro para comprarmos ingredientes para todas as receitas, sugiro que escolham apenas algumas.

Aluno: Professora, a gente pode escolher duas ou três.

Professora: Todos concordam que podemos escolher três receitas para fazermos?

Aluno: Sim.

Professora: Vamos registrar: 2- Escolher três receitas para fazer.

Professora: Depois de escolhermos as receitas, o que faremos?

Aluno: Tem que ter as coisas para fazer o sorvete.

Aluno: Tem que ter ingredientes.

Professora: E como faremos para conseguir os ingredientes?

Aluno: A gente pode pedir para o dono de uma sorveteria.

Aluno: Manda um bilhete pros pais.

Aluno: Manda bilhete para a diretora, ela compra.

Aluno: Pedir pra cozinheira.

Aluno: Lá em casa, quando ninguém tem dinheiro, a gente faz uma vaquinha. Podia cada um trazer um real.

Professora: É uma boa idéia. No momento em que decidirmos como conseguir os ingredientes, você pode nos lembrar disso. Agora podemos registrar: 3-Pedir ingredientes.

Professora: Depois de conseguirmos os ingredientes, o que faremos?

Aluno: Aí vem a parte boa, fazer o sorvete.

Professora: Isso mesmo. Poderemos fazer os sorvetes.

Aluno: Depois a gente já come, senão derrete.

Aluno: É só por no congelador e não derrete.

Professora: Vamos registrar: 4-Fazer o sorvete. E 5-Saborear o sorvete.

Professora: Vocês querem convidar alguém para saborear conosco, estes sorvetes?

Aluno: Vamos chamar a tia Elida (estagiária que foi embora)e a tia Ana.(estagiária que acompanha a sala).

Professora: Como faremos para convidá-las?

Aluno: A gente faz um convite bem lindo.

Professora: Todos concordam?

Aluno: Sim.

Professora: Vamos ter que mudar a ordem das nossas ações. Vai ficar assim: 1- juntar receitas; 2- Escolher três receitas para fazer; 3-Pedir ingredientes; 4- Fazer e entregar os convites; 5-Fazer o sorvete e 6-Saborear o sorvete.

Em um dos diálogos acima, a professora perguntou à turma o que poderia ser feito para que todos colaborassem, para que pudessem dar início ao primeiro item do planejamento: juntar receitas, os alunos sugeriram que fosse enviado um bilhete para os pais.

A produção do bilhete foi feita coletivamente, toda a turma participou. Um aluno, que escrevia convencionalmente, foi à lousa e as crianças que estavam em seus lugares pegaram o caderno de recados, onde havia bilhetes produzidos pelo grupo (outros projetos), os quais serviram como ferramenta para a produção desse novo bilhete.

O aluno iniciou a escrita colocando “Senhorespai” (destinatário), os alunos chamaram a atenção para o erro:

Aluno: Depois do S tem espaço.

Aluno: Aí coloca P, A, I, S(soletrando a palavra pais)

O aluno foi fazendo as correções necessárias e assim que registrou “Senhores pais”, a professora perguntou:

Professora: Como chamamos essa parte do bilhete?

Aluno: É o título.

Professora: Alguém pensa de outro jeito?

Como não houve outra contribuição, a professora explicou que essa parte do bilhete se referia a pessoa que iria receber o bilhete.

Professora: Damos o nome de destinatário.

O aluno continuou: “Senhores pais no aluno” (senhores pais nós alunos). As crianças apoiando-se nos bilhetes anteriormente produzidos, disseram:

Aluno: Não pode escrever tudo junto.

Aluno: Tem que pular linha.

O aluno apagou o “no aluno”, pulou uma linha e escreveu na linha de baixo. Uma aluna disse:

Aluno: Não pode esquecer do “S” no “No” e nem no “ALUNO”. Não é só um aluno, é todo mundo.

O aluno acrescentou a letra nas duas palavras, conforme a amiga havia sugerido. Um aluno também contribuiu:

Aluno: Tá faltando o risquinho no “O”.

Professora: Risquinho?

Aluno: Professora, ele tá falando do acento, não lembro como fala!

Professora: Esse acento que colocamos no “O”, da palavra “NÓS”, se chama acento agudo. Falamos “NÓS ALUNOS” e não “NOS ALUNOS”.

O aluno continuou o registro. E logo foi interrompido por uma aluna:

Aluno: Professora, como chama isso que colocamos depois do Cordeirópolis?

Professora: Isso se chama vírgula.

Aluna: Falta vírgula depois do “NÓS”.

Assim que o aluno registrou a vírgula, colocou “do” e um colega disse:

Aluno: Agora põe o um, com aquela bolinha. (Se referindo ao 1º). Agora coloca “ano C”.

Aluno: Tem vírgula de novo.

Alguns alunos, a partir desse momento, começaram a soletrar para o colega o assunto do bilhete consultado, até que um outro aluno os chamou a atenção:

Aluno: Esse bilhete é do dia do brinquedo, não é do sorvete.

Professora: Não queremos falar sobre o dia do brinquedo. O que queremos pedir?

Aluno: Agora a gente quer receita.

Professora: Então dessa vez o nosso assunto é outro, nós mudamos o assunto, queremos uma outra coisa.

Aluno: É a gente quer receita gostosa.

Professora: O que devemos escrever?

Aluno: Que a gente precisa de receita.

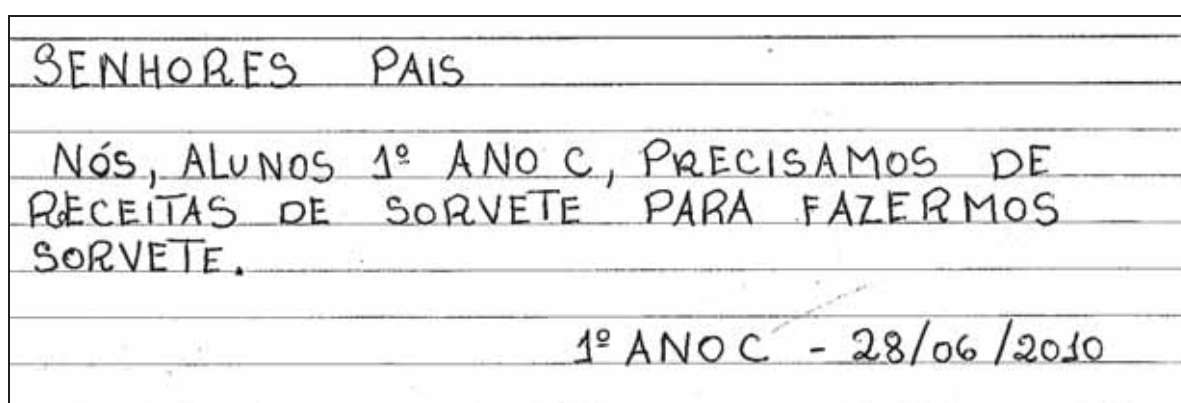
O aluno escreveu “presizamos” de receitas de sorvete. E uma das colegas, com um dicionário na mão, disse:

Aluno: Apaga o “S” e coloca “C”, depois apaga o “Z” e coloca “S”. Eu já errei essa palavra né professora?

Professora: Por isso, sempre que formos produzir algum texto, vamos consultar o dicionário, para não errarmos a escrita das palavras.

Os alunos soletraram algumas letras, às vezes sílabas. No final, as crianças não colocaram o emissor e a data, então a professora lhes ofereceu. Enfim, produziram o bilhete.

A professora pouco interferiu, para que a turma tivesse uma maior autonomia na produção do texto coletivo.



**Figura 10 – Escrita coletiva de um bilhete aos pais**

Assim que o aluno voltou a sentar-se, notou que não conseguia enxergar algumas palavras e reclamou:

Aluno: Não consigo enxergar. Professora posso aumentar a letra?

Professora: Pode. Isso que aconteceu como o Ca nos mostra, o quanto é importante pensarmos em, para quem estamos escrevendo e como estamos escrevendo. O Ca estava escrevendo para todos da sala, e alguns alunos estão longe da lousa, portanto ele deveria ter escrito com letras maiores, para que pudessem fazer a leitura, sem ter que perguntar a todo o momento, o que está escrito. Devemos sempre nos preocupar com a pessoa ou pessoas que irão fazer a leitura, caso contrário a pessoa não vai nos entender.

No dia seguinte, uma mãe procurou a professora, com um pacote de açúcar, porque não havia entendido a letra da filha e achou que era para levar algum ingrediente. Depois de explicar à mãe o que havia solicitado no bilhete, a professora, entrou com a turma na sala de aula e logo a aluna falou: minha mãe não entendeu o que eu escrevi. Ela trouxe o açúcar, mas eu falei que não era. Acho que tô precisando caprichar, senão ela vem de novo.

Professora: Por isso que a professora diz que temos que escrever as palavras corretamente e com letras bonitas, para que a pessoa que receber o texto, possa ler e entender o que está escrito.

Depois dessa conversa, os alunos recolheram algumas receitas trazidas e as guardaram na caixa destinada a elas. Uma aluna que se apóia muito no dicionário, resolveu pesquisar o que era sorvete e leu para a professora e os colegas. “Sorvete: doce gelado, que pode ser feito de sumo de frutas em calda de açúcar, cremes, leite, chocolate, etc.”.

Depois da leitura da aluna, alguns alunos sugeriram que o nome do projeto passasse a ser: “Projeto Doce Gelado”, a professora perguntou se todos concordavam com a troca e a turma disse que sim, que ficaria mais bonito. O projeto sorveteria passou a ser chamado de Projeto: Doce Gelado.

O planejamento teve algumas alterações, foram incluídos pela professora, os itens: 2, 8 e 9.

<b>TAREFA</b>	<b>RESPONSÁVEIS</b>
1- JUNTAR RECEITAS	TODOS
2- LER AS RECEITAS	TODOS
3- ESCOLHER TRÊS RECEITAS	TODOS
4- PEDIR OS INGREDIENTES	TODOS
5- FAZER OS CONVITES	TODOS
6- FAZER OS SORVETES	TODOS
7- SABOREAR OS SORVETES	TODOS
8- FAZER UMA PESQUISA SOBRE O SORVETE QUE A TURMA MAIS GOSTOU	TODOS
9-REFLETIR SOBRE O QUE APRENDEMOS NO DECORRER DO PROJETO	TODOS

**Quadro 5– Planejamento do projeto “Doce gelado”.**

Na fase da colheita das receitas, um aluno comentou um fato que ocorreu com ele, nesse processo de juntar receitas: “Professora, ontem o homem da carrocinha (carrinho de sorvete) passou na minha rua, eu tava na calçada e corri até ele e disse: ô colega, sê tem receita de sorvete pra me emprestar rapidão?” E ele disse que não, que ele comprava pronto”.

Essa situação revela o quanto os alunos estavam mobilizados com o novo projeto.

Após uma semana arrecadando receitas, decidiram olhar se havia número suficiente para iniciarem o projeto. Fizeram questão de contar todas as receitas, que totalizou vinte e seis. Portanto, poderiam começar.

A professora juntou carteiras e organizou as receitas, de forma que todos pudessem visualizá-las. A princípio, as crianças ficaram apreensivas, porque havia uma diversidade grande de escritas. Receitas escritas com letra bastão maiúscula e minúscula (manuscritas e no computador), com letra cursiva, e também diversos portadores de texto (revistas, livros, embalagem (Maria-mole).

Depois de observarem todos os tipos de escrita e de portadores de texto, a professora pediu que separassem as receitas que gostariam de incluir no projeto, dos livros e revistas, para que fossem fotocopiados, pois tais materiais deveriam ser devolvidos aos pais que colaboraram.

Com as fotocópias nas mãos, os alunos puderam escolher a receita que gostariam de ler (questionar). Cada aluno fez sua leitura individualmente. Em seguida a professora fez o questionamento com os alunos.

O primeiro questionamento foi feito com um aluno que solicitou à mãe que comprasse uma revista para que pudesse contribuir com a colheita das receitas. O aluno que não lia tampouco escrevia convencionalmente copiou a receita da revista em um pedaço de papel e levou-a para a sala de aula. No momento da escolha da receita para a leitura, o aluno quis sua própria receita.

Aluno: Professora essa é a receita que eu trouxe.

Professora: Soube que você pediu à sua mãe que comprasse a revista.

Aluno: Eu que copieei.

Professora: E o que você descobriu sobre essa receita?

Aluno: Esse é o título. (apontou para o mesmo: Sorvete fácil)

Professora: O que vai nessa receita?

Aluno: O título.

Aluno: Aqui ta escrito sorvete.

Professora: Como sabe?

Aluno: Acho que é, porque nos outros também tem essa palavra. (o aluno referiu-se aos textos dos colegas, que traziam no título a palavra sorvete).

Aluno: Tem os números.  
 Professora: O que mais você descobriu?  
 Aluno: Mais nada.

**Quadro 6-Diálogo da professora com o aluno sobre a ficha técnica: Sorvete Fácil.**

Ao observar o questionamento do texto desse aluno, nota-se que apesar de ter copiado toda a receita, descobriu pouca coisa sobre ela. O contexto o ajudou a descobrir a palavra sorvete, mas ele não progrediu na leitura.

No quadro 7, é apresentado um questionamento de texto, feito por um aluno a respeito de uma receita que estava numa embalagem de Maria-mole.

No momento em que a professora solicitou que o aluno pegasse sua receita para fazerem a leitura, ele ficou decepcionado, pois acreditava ter escolhido uma receita de Maria-mole e não de sorvete. Assim que posicionou a caixa para ver seu verso, notou a ilustração de um sorvete, convencendo-se de que ali estaria escrita sua receita.

Professora: O que vamos ler nessa caixa?  
 Aluno: A receita  
 Professora: Qual é a sua receita?  
 Aluno: Esqueci  
 Professora: Então leia novamente  
 A- Receita  
 Professora: De quê?  
 Aluno: De sorvete  
 Professor: O que está escrito aqui?(apontou para o título)  
 Aluno: Tutti. E como fica esse?(se referia a palavra frutti)  
 A professora apontou para a última sílaba e disse:  
 Professora: Essa sílaba é igual a última sílaba da primeira palavra.  
 Aluno: Lembrei. É de tutti frutti  
 Professora: O que está escrito aqui?(ingredientes)  
 Aluno: Aqui, ta escrito o que vai.  
 Professora: Como sabe?  
 Aluno: Tem número e coisa escrita depois do número.  
 Aluno: Vai limão. Eu lembro dessa palavra, quando a gente estudou frutas.  
 O aluno apontou para a palavra lata e disse:  
 Aluno: É leite condensado.  
 A professora mostrou a palavra leite condensado.  
 Professora: O que está escrito aqui?  
 Aluno: Leite  
 A professora escreveu as duas palavras: leite e lata.  
 Professora: Qual dessas palavras é a palavra leite.  
 Aluno: Essa (apontou para a palavra lata)  
 Professora: O que mais acha que vai nessa receita?  
 Aluno: Vai Confete.



Professora: Como sabe?

Aluno: Eu vi no desenho.

Aluno: Tem que ir maria-mole, porque vem na caixinha dela.

Aluno: Vai limão. O limão deixa ele verde.

Aluno: Precisa de copo, para por o sorvete (referiu-se a taça da figura).

**Quadro-7 - Diálogo da professora com o aluno sobre a ficha técnica: Sorvete de tutti-frutti.**

Observando esse questionamento de texto, fica claro que o aluno buscou indícios, como: portador de texto; figuras mostradas na caixa do produto, para descobrir alguns ingredientes, como o limão, o confete e também utensílios, como a taça. Também pautou-se em projetos anteriores, para realizar a leitura de palavras, como por exemplo: limão.

O próximo questionamento de texto apresentado foi feito por um aluno que já havia se apropriado do código alfabético. Ele escolheu uma receita tirada de um livro, que fazia parte de uma coletânea de receitas, enviadas por consumidores, à empresa que fabricava um dos ingredientes. Antes de iniciar a ficha técnica havia informações sobre a pessoa que tinha enviado a receita. O texto estava escrito em letra minúscula.

Professora: Que texto é esse?

Aluno: É a receita do sorvete de laranja.

Aluno: Aqui tem um n e um pontinho. Depois vem: o 7, o 2 e o 9.

Aluno: Acho que são os ingredientes.

Professora: O que significa enviada?

Aluno: É da prefeitura?

Professora: Por que acha isso?

A professora fez a leitura do trecho citado.

Aluno: Agora eu sei. A mulher mandou a receita para eles colocarem nesse livro.

Professora: Você tem razão.

Professora: O que está escrito aqui?(ingredientes)

Aluno: Ingredientes.

Aluno: É a receita.

Aluno: Por que tá escrito chá?

Aluno: vai chá na receita?

Professora: Xícara de chá é a medida que será utilizada para medir os ingredientes.

Aluno: A minha vó faz frango com pequi e a minha vizinha pediu a receita.

Professora: O que são ingredientes?

Aluno: O que vai na receita?

Professora É isso mesmo

O aluno leu os ingredientes. Ao ler o modo de fazer perguntou:

Aluno: O que é recipiente com tampa?

Professora: O que pode ser? Se precisa de tampa?

Aluno: Vasilha?

Professora: Sim.

Ao ler o trecho: repetir a operação, a professora perguntou ao aluno:

Professora: O que significa repetir a operação?

Aluno: Corta o sorvete e põe alguma coisa dentro?(se referia a operação, como cirurgia)  
Professora: O que significa repetir?  
Aluno: Põe a mesma coisa outra vez?  
Professora: Faça a leitura novamente e descubra o que é necessário fazer.  
Aluno: Tem que colocar os ingredientes de novo?  
Professora: Não. A receita está dizendo que devermos bater a receita de novo na batedeira, até que fique cremoso.  
Aluno: tem que polvilhar com açúcar de confeiteiro. Mas o polvilho não é doce. Minha mãe faz biscoito e é salgado.  
A professora explicou que nesse caso, polvilhar significava espalhar.  
Professora: O que você acha que significa açúcar de confeiteiro?  
Aluno: Coloca o açúcar no saco de confeitar?  
Professora: Açúcar de confeiteiro é aquele bem batido, o que vai em cima daquele doce chamado sonho.

**Quadro 8- Diálogo da professora com o aluno sobre a ficha técnica “Sorvete de laranja”.**

O questionamento de texto acima revela que mesmo o aluno que já dispõe de conhecimentos para fazer a leitura convencional, ainda busca indícios para atribuir sentido ao texto. Ao ler palavras como: enviada e operação fica evidente que o aluno buscou seus conhecimentos prévios, para compreender a leitura.

Para compreender o modo como se processou a leitura para esse aluno, é de fundamental importância trazer as contribuições de Freire (1988, p.20), que diz: “... a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.” Desse modo, há um vaivém entre as leituras. Faz-se necessário esclarecer que a todo o momento e em todos os questionamentos, houve essa interação leitor-texto. No caso desse último questionamento de texto, esse aspecto ficou mais evidente.

O próximo questionamento de texto foi feito por um aluno que estava se apropriando do código alfabético. A receita escolhida por esse aluno foi tirada de uma revista. Em alguns momentos ele recorre a conhecimentos anteriores, sobre esse tipo de texto.

Professora: Que texto é esse?  
 Aluno: é uma receita  
 Professora: Que receita?  
 Aluno: De bolo de sorvete  
 Professora: Como sabe?  
 O aluno apontou para o título  
 Professora: O que vai nessa receita?  
 Aluno: Massa  
 Professora: Como sabe?  
 Aluno: É bolo de sorvete, vai a massa  
 Professora: Aponte para mim, onde estão localizados os ingredientes  
 O aluno apontou os ingredientes, tanto da massa, como os do recheio, que estavam localizados em lugares diferentes, no texto.  
 Professora: Como sabe que está escrito ingredientes?  
 Aluno: Por que está escrito chá?(referiu-se à medida)  
 Professora: O que você acha que está escrito aqui?(apontei para a palavra ingredientes)  
 Aluno: Está escrito massa.  
 Professora: O que vai na massa?  
 Aluno: Vai 4 ovos, 1 xícara de chá de água(ao invés da palavra água, estava escrito açúcar), 4 colheres de sopa de água fervida(estava escrito fervente)  
 Apontei a palavra açúcar e perguntei:  
 Professora: Você disse que aqui está escrito a palavra água e nessa(água fervida) também. Qual das duas palavras está escrito água?  
 Aluno: Esse é o g e o u?  
 Professora: E como fica?  
 Aluno: Gu. É igual o meu nome.  
 O aluno leu a palavra: água.  
 Professora: Qual é o último ingrediente?  
 Aluno: Acho que é farinha de trigo  
 Professora: E como sabe?  
 Aluno: Não pode fazer bolo sem farinha (o aluno recorreu à seus conhecimentos prévios)  
 Professora: E no recheio, o que vai?  
 Aluno: Aqui está escrito Jô. No projeto do jogo da trilha eu aprendi o “Jô” de jogo (sistematização de outro projeto)  
 Aluno: É um tijolo. Vai tijolo no sorvete?  
 Professora: Termine a leitura  
 Aluno: Um tijolo de morango  
 Professora: Está faltando essa palavra (a professora apontou para a palavra sorvete)  
 Aluno: É sorvete de morango. Um tijolo de sorvete de morango.  
 Aluno: Não entendi o que é tijolo de sorvete.  
 O aluno terminou a leitura dos ingredientes. A professora explicou o porquê da palavra tijolo.  
 Aluno: A minha receita ta escrita com letra minúscula e no seu papel está com letra de mão.  
 Aluno: Aqui está escrito como faz (referiu-se ao modo de fazer)

**Quadro 9 Diálogo da professora com o aluno sobre a ficha técnica: Bolo de sorvete**

Assim que as leituras foram feitas, a professora propôs aos alunos que expusessem aos

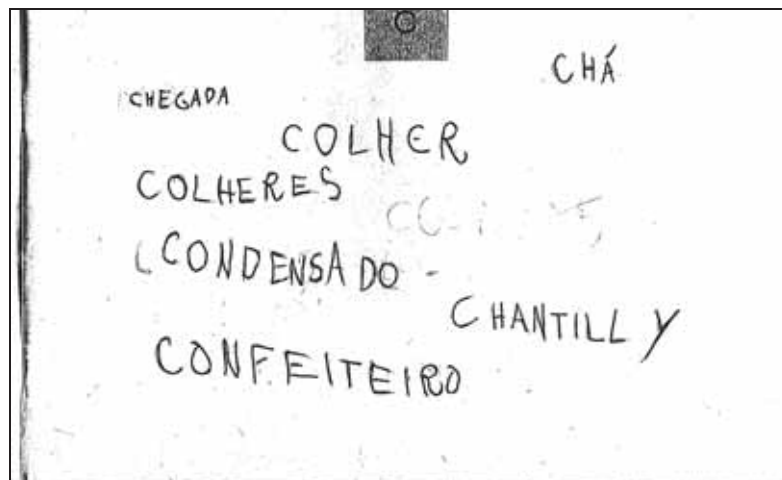
colegas as suas receitas, para que pudessem na etapa seguinte escolher os sorvetes que acreditavam ser, mais saborosos.

Muitos alunos ficaram preocupados em não conseguir ler, então uma aluna sugeriu que levassem o texto como tarefa de casa, para que pudessem estudá-lo. A professora concordou e permitiu que ficassem com os textos, durante três dias. Nesse período os pais comentavam que as crianças estavam muito comprometidas com a atividade, que todo o tempo que tinham livre, passaram a estudar a receita.

No dia da apresentação das receitas os alunos estavam ansiosos, então a professora deixou que cada um fosse à frente da sala, quando estivesse preparado. Todos os alunos expuseram sua receita, alguns leram todo o texto, outros falaram somente os ingredientes, mas todos, ao seu modo, cumpriram a atividade. Uma aluna que não conseguia ler convencionalmente disse aos colegas: “Eu não consigo ler tudo, mas lá em casa minha mãe leu para mim e eu sei que vai chocolate e que é gostoso. Se eu fosse vocês escolhia a minha receita.” Com todo esse discurso incentivador, a aluna conseguiu muitos votos para esta receita, que foi uma das escolhidas para ser feita.

Enquanto os alunos expunham suas receitas, a professora colava os títulos num cartaz. Terminada a exposição, passaram para a etapa seguinte: escolha das receitas. Cada aluno deveria escolher suas três receitas preferidas e colocar um sinal (X, O I) ao lado do título, para que depois pudesse ser feita a contagem. Após a votação, ficou decidido que fariam os sorvetes de: Tutti- frutti, Chocolate e Fanta-uva.

Depois das apresentações a professora solicitou que pegassem o caderno dicionário (figura 11), onde marcavam as palavras que considerassem difíceis, para registrarem todas as palavras que não tinham conseguido ler ou que leram com bastante dificuldade. Os alunos foram mostrando as palavras no texto, a professora as registrava na lousa e eles no caderno. Essas palavras serviriam de ferramenta para novas produções.



**Figura 11– Escrita de palavras no caderno dicionário**

Escolhidas as receitas, passaram para a etapa seguinte: conseguir os ingredientes. O aluno que sugeriu a “vaquinha” se pronunciou. A professora perguntou à turma e todos concordaram com a proposta, mas alguns alunos sugeriram pedir à diretora. E a professora ofereceu-se para contribuir financeiramente com a terceira receita.

No primeiro momento decidiram produzir o bilhete (figura 12), para pedir aos pais, que contribuíssem com um valor em dinheiro para comprarem os ingredientes. Este texto também foi produzido coletivamente, da mesma forma como se deu com a carta, mas outro aluno foi à lousa. Esse aluno ainda estava se apropriando do código alfabético, portanto, quando cometia algum “erro” a turma o ajudava. E por fim, a professora contribuiu com os ingredientes do sorvete de chocolate.

	SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEIS
	NOSSA TURMA, PRIMEIRO ANO C, ESTÁ FAZENDO VAQUINHA PARA FAZERMOS SORVETE DE FANTA UVA.
	VALOR SUGERIDO: R\$ 1,00
	AGRADECEMOS
	12/08 - 1º ANO C

Figura 12– Escrita coletiva de um Bilhete que foi enviado aos pais.

Para conseguir os ingredientes com a diretora, as crianças produziram uma carta coletivamente (figura 13). Um aluno que já domina o código alfabético foi à lousa e os colegas foram contribuindo com a produção. Os alunos, que já haviam aprendido a utilizar o dicionário, ficaram com ele na mão e sempre que surgia uma dúvida, recorriam ao instrumento de consulta. Utilizaram tanto o dicionário publicado, como o dicionário de palavras, este último, principalmente, para escrever os ingredientes.

	CORDEIROPOLIS, 16 DE AGOSTO DE 2010.
	DIRETORA ELEN
	NÓS, ALUNOS 1º ANO C, QUEREMOS FAZER UM SORVETE DE BRIGADEIRO PARA ISSO, PRECISAMOS DA SUA COLABORAÇÃO DOANDO OS INGREDIENTES. OS INGREDIENTES SÃO 4 LATAS DE LEITE, TABLETES DE CHOCOLATES, 4 LATAS DE CREME DE LEITE, 4 LATAS DE LEITE CONDENSADO E 4 PACOTES DE CHOCOLATO GRANULADO.
	ATENCIOSAMENTE
	1º ANO C

**Figura 13– Produção de uma carta coletiva, à diretora.**

A resposta da diretora foi positiva, mas por falta de verba, a mesma pediu que fosse trocada a receita, por uma, que o valor dos ingredientes, não fosse tão cara. Os alunos concordaram em trocar a receita e a diretora ficou então, responsável por doar os ingredientes do sorvete de Tutti-frutti.

Com os ingredientes disponíveis, a turma passou para outra etapa do projeto “fazer os convites”.

A pedido da professora os alunos trouxeram para a aula diversos tipos de convite, para que pudessem questioná-los em busca de informações, para produzirem o mesmo tipo de texto.

Como trouxeram vários tipos de convite, a professora pediu que separassem apenas os convites que eram adequados para o que iriam fazer. As crianças descartaram os convites de chá de bebê, de casamento e de formatura, deixaram somente os convites de aniversário. A professora questionou os alunos sobre as escolhas. Um aluno disse: “o de chá de bebê não dá certo porque a pessoa tem que dar presente”. Outra aluna contribuiu dizendo: “o de casamento tem muita coisa. Tem endereço, nome da mãe e do pai. Acho que a gente não precisa disso pra chamar pra tomar sorvete”. Após essas falas, a turma concordou que o convite que mais se aproximava do que queriam era o convite de aniversário. Após decidirem isso, um aluno

disse: “mas no aniversário tem que levar presente, que nem o do chá de bebê”. Outro aluno respondeu: “mas não vem escrito, então a pessoa leva se quiser”.

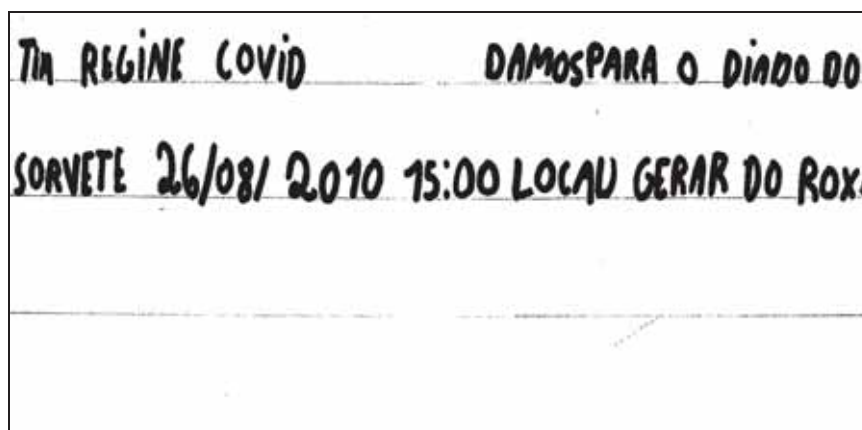
As crianças, com o auxílio da professora, tiraram todas as informações do texto (convite) e utilizaram as ferramentas construídas para produzir os convites.

EM UM CONVITE::
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O PAPEL PODE SER DOBRADO</li> <li>• A ESCRITA PODE SER COM LETRA DE FORMA OU MANUSCRITA</li> <li>• PODE TER DESENHO TEMÁTICO</li> <li>• TEM QUE TER DATA</li> <li>• TEM QUE TER LOCAL</li> <li>• TEM QUE TER HORA</li> <li>• TEM QUE TER O NOME DE QUEM ESTÁ CONVIDANDO</li> <li>• TEM QUE TER O NOME DE QUEM ESTÁ SENDO CONVIDADO</li> <li>• PODE TER UMA FRASE DE INCENTIVO À PARTICIPAR</li> </ul>

**Quadro 10– Ferramenta construída coletivamente, a partir do “convite”.**

A produção escrita dos convites foi feito em trios. Todos do grupo contribuía com o que havia aprenderam, mas apenas uma criança fazia o registro. Cada grupo ficou responsável por escrever o convite para um convidado, que ao todo eram seis.

Um dos grupos escreveu o texto com a maioria dos elementos que compõe o convite (figura 14), mas teve problemas com o espaçamento entre as palavras, ora dividindo a palavra, ora juntando duas palavras e, também com a ortografia.



**Figura 14– Primeira escrita do convite à coordenadora.**

Já na reescrita (figura 15), o grupo conservou alguns elementos da primeira escrita do texto e também acrescentou outros, como por exemplo, o sabor. Revisou a ortografia e cuidou para não juntar ou separar palavras de forma equivocada.



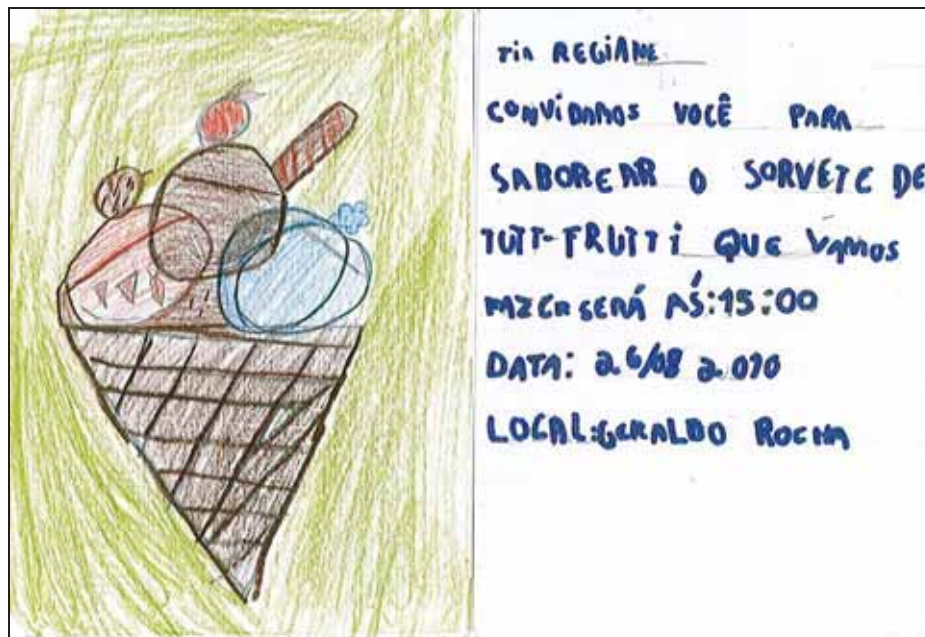


Figura 15– Reescrita do convite à coordenadora

Outro grupo produziu um convite com a maioria dos elementos (figura 16), faltou apenas o nome do emissor e também tiveram alguns erros ortográficos.

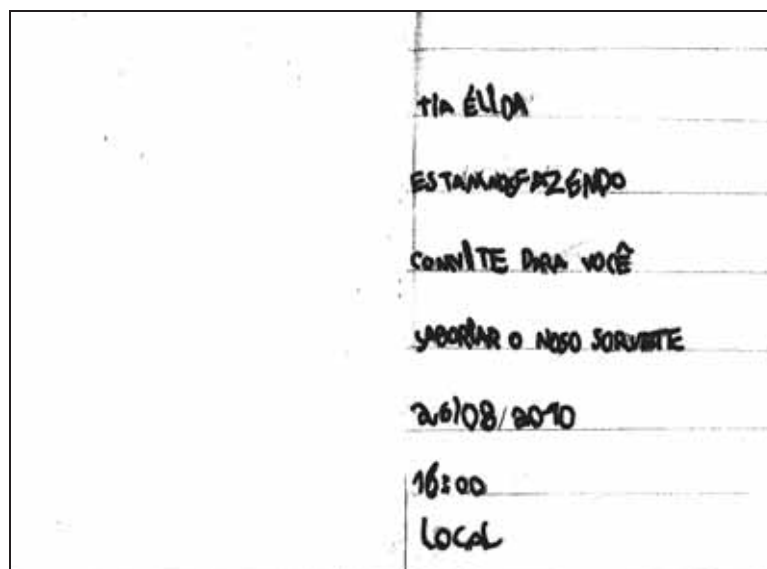


Figura 16– Primeira escrita do convite à ex- monitora da sala.

A reescrita do texto pelo grupo (figura 17), mostra um avanço na ortografia e a conservação da estrutura de um convite.

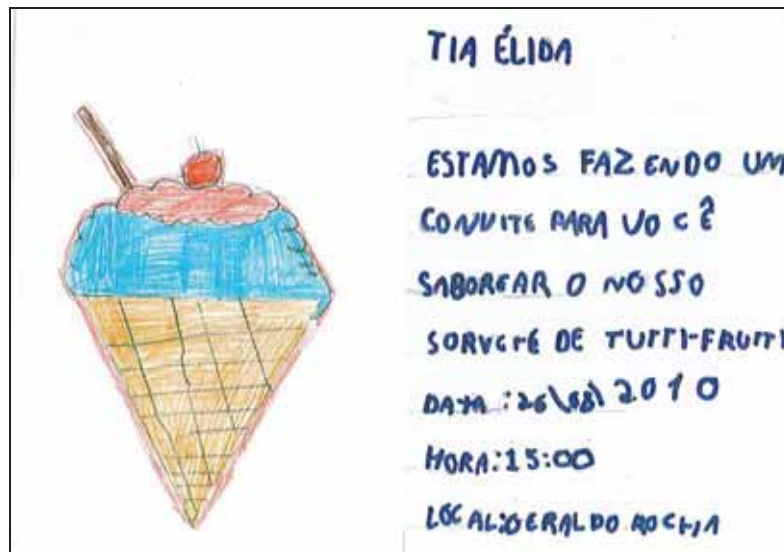


Figura 17– Reescrita do convite à ex-estagiária da sala.

Uma aluna que já lia e escrevia convencionalmente pediu à professora que a deixasse produzir sozinha, um convite. A professora concordou com a proposta, pois ao longo do ano esta aluna mostrou-se disposta a superar-se nas atividades.

A aluna não quis reescrever em outro papel. Utilizou lápis e fez as correções na mesma folha. O interessante na produção escrita da aluna (figura 18), é que além de utilizar os elementos do texto: convite, a aluna escreveu uma frase de incentivo. Essa frase nunca havia sido mencionada antes.

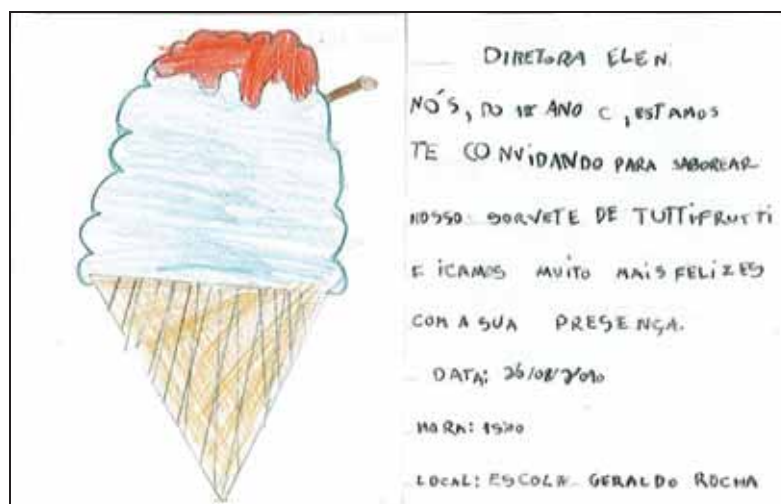


Figura 18– Escrita do convite à diretora pela aluna Bru.

Após o envio do convite, iniciou-se a etapa “fazer o sorvete”. Enquanto alguns alunos faziam a leitura da receita, outros faziam o sorvete.

No dia de saborear os sorvetes, as crianças quiseram organizar a sala, de modo que parecesse uma sorveteria. Quando os convidados foram chegando, eles os acompanhavam até a cadeira e serviam os sorvetes. Eles se sentiram muito importantes, pois todo o projeto havia dado certo e sabiam que cada um havia contribuído para isso.

Após o momento de saborear, as crianças perguntaram aos convidados se haviam gostado do sabor e estes responderam que sim. Depois, a turma e a professora fizeram uma avaliação das receitas preferidas. A receita escolhida como a mais saborosa foi a de chocolate.

Os alunos quiseram registrar as receitas mais saborosas, para que todos as tivessem, caso quisessem fazer em casa. A professora solicitou que produzissem uma das receitas, sem que tivessem à mão o modelo original, as outras duas ela poderia fotocopiar. A receita escolhida foi a do sorvete de Fanta-uva.

As primeiras produções escritas mostradas a seguir foram feitas individualmente e sem nenhum modelo. Cada criança pode contar apenas com a memória. Já na reescrita a professora disponibilizou todas as ferramentas construídas durante o projeto.

A figura 19 consiste numa produção escrita da receita, feita por uma aluna que estava num nível próximo da escrita convencional. Ao registrar sem o modelo, a aluna utiliza a silhueta do tipo de texto “receita”, o: título e subtítulos. No subtítulo: modo de fazer, a aluna utilizou números para organizar a sequência das ações. Destacam-se algumas tentativas da aluna, para escrever a palavra “Fanta”, primeiro ela escreve “ferta” no título, nos ingredientes ela escreve “freta”, já no modo de fazer, a aluna escreve “frata”. Todas as tentativas da criança, em escrever a palavra “Fanta” mostra que ela já havia se apropriado da escrita da sílaba “ta”, mas a sílaba “Fan” ainda não lhe era familiar.

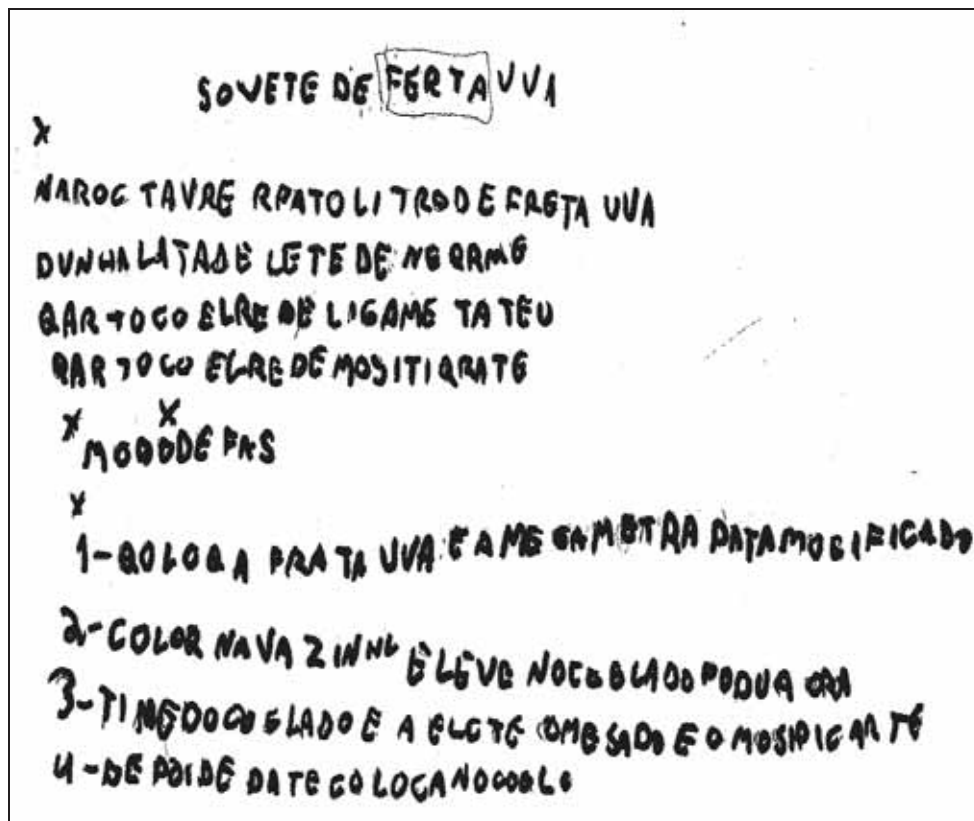


Figura 19– Primeira escrita da receita “Fanta-uva” feita pela aluna Key

No momento em que pode utilizar as ferramentas, a aluna Key não se preocupou em buscar a silhueta da receita, os elementos que compõem esse tipo de texto, mas preocupou-se em grifar as palavras corretamente, inclusive a palavra “Fanta”. Então se apoiou no dicionário de palavras, onde sabia que encontraria facilmente o registro das palavras utilizadas no projeto. A comparação das escritas de Key mostra que houve um avanço no que se refere à ortografia. No que concerne à palavra “Fanta” a aluna conservou a escrita, em todos os momentos em que esta aparecia. Ela modificou a forma no registro das quantidades de ingredientes. A princípio ela havia escrito o número por extenso, depois de consultar as ferramentas optou por deixar o mais próximo possível dos modelos, anteriormente questionados. Ela também inseriu em seu texto o subtítulo “ingredientes”. (figura 20).

1- SORVETE DE FANTA UVA  
 2- INGREDIENTES  
 4- LITRO DE FANTA UVA  
 2- LATA DE LEITE CONDENSADO  
 4- COLHER DE LIGA NEUTRA  
 4- COLHER DE EMULSIFICANTE

MODO DE FAZER

COLOQUE FANTA UVA E LIGA NEUTRA NO LIQUIDIFICADOR E BATA COLUQUE EM UMA VASILHA E IGUE AU CONGELADOR E ACRESLENTE O LEITE CONDENSADO O EMULSIFICANTE DEPOIS LEVE AU CONGELADOR

Figura 20- Reescrita da receita feita pela aluna Key.

A figura a seguir (figura 21) mostra o texto produzido por outro aluno, que escrevia convencionalmente, mas com erros ortográficos. Ao registrar a palavra “Fanta”, o aluno escreveu: “fañta” e essa grafia foi conservada em toda extensão do texto. Nessa primeira escrita, sem o modelo, ou ferramentas disponíveis, ele escreveu a receita levando em conta sua silhueta e seus componentes. Utilizou também duas maneiras de registrar a quantidade dos ingredientes, ora escreveu com o numeral, ora escreveu o número por extenso

SORVETE DE FANTINA  
 INGREDIENTE  
 4 LITRO DE FANTINA  
 DUA LITRO DE LETE  
 4 TROCOS DE RESIDE EM BIF  
 LINDA BETA  
  
 MODO DE FAZER  
 TODA FANTINA  
 COLOCA O SORVETE E LIQUIDIFICADA  
 COLOCA NA VARILHA E COLOCA NO COM  
 GELADOR  
 POR DAZORA  
 TIRE DO GELADOR E REPREZE O LETE  
 CONFINE E DENSIFICANTE

Figura 21– Primeira escrita da receita “Fanta-uva” feita pelo aluno Ga.

Já na reescrita desse texto (figura 22), o aluno apresentou a grafia correta da palavra “Fanta” e de outras palavras, como: “fazer, emulsificante, liquidificador, etc. E, também, optou por colocar o numeral à frente de cada ingrediente, ao invés de escrevê-lo por extenso.



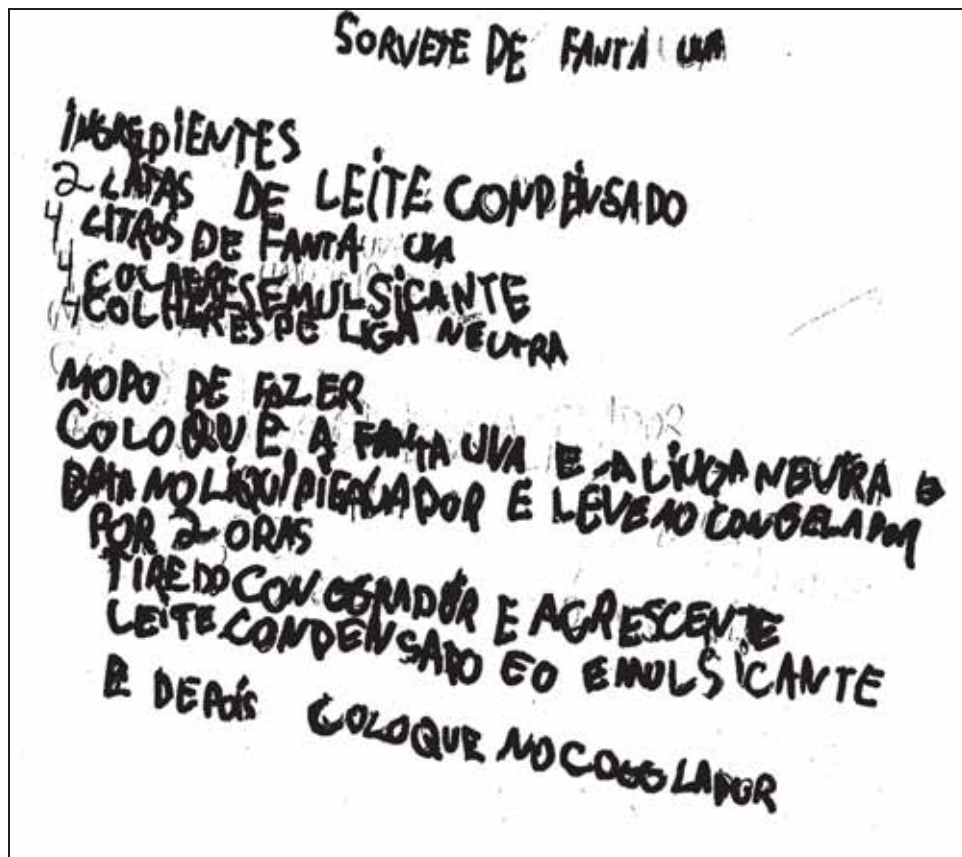


Figura 22 Reescrita da receita feita pela aluno Ga.

Após a produção do texto, o projeto foi finalizado com uma reflexão sobre o que haviam aprendido.

Professora: O que nos ajudou a realizar o projeto?

Alunos:

- A professora ensinou planejar o que a gente precisava fazer
- Trazer as receitas
- Ler as receitas
- Conseguir os ingredientes
- Escrever as receitas
- Os convidados vieram no dia de saborear

Professora: O que aprenderam com o projeto?

- Ler receitas
- Fazer sorvete
- Palavras difíceis

- Ler e escrever convite
- Fazer carta
- Fazer bilhete
- Apresentar para os amigos, a receita
- Servir os convidados



## 5. Considerações Finais

Diante das dificuldades a serem superadas, no que se refere à alfabetização, primeiramente esse estudo possibilitou a observação e análise sobre o processo de alfabetização mediante a um estudo teórico aprofundado, que contribuiu para superação de alguns obstáculos, como por exemplo: diminuir a distância entre teoria e prática. Em segundo lugar permitiu à professora e aos alunos experimentarem outras maneiras de trabalhar a leitura e escrita.

No decorrer do trabalho, foi possível notar a mudança de postura dos alunos, no que se refere à organização do ambiente; à cooperação; ao cumprimento das responsabilidades; à crescente participação nas atividades e comprometimento com as decisões tomadas coletivamente.

Houve também uma mudança de postura, em relação ao modo como concebiam a leitura e a escrita. As crianças já vieram da Educação infantil com conceitos sobre o que era saber ler e escrever.

No começo do ano letivo, a maioria das crianças falava que a aluna que já sabia ler e escrever era a mais inteligente da turma, e todas as contribuições dessa aluna em atividades com o grupo-classe eram consideradas como “verdades absolutas”. Os alunos desconsideravam seus conhecimentos e a possibilidade de poder contribuir também. Muitos falavam da leitura e escrita, como se fosse algo inatingível. A mudança de postura foi acontecendo quando as atividades coletivas passaram a ser trabalhadas a partir das atividades individuais, como no momento em que as produções individuais são “confrontadas” com a dos colegas para melhorá-las. Ou no momento de questionar um texto, onde cada aluno tem a possibilidade de interagir sozinho com o texto e buscar indícios para atribuir-lhe sentidos, para depois tomar conhecimento dos indícios encontrados pelos colegas.

As crianças liam, escreviam e reescreviam: sozinhas, em duplas, em trios e também com a turma toda. E o mais importante, é que faziam isso em situações reais de comunicação em atividades contextualizadas. Além disso, puderam escrever, questionar e construir ferramentas de vários tipos de texto: fichas prescritivas (regra de jogo e receita), carta, bilhete, convite e listas.

Ainda, em relação à leitura, houve um avanço significativo nos questionamentos de textos. Mesmo as crianças que já liam convencionalmente, passaram a preocupar-se não somente com o código, mas com o contexto, com os parâmetros de comunicação, com a

finalidade do texto, etc. Os que ainda estavam em processo de apropriação do código alfabético, passaram a encontrar outros indícios, além das figuras e palavras que conheciam.

No tocante à escrita, as crianças melhoraram suas produções com as confrontações com as dos colegas, com as reescritas dos próprios textos, com consultas periódicas aos dicionários e as sistematizações dos tipos de texto.

A partir das atividades de sistematização, as crianças passaram a se preocupar, sobretudo, com aspectos do texto, como: sua estrutura, os elementos que o compõem, como título, subtítulo, corpo do texto, etc. Também passaram a se preocupar com aspectos ortográficos, principalmente quando aprenderam a pesquisar no dicionário.

Ao encerrar o estudo foi possível observar os avanços em relação à alfabetização dos alunos do primeiro ano. No início do mês de março de 2010 apenas 5% deles dominavam a escrita convencional, já no final do mês de agosto do mesmo ano verificou-se que, 47% dos alunos dominavam a escrita convencional e 21% estavam prestes a dominar.

Diante das experiências aqui descritas e dos resultados obtidos, conclui-se que o trabalho com a leitura e escrita por meio da pedagogia por projetos permite que os alunos aprendam num contexto significativo e propicia aos mesmos, avanços qualitativos, no processo de alfabetização.

## 6- Referência Bibliográfica

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*/Paulo Freire. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1988.

GERALDI, J, W. *A aula como acontecimento*. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIFOP, 2003. p. 9-21. (Palestra proferida na semana da Prática Pedagógica).

JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

————— *Formando crianças produtoras de texto/ coord. Josette Jolibert; trad. Walkiria M.F. Settineri e Bruno Charles Magne*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

————— *Além dos Muros da Escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade*, tradução Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MICOTTI, M. C. de O. *Alfabetização: métodos e tendências* In: MICOTTI, M. C. de O. *Alfabetização: estudos e pesquisa*. (Org.).Rio Claro,1996.

————— *Alfabetização: propostas pedagógicas, teorias e práticas* In: MICOTTI, M. C. de O. *Alfabetização: intenções/ ações*. (Org.). Rio Claro, 1997.

————— *O ensino fundamental: políticas públicas e práticas pedagógicas* In: MICOTTI, M. C. de O. *Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos*. (org). São Paulo: Contexto, 2009.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria da Educação Fundamental — Brasília: MEC/ SEF, 1998, p.69-70)

PROJETO PITANGUÁ: matemática/ organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editoras responsáveis Juliane Matsubara Barroso, Alessandra Corá - 2. ed. São Paulo: Moderna, 2008.

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

TEBEROSKY, A, TOLCHINSKY, L. *Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática*. trad. Stela Oliveira. São Paulo: Ática, 2006.

*Indicador de alfabetismo funcional*. Disponível em: Site-BRASIL. Inaf ( [http:// Portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_conte](http://Portal.mec.gov.br/index.php?option=com_conte)). Acesso em 11/03/2010.

---

Bruna Bernardes

---

Maria Cecília de Oliveira Micotti