

UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA- LICENCIATURA

Thalita Filikoski Barski Pedroso

**"Eu aprendi a escrever e a ler": avanço das aprendizagens e
integração de conhecimentos em um projeto didático na alfabetização**

Porto Alegre
2. Sem. 2014

Thalita Filikoski Barski Pedroso

**"Eu aprendi a escrever e a ler": avanço das aprendizagens e
integração de conhecimentos em um projeto didático na alfabetização**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito obrigatório para obtenção do título de Pedagoga.

Orientadora:
Profa. Dra. Luciana Piccoli

Porto Alegre
2. Sem. 2014

RESUMO

Localizada no campo da Educação, na área da Alfabetização, esta pesquisa objetiva analisar marcas de um projeto didático de alfabetização no que se refere aos avanços das aprendizagens de crianças de 2º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública de Porto Alegre/RS. A investigação caracteriza-se por ser um estudo de caso, tendo a análise documental e o grupo focal como ferramentas para a produção dos dados. Como aporte teórico, apoia-se nos estudos de Lerner e Nery sobre modalidades organizativas do trabalho pedagógico e nas pesquisas de Ferreiro, Teberosky e Morais sobre alfabetização. Após a apresentação e contextualização do projeto didático e, também, das produções escritas dos alunos, destacam-se dois eixos de análise: os avanços na alfabetização e as aprendizagens na área de sócio-história. Como resultados, a pesquisa apontou as contribuições de um projeto didático no fazer pedagógico, quais sejam: englobar e interrelacionar sequências didáticas, atividades permanentes e de sistematização; contextualizar atividades, agregando, de forma interdisciplinar, diferentes áreas do conhecimento; evidenciar a funcionalidade da leitura e escrita, atribuindo sentido à linguagem em uso. Como marcas de aprendizagens, destacam-se a ampliação do repertório cultural dos alunos e a importância de aproximar a escrita das crianças, oportunizando a elas se dedicarem a atingir o propósito coletivo do projeto, mas, sobretudo, o seu propósito individual de aprendizagem.

Palavras-chave: Alfabetização. Projeto didático. Interdisciplinaridade.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Produções escritas da aluna Elise.....	13
FIGURA 2- Votação dos países para serem estudados no projeto.....	25
FIGURA 3- Momento culinário Japão.....	29
FIGURA 4- Mesa de chá inglês.....	30
FIGURA 5- O bonsai.....	31
FIGURA 6- Folha de sistematização.....	32
FIGURA 7- Álbum de receitas finalizado.....	33
FIGURA 8- Registro das receitas para o álbum.....	33
FIGURA 9- Capa do livro dos Países.....	34
FIGURA 10- Testagem de Sabrina.....	37
FIGURA 11- Testagem de Sabrina.....	37
FIGURA 12- Testagem de Brenda.....	38
FIGURA 13- Testagem de Brenda.....	38
FIGURA 14- Testagem de Heitor.....	39
FIGURA 15- Produção escrita de Heitor sobre a temática Páscoa Cristã.....	39
FIGURA 16- Produção escrita de Heitor sobre a temática Pinóquio.....	39
FIGURA 17- Testagem de Elise.....	40
FIGURA 18- Escrita de Elise em um ditado.....	40
FIGURA 19- Testagem de Elise.....	40
FIGURA 20- Produção escrita de Elise sobre a temática Brasil.....	41
FIGURA 21- Testagem de Cristiano.....	41
FIGURA 22- Escrita de Cristiano em um ditado.....	41
FIGURA 23- Produção escrita de Cristiano sobre a temática Pinóquio.....	41
FIGURA 24- Testagem de Mariana.....	42
FIGURA 25- Escrita de Mariana em um ditado.....	42
FIGURA 26- Produção escrita de Mariana sobre a temática Pinóquio.....	43
FIGURA 27- Testagem de Gisele.....	43
FIGURA 28- Produção escrita de Gisele sobre a temática Páscoa Cristã.....	43
FIGURA 29- Produção escrita de Gisele sobre a temática Itália.....	44
FIGURA 30- Registro de comparação da produção escrita dos alunos.....	45
FIGURA 31- Atividade “O que eu aprendi?”.....	47
FIGURA 32- Jogo de tabuleiro.....	48
FIGURA 33- Big Ben de Laís.....	48
FIGURA 34- Mesa de sushi de André.....	48

SUMÁRIO

1 INICIANDO A CONVERSA	6
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	9
3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO E ABORDAGEM TEÓRICA	14
3.1 ALFABETIZAÇÃO NA TURMA A21	14
3.2 PROJETOS DIDÁTICOS EM AÇÃO	18
4 O QUE APRENDI?	35
4.1 “ EU APRENDI A LER E A ESCREVER.”	35
4.2 “ EU APRENDI SOBRE O JAPÃO”	47
5 RETOMANDO A CONVERSA	52
REFERÊNCIAS	54
APÊNDICE A	56
APÊNDICE B	57

1 INICIANDO A CONVERSA

No ano de 2014/1, iniciei meu estágio como docente em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede municipal de Porto Alegre/RS. Em meio a muitas novidades e expectativas, principalmente sobre a alfabetização, iniciei um projeto que tomou proporções inesperadas, envolvendo profundamente alunos e alguns docentes.

O projeto didático foi construído a partir de dois aspectos. O primeiro se deu quando um dos alunos da turma A21 perguntou-me: “Professora, né que existe japonês?”. No mesmo instante, respondi que sim; contudo, aquela conversa não acabou ali. Continuei, durante os dias que se seguiram, indagando-me sobre qual era a visão de mundo daquelas crianças, que achavam que outros povos eram invenção. Segui, então, refletindo sobre qual seria o impacto do grande evento que estava prestes a acontecer no Brasil, a Copa do Mundo, para tais crianças que estavam tão acompanhadas por dúvidas sobre nosso mundo.

Permanecendo com esse questionamento, continuei a desenvolver as primeiras semanas de aula, perguntando-me qual seria o meu projeto de estágio. Fui comunicada, então, que nas turmas dos segundos anos do ensino fundamental já existia um projeto sobre alimentação saudável. Apesar de considerar a temática, de modo geral, relevante, pensei sobre que significado ela teria para as crianças que não tinham uma grande quantidade de alimento em casa. Foi quando, a partir das relações entre o questionamento sobre as nações e o tema da alimentação, surgiu o projeto didático intitulado “Professora, né que existe japonês?": vida, cultura, história e gastronomia de diferentes países em práticas de alfabetização.

Esse projeto teve como objetivo principal compreender as diferentes práticas culturais e sociais de países participantes da Copa do Mundo, trazendo à tona a existência de outros lugares, além do Brasil, para que as crianças ampliassem seus conhecimentos sobre o mundo e cultura e se motivassem, a partir do tema estudado, a avançar na alfabetização.

Contudo, mesmo com o projeto já encaminhado, existia algo que me deixava angustiada. Eu estava determinada sim a fazer um projeto diferenciado e contagiante, mas, acima de tudo, eu tinha como objetivo principal utilizar esse projeto como meio para garantir a alfabetização de forma mais contextualizada. Ou seja, eu iria utilizar os elementos de estudos dos países para alfabetização, propondo produções de texto, interpretação a partir de leituras literárias da semana, escritas de receitas de atividades culinárias, histórias matemáticas contextualizadas, etc.

A partir da metade do estágio para o final, a minha angústia foi desaparecendo quando percebi, na turma, um grande avanço no desenvolvimento da escrita e na área da matemática. Esse fato chamou minha atenção, pois essa turma era composta por alunos com aprendizagens

significativamente diferentes, por exemplo: enquanto muitos alunos nem ao menos reconheciam as letras do alfabeto, outros já estavam em um nível avançado de escrita. Com o passar dos meses e o desenvolvimento constante do projeto, observei o crescimento de todos os alunos. Pude notar o quanto avançaram na alfabetização quando todas as áreas do conhecimento estavam entrelaçadas.

Compreender a importância que a interdisciplinaridade exerce na alfabetização levou-me não só a rever minhas estratégias como docente, como a me interessar mais sobre as marcas de um projeto didático nas aprendizagens de uma turma de alfabetização. Por isso, consoante com o meu estágio docente, é que busco responder a seguinte questão: quais são as aprendizagens, na perspectiva das crianças e das professoras, construídas a partir de um projeto didático de alfabetização desenvolvido em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental? Tenho, portanto, como objetivo principal, analisar as marcas de um projeto didático de alfabetização no avanço das aprendizagens de crianças de 2º ano do Ensino Fundamental.

A partir do problema central da pesquisa, foram realizadas buscas por textos acadêmicos e diferentes autores que apresentassem o conceito de projetos didáticos na alfabetização. Iniciei, então, com a procura nos ambientes LUME¹ e Scielo², nos quais utilizei como palavras-chave as seguintes expressões: “projeto didático”, “interdisciplinaridade” e “projetos na alfabetização”. Contudo, pouco foi encontrado no que diz respeito ao tema principal. Ao realizar a busca nos ambientes acadêmicos, o tema “projetos didáticos” era reconduzido a outras classificações de projetos que não se encaixavam com a concepção utilizada ao longo do estágio de docência.

Realizei, então, buscas nos documentos e nos cadernos de formação do Pacto Nacional Pela Educação na Idade Certa (PNAIC), que é “um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.³” Em tais documentos, encontrei pesquisadores como Délia Lerner, Telma Ferraz Leal, Juliana de Melo Lima e Rosinalda Teles, com os quais passei a estabelecer diálogo acerca de projetos didáticos.

Também fazem parte dos meus referenciais teóricos os estudos de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Artur Moraes, Luciana Piccoli e Patricia Camini para discutir temas acerca da alfabetização. Délia Lerner e Alfredina Nery caracterizam os projetos didáticos em sua construção e sistematização.

Para responder ao problema principal da pesquisa, a geração de dados foi planejada a partir de seu caráter qualitativo, focando na pesquisa do tipo estudo de caso, ou seja, com intenção de analisar as perspectivas dos participantes da pesquisa, interpretando quais os significados do tema

¹ Repositório Digital de Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

² *Scientific Electronic Library Online*.

³ <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>

selecionado para os sujeitos. A partir da proposta acima, foram utilizados, como ferramentas metodológicas, grupos focais – nos quais houve a participação de alunos e das professoras envolvidas no projeto didático que foi realizado na turma de estágio – e análise documental, sendo tanto de meu diário de classe e das produções dos alunos advindas do período do estágio quanto daquelas referentes aos encontros com grupos focais.

A partir dos esclarecimentos acima, se faz necessário apresentar como o presente relatório de pesquisa está organizado. No primeiro capítulo, são apresentadas a justificativa, o problema de pesquisa e a intencionalidade do trabalho investigativo. O segundo trata da metodologia da pesquisa, na qual são descritas as ferramentas metodológicas utilizadas para a construção do trabalho. O terceiro capítulo contextualiza a turma participante da pesquisa, apresenta e exemplifica os conceitos de alfabetização, de projeto didático e as partes que o compõem. No quarto, são analisados os dados gerados na pesquisa em dois eixos principais: os avanços na alfabetização e as aprendizagens na área de sócio-história. Como último capítulo, se fazem presentes as considerações finais.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Durante o percurso acadêmico, questionei-me várias vezes sobre qual seria meu tema de pesquisa no trabalho de conclusão de curso (TCC): pensei em diferentes hipóteses, contudo, nenhuma delas gerou interesse genuíno e instigante. Quando abri mão de pensar sobre o que poderia estudar e me dediquei inteiramente ao meu estágio docente, descobri que é no contato com a prática docente que construímos nossos questionamentos mais profundos.

Com auxílio de minha orientadora, comecei a observar com mais atenção o projeto didático realizado em minha turma de estágio e, a partir dessa observação, surgiu o desejo de investigar como um projeto pode auxiliar no processo de alfabetização.

Instigada pelo tema acima citado, iniciei uma abordagem qualitativa que me permitiu realizar uma pesquisa do tipo estudo de caso, utilizando, como ferramentas para a produção dos dados, a análise documental e o grupo focal. Uma perspectiva qualitativa de pesquisa, segundo Godoy (1995, p. 2), é:

Um fenômeno que pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno.

Portanto, uma abordagem qualitativa, como acima citada, tem como características essenciais uma pesquisa realizada no ambiente onde é estudada, não deslocando sua fonte de pesquisa de seu contexto, devendo analisar as pessoas e o ambiente como um todo. Deve levar em conta as impressões e pensamentos das pessoas envolvidas, ressaltando os pontos de vista mais significativos para a pesquisa. Em uma perspectiva qualitativa, a maioria dos dados coletados são descritivos, a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

A partir dessa abordagem qualitativa é que destaco a pesquisa de estudo de caso. Cabe ressaltar que, segundo André e Lüdke (1986, p. 18), nem todo o estudo de caso é qualitativo; contudo, quando se trata de uma pesquisa realizada na área da educação, os estudos de casos são geralmente dessa ordem.

As ideias centrais de um estudo de caso são basicamente geradas a partir dos pilares centrais de uma abordagem qualitativa, agregando, ainda, mais algumas características. Godoy (1995, p. 6) caracteriza o estudo de caso como:

um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular. [...] Tem por objetivo proporcionar vivência da realidade por meio da discussão, análise e tentativa de solução de um problema extraído da vida real. Enquanto técnica de ensino procura estabelecer relação entre a teoria e a prática.

Dessa forma, acredito que tal descrição da pesquisa do tipo estudo de caso relaciona-se à investigação que realizei, que, como já referido no capítulo anterior, teve como questionamento: quais são as aprendizagens, na perspectiva das crianças e das professoras, construídas a partir de um projeto didático de alfabetização desenvolvido em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental?

A fim de responder a pergunta acima, foram utilizadas, como ferramentas metodológicas para a geração dos dados, os grupos focais – compostos por alunos e professores – e a análise documental do diário de classe do estágio, do diário de campo, dos materiais produzidos pelos alunos e das transcrições das interações nos grupos focais, que foram efetuadas de forma parcial.

A turma participante da pesquisa frequenta uma escola da rede municipal de Porto Alegre/RS que corresponde ao segundo ano do Ensino Fundamental, sendo intitulada como A21. A turma é composta por 21 alunos com idades entre sete e nove anos. É atendida por uma professora titular, uma professora volante, uma professora de artes, uma professora de educação física e uma professora da hora do conto. Cabe ressaltar que o questionamento central foi respondido apenas com base nos dados gerados no contexto da turma, o que caracteriza a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, pois foi a singularidade do projeto realizado com os alunos da turma A21 que despertou a vontade de torná-lo meu objeto de estudo.

A fim de gerar os dados da pesquisa, foram realizados quatro encontros: o primeiro com toda a turma, o segundo e o terceiro com o grupo focal de alunos e o quarto com o grupo focal de professoras. Esses encontros estão devidamente explicados no quadro⁴ abaixo.

Data	Questão/Foco	Grupo	Desenvolvimento	Recursos.
8 de setembro	O que eu aprendi?	Todos os alunos.	Durante o período de uma hora, vou reunir todos os alunos da turma para assistirem a um filme em que são apresentadas as atividades que mais caracterizaram o projeto. Após o vídeo, os alunos receberão uma folha onde terá um espaço para que eles possam escrever o que eles aprenderam e um espaço para que eles também se expressem através do desenho.	- Vídeo - Folha de atividade

⁴ O quadro com as explicações sobre os encontros está redigido no tempo verbal futuro do presente, pois foi escrito antes da saída a campo.

8 de setembro	Eu já sabia?	Grupo focal de 7 crianças.	<p>Após a atividade com toda turma, realizarei um encontro somente com os sete alunos selecionados⁵.</p> <p>Sentados em roda, colocarei no centro o tabuleiro do jogo “Eu já sabia?”.</p> <p>Esse jogo funcionará da seguinte forma: cada aluno terá o seu peão de modo que poderá se movimentar conforme os pontos recebidos ao jogar no dado.</p> <p>Algumas casas do tabuleiro apenas marcarão a numeração; outras terão um ponto de interrogação e um desenho mostrando sobre qual tema será a pergunta.</p> <p>Exemplo: o aluno que caiu na casa onde está desenhado um ponto de interrogação e um mapa mundi, terá que responder a uma pergunta referente a um país anteriormente estudado no estágio.</p> <p>As perguntas das casas especiais serão feitas da seguinte maneira:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o que você sabia sobre a Itália antes do nosso estudo sobre os países? - o que você aprendeu? Conte para os colegas. <p>Dessa forma serão realizadas perguntas envolvendo os países estudados, a alfabetização e outros conhecimentos explorados ao longo do estágio. Quando o aluno responder a pergunta, relatando o que aprendeu, anda uma casa; se não se lembrar, fica na mesma.</p> <p>O jogo termina quando todos os participantes chegam à linha de chegada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo de tabuleiro - Peões e dados - Gravador de áudio e vídeo
11 de setembro	Jogo da memória das escritas. O que mudou?	Grupo focal de 7 crianças.	<p>Farei um jogo da memória com as escritas recentes dos alunos (julho/2014).</p> <p>Após terminarem o jogo, cada aluno ficará com a sua escrita. Em seguida, vou apresentar as produções antigas, do início do estágio (março/2014) e cada um deverá identificar a sua.</p> <p>Os alunos receberão uma folha A3 onde colarão as suas escritas e, após a colagem, o aluno irá comparar as suas produções, analisando o que permanece igual, o que mudou, por que acham que mudou.</p> <p>Todas as conversas serão realizadas em grupo para que todos possam opinar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo da memória - Folha A3 - Cola - Canetas coloridas - Gravador
11 de setembro		Grupo focal de professoras.	<p>Será realizado um encontro de 30 minutos onde estarão a professora titular, a professora volante e a professora de artes.</p> <p>Sentadas ao redor de uma mesa, levarei uma caixa onde estarão fichas com palavras-</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caixa de papelão - Perguntas impressas - Gravador de voz

⁵ Os critérios para seleção dos alunos são apresentados ainda neste capítulo.

			<p>chave que têm relação com o projeto. Cada professora retirará uma ficha, fará a leitura e colocará sobre a mesa. Solicitarei que conversem livremente sobre as temáticas em questão, relacionando com suas participações nas atividades do projeto desenvolvido na turma de segundo ano.</p> <p>As palavras-chave e perguntas serão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Projeto didático - Avanço na aprendizagem - Alfabetização - Interdisciplinaridade 	
--	--	--	--	--

O primeiro encontro aconteceu em um dia de chuva, o que resultou na ausência de muitos alunos. Contudo, isso não comprometeu a geração de dados, uma vez que os alunos presentes em sala participaram ativamente das propostas, tanto quando expuseram suas ideias, que foram gravadas, como quando escreveram o que haviam aprendido. A partir desse encontro geral da turma, foram realizados mais três encontros com grupos focais, sendo dois de alunos e um envolvendo as professoras.

O grupo focal “consiste na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos (por isso é chamado de grupo focal)” (LERVOLINO; PELICIONI, 2001 *apud* DAL’IGNA, 2012, p. 203). O que caracteriza essa ferramenta é a interação das pessoas do grupo focal, tornando-se necessário, por parte do pesquisador, proporcionar atividades diferenciadas e que conduzam a uma interação entre os membros.

Para a escolha dos alunos dos grupos focais, revisei meu diário de classe e testagens, realizadas ao longo do estágio, buscando alunos que demonstraram avanços mais expressivos no processo de alfabetização, considerando o período de meu estágio de docência na turma. Para tanto, comparei suas produções escritas, tal como ilustram as imagens abaixo (figura 1). Separei, então, do grupo de 21 alunos, sete, os quais participaram de dois encontros de grupo focal. Cabe ressaltar que todos os alunos da turma assinaram o termo de consentimento (Apêndice A) junto à sua família, que informava sobre o sigilo ético dos seus nomes. Torna-se importante destacar que, para facilitar os apontamentos realizados na pesquisa, os nomes⁶ dos alunos apenas conservaram a letra inicial, alterando o restante.

⁶ A troca dos nomes originais para os fictícios foi realizada pela pesquisadora.



Figura 1- Produções escritas da aluna Elise

Ainda em relação aos grupos focais, foi realizado um encontro com três professoras da turma A21. Todas foram escolhidas do grupo de professores por apresentarem envolvimento direto com o projeto realizado na turma e igualmente assinaram o termo de consentimento (Apêndice B). A professora titular foi nomeada⁷ Clara, a professora volante, Talia, e a professora de artes, Elisa.

Além dos grupos focais, também foi utilizada a análise documental. De acordo com Godoy (1995, p. 24), tal procedimento caracteriza-se por um “exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se interpretações novas e/ou complementares”.

Com a liberdade da escolha empírica que a análise documental em uma pesquisa qualitativa oferece, foram utilizados, como documentos, o diário de classe oriundo do estágio de docência, no qual analiso os planejamentos e as reflexões semanais; as produções escritas das crianças realizadas durante o período do estágio, focando nos trabalhos dos sete alunos pertencentes ao grupo focal; o diário de campo advindo dos encontros dos grupos focais, em que, com base nas observações realizadas nos grupos, registrei minhas impressões, e as transcrições geradas a partir do material empírico de gravações de áudio e vídeo.

⁷ O nome das professoras que participaram da pesquisa também foram trocados por nomes fictícios, preservando apenas a letra inicial. A escolha dos nomes foi realizada de acordo com as preferências de cada uma.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO E ABORDAGEM TEÓRICA

Neste capítulo realizarei, primeiramente, a contextualização da turma participante da pesquisa, focalizando, entre outros aspectos, a alfabetização. Em seguida, na segunda seção, apresentarei o projeto didático realizado ao longo do estágio docente em articulação com referenciais teóricos que permitem explicitar o conceito de projeto e sua operacionalização.

3.1 ALFABETIZAÇÃO NA TURMA A21

Nesta seção contextualizo a turma participante por meio de apontamentos acerca das aprendizagens referentes à escrita dos alunos no começo do estágio, assim como de conhecimentos sobre a área de sócio-história.

Discorrer sobre o tema da alfabetização é conceitualmente complexo, uma vez que constantemente estamos aprendendo com as antigas práticas e as renovando, conforme refletimos sobre a nossa docência e a questionamos, ou pelas necessidades vividas no contexto escolar, quando, por exemplo, precisamos encontrar outras estratégias de ensino para determinados alunos.

Portanto, para contextualizar as aprendizagens dos alunos da turma A21, torna-se necessário fazer alguns apontamentos teóricos sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Para realizar esse diálogo, utilizarei como autores Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985), Luciana Piccoli e Patrícia Camini (2012), Alessandro da Silva e Ana Gabriela de Souza Seal (2012).

Em “Psicogênese da língua escrita”, Ferreiro e Teberosky formularam, por meio de uma pesquisa, níveis de escrita que uma criança passa até atingir o domínio alfabético da mesma. Essa maneira de identificar e nomear o nível de escrita da criança a partir das hipóteses centrais em jogo tornou-se muito popular até os dias de hoje, sendo que em muitos lugares utilizam-se apenas tais nomenclaturas para se classificar os alunos.

Considerando essa influência, a fim de apresentar os níveis que os alunos da turma A21 se encontravam no início do ano letivo de 2014, utilizei a classificação a partir das hipóteses descritas por Ferreiro e Teberosky (1985). Segue abaixo um quadro explicativo e sintético sobre as principais hipóteses de escrita.

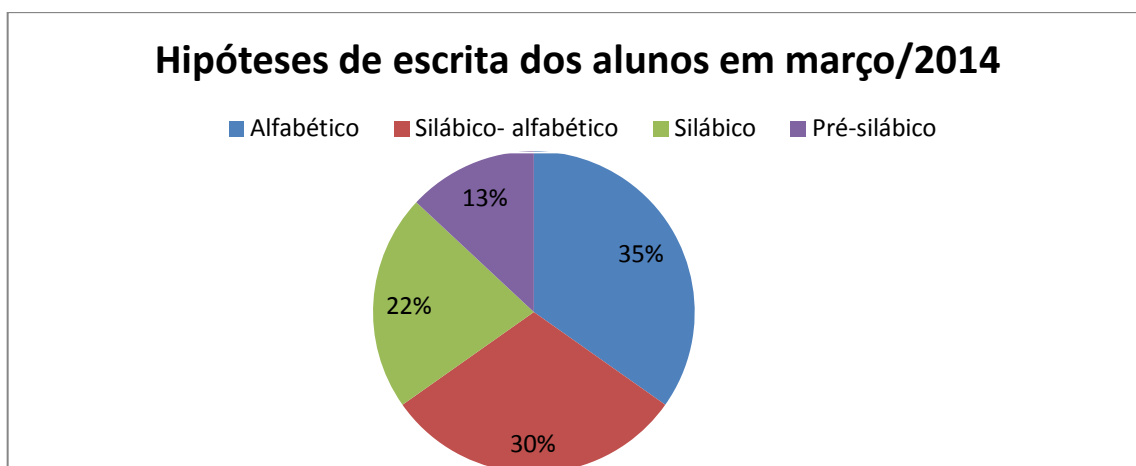
<p>Hipótese Pré-silábica: a criança ainda não compreende a relação letra-som, podendo utilizar em sua escrita números, rabiscos ou até desenhos. Nessa hipótese, a criança começa a fazer a diferenciação dos símbolos (letras, números, pontuação), criando sua forma de escrever. A criança nesse nível, muitas vezes, considera as características físicas dos objetos, como o</p>
--

tamanho, para escrever seus nomes.
Hipótese Silábica: a criança tenta atribuir um valor sonoro a cada sílaba que escreve, já relacionando a escrita com a fala. Cabe ressaltar que, embora a criança já tente escrever considerando as partes sonoras da palavra, na escrita das sílabas há apenas uma letra que a representa. Existem crianças que escrevem de modo silábico embora não agreguem valor sonoro às letras.
Hipótese Silábico-Alfabética: é a passagem da hipótese silábica para a alfabética. A criança percebe a necessidade de representar uma sílaba com mais de uma letra, mas o faz de modo inconstante: ora escreve uma letra por sílaba, ora mais de uma. Ela passa a se aproximar da escrita alfabética, uma vez que inicia a análise da composição da sílaba no seu interior.
Hipótese Alfabética: a criança já escreve com base na relação grafema-fonema. Compreende que, para grafar o som de uma sílaba, deve-se utilizar mais de uma letra na maioria dos casos, sendo, muitas vezes, uma consoante e uma vogal. Neste nível, a criança ainda não pode ser considerada alfabetizada.

Cabe ressaltar que, mesmo utilizando as hipóteses de escrita para classificar a turma A21, discordo que essa seja a única maneira para compreender a sequência da alfabetização de um aluno. Para tanto, quando realizada essa separação dos alunos por hipóteses, devemos considerar a singularidade de cada um, e pensar nos níveis de escrita de forma “flexibilizada, tendo em vista que dificilmente as aprendizagens de qualquer criança sobre a língua escrita poderão encaixar-se perfeitamente na definição de um nível apenas” (PICCOLI; CAMINI, 2012. p. 30).

Da mesma forma, concordo também com Silva e Seal (2012, p.8), quando ressaltam que “reconhecer os conhecimentos que os alunos já construíram ou não sobre a escrita alfabética parece ser mais relevante que apenas classificar escritas infantis em um dos níveis da teoria psicogenética”.

Considerando as devidas explicações sobre teoria psicogenética, apresento, a seguir, o gráfico com as hipóteses de escrita dos alunos da turma A21. A produção do gráfico se deu a partir das análises das escritas dos alunos realizadas na primeira semana de observação do estágio docente, entre os dias 10 e 14 de março de 2014. A fim de mapear as hipóteses da turma, foi proposto um diagnóstico com os alunos por meio de uma testagem. Essa avaliação foi realizada individualmente e funcionava da seguinte forma: cada um recebia uma folha onde estavam os números de 1 a 10, com espaço ao lado para a escrita de palavras. Havia também um retângulo abaixo das 10 palavras no qual aluno deveria escrever uma frase e, por último, um espaço onde deveria ser desenhado o que ele havia compreendido a partir da leitura da frase. Dessa forma, foi realizado um ditado com 10 palavras, sendo de sílabas simples e complexas, e o ditado da frase.



A fim de contextualizar e analisar os dados do gráfico⁸ acima, torna-se necessário fazer uma breve descrição sobre a turma e seu contexto escolar, seguida, então, de uma explicação sobre as porcentagens do gráfico, contextualizando os alunos envolvidos.

A turma A21 é composta por 23 alunos com pouco ou quase nenhum poder aquisitivo. São crianças que moram no mesmo bairro da escola, situada na zona norte de Porto Alegre, ou nas vilas que ficam ao redor desse bairro. A maioria dos pais é ausente na vida escolar dos seus filhos, o que dificulta a continuidade da alfabetização em casa. São alunos faltantes, principalmente em dias de chuva, quando o trajeto casa-escola fica prejudicado com alagamentos. Suas roupas muitas vezes são inadequadas para as estações. Contudo, mesmo com todas essas adversidades, existe, na turma, um fascínio por aprender a ler e a escrever que os motivava diariamente.

Os alunos não mediam esforços para se alfabetizarem, embora o quadro geral da turma fosse crítico, pois se tratava de um segundo ano do ensino fundamental. Quando foram referidos os 35% de alunos em hipótese alfabética no gráfico, eram alunos que, mesmo sendo considerados alfabéticos, ainda não construíam frases, nem pequenos textos, e na escrita de palavras com sílabas complexas tinham bastante dificuldade. Os 30% em hipótese silábico-alfabética estavam no início da descoberta das sílabas com mais de uma letra, utilizando mais de uma quando se tratava de palavras com sílabas simples. Os 22% dos alunos em hipótese silábica faziam a representação exata de que cada letra representava uma sílaba, escrevendo predominantemente palavras apenas com vogais. Os últimos 13% do gráfico foram destinados aos alunos em hipóteses pré-silábicas. Esses alunos ainda não reconheciam todas as letras do alfabeto; muitos não escreviam seus nomes e, muitas vezes, quando questionados sobre a escrita das palavras, desenhavam ou colocavam uma sequência de letras e numerais para preencher o espaço da atividade em folha ou caderno.

⁸ Os números que representam as porcentagens indicadas no gráfico são os seguintes: oito alunos em hipótese alfabética, sete em silábico-alfabética, cinco em silábica e três em pré-silábica.

De forma a representar de maneira mais esquemática o que foi descrito acima, apresento um quadro sobre o nível de conhecimento dos alunos produzido em março de 2014, com base nas minhas observações em sala de aula, nas testagens e nas atividades por eles realizadas. Cabe ressaltar que tal quadro teve origem a partir da seleção de objetivos encontrados nos cadernos de formação do 2º ano do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

CONHECIMENTO/CAPACIDADE	SIM	PARCIALMENTE	NÃO
Escreve o próprio nome.	22		1
Reconhece e nomeia as letras do alfabeto.	18	1	4
Diferencia letras de números e outros símbolos.	20	2	1
Utiliza letras na escrita das palavras.	21	1	1
Escreve palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras.	15	6	2
Escreve palavras com diferentes estruturas silábicas, atendendo a algumas convenções ortográficas.	6	11	6
Lê palavras formadas por diferentes estruturas silábicas.	10	7	6
Lê textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta.	3		20
Compreende textos de gênero, temáticas e vocabulário familiares.	3		20
Produz textos escritos de gênero, temática e vocabulário familiares.	3		20
Cria a partir de um tema frases com relação à temática.	2		21
Participa de situações produzindo textos orais de gêneros e temas familiares.	3		20

A partir dos dados representados no quadro, torna-se necessário discorrer sobre alguns aspectos em relação aos conhecimentos dos alunos. Ao mesmo tempo, tenciona-se justificar o projeto didático realizado na turma.

A heterogeneidade de conhecimentos era uma característica marcante da turma A21. Grande parte das propostas de leitura e escrita necessitava de estratégias de diferenciação do ensino para que todos os alunos fossem contemplados nas atividades. No quadro acima, nota-se uma expressiva quantidade de alunos que ainda não escrevia ou lia palavras com autonomia, o que gerava uma quantidade quase absoluta de crianças que não escreviam e nem liam pequenos textos. Dessa forma, foi construído um projeto que tinha, como uma das prioridades, transformar a escrita em algo prazeroso e não intimidador, em que cada aluno pudesse escrever, de sua maneira, os textos propostos.

Em relação ao nível de conhecimento da área de sócio-história por parte dos alunos, pode-se dizer que ainda era bem inicial. A turma, na sua maioria, desconhecia conceitos básicos de geografia e de fatos históricos que os constituíam como pessoas. Para tal constatação, tomei como parâmetro as perguntas que os alunos faziam, assim como as respostas que davam aos questionamentos por mim feitos durante o início de estágio.

Neste período, em março de 2014, adquirei como estratégia para conhecer mais sobre os alunos a realização de um questionário que continha perguntas simples, tais como: onde moram, com quem, para que time eles torciam, qual era a comida favorita deles, etc. A partir de algumas respostas, notei dificuldades em se situar no espaço geográfico, não sabendo, por exemplo, relatar ao certo o trajeto casa-escola.

Embora fosse importante situar-se no caminho casa-escola, o que mais me deixou atenta foi o fato de ter observado que os alunos não tinham conhecimento sobre o país em que viviam, achando que seu país era o Rio Grande do Sul, dizendo até mesmo que quem jogaria na Copa do Mundo eram os times Internacional e Grêmio, e não a Seleção Brasileira.

Os alunos questionavam-me acerca dos times da Copa do Mundo, de onde, afinal, vinham esses times que não faziam parte do Brasil?. A visão do mundo como um todo ainda era muito pequena, eles se questionavam sobre a existência de outros países. Certo dia, um aluno perguntou-me: “Professora, né que existe japonês?”. Pude notar que muitas crianças achavam que esses nomes – japonês, inglês, chinês – eram apenas invenções das histórias.

A partir desses questionamentos, tornou-se, então, para mim, evidente a necessidade de os alunos se situarem no mundo e entendê-lo como um todo, descobrindo suas riquezas, histórias, sua geografia, suas línguas, costumes, entre muitas outras coisas. E, principalmente, conhecer a beleza do Brasil.

3.2 PROJETOS DIDÁTICOS EM AÇÃO

Esta seção tem como objetivo principal abordar o conceito de projeto didático e os elementos que o constituem por meio da apresentação e análise do projeto didático realizado na turma A21.

De forma a conduzir teoricamente o projeto, apoio-me em Délia Lerner e Alfredina Nery, que discutem planejamento, incorporando a ele não somente aspectos de organização e antecipação, como também a junção das áreas do conhecimento formando a interdisciplinaridade e a avaliação do discente como instrumento para qualificar o planejamento. As autoras também apresentam quatro modalidades organizativas do trabalho pedagógico: atividades de sistematização, atividades permanentes, sequências didáticas e projeto didático. Embora as autoras apresentem os elementos

acima de forma horizontal, o trabalho realizado na turma A21 tem a característica de elencar o projeto didático como o principal elemento: é a partir do projeto que utilizaremos as modalidades de sequências didáticas, atividades permanentes e atividades de sistematização, como fazendo parte da construção do projeto. Cabe ressaltar que todas essas modalidades se interrelacionam constantemente, muitas vezes sobrepondo-se umas às outras.

A partir dos estudos citados acima e também os de autoras como Telma Ferraz Leal e Juliana de Melo Lima, formulei uma conceituação de projeto didático que conduziu a proposta realizada na turma A21.

O projeto didático é uma forma de organização do trabalho pedagógico que, a partir de um problema, utiliza objetivos específicos para gerar planejamentos organizados que contemplem diferentes conteúdos escolares e de diferentes áreas do conhecimento. A partir dele, investe-se a maior parte do tempo escolar para desenvolver sequências didáticas, atividades permanentes e de sistematização, tendo como suporte a participação dos alunos em todas as fases do projeto. É a partir do questionamento ou da curiosidade dos alunos que a professora transforma tais perguntas em um projeto em potencial. O projeto didático tenciona criar um produto final gerado por meio do estudo do problema inicial.

Segundo Lerner (2001, p. 11), os projetos didáticos permitem

[...] uma organização muito flexível do tempo: em função de um objetivo que se queira alcançar, um projeto pode ocupar somente uns dias ou se desenvolver ao longo de vários meses. Os projetos de maior duração oferecem a oportunidade de compartilhar com os alunos o planejamento das tarefas e sua distribuição no tempo: uma vez fixada a data em que o produto final deve estar pronto, é possível discutir um cronograma retroativo e definir as etapas necessárias, as responsabilidades que cada grupo deve assumir e as datas que terão de ser respeitadas para que o objetivo seja alcançado no prazo previsto.

Um projeto didático, conforme Leal e Lima (2012, p.15), tem três características principais: “Produto final, que concretiza as ações dos estudantes; participação das crianças em todas as etapas do trabalho; divisão do trabalho, com responsabilidade individual e coletiva.”.

Levando em consideração os esclarecimentos acima sobre projetos didáticos, apresento, como objeto de análise, o projeto realizado na turma A21, no primeiro semestre do ano de 2014. Para tanto, inicialmente retomarei aspectos necessários à sua contextualização, já apresentados no primeiro capítulo deste trabalho para, depois, dar prosseguimento ao relato analítico das ações desenvolvidas.

O projeto didático que construí em conjunto com os alunos teve como título “Professora, né que existe japonês?”: vida, cultura, história e gastronomia de diferentes países em práticas de alfabetização. O projeto tinha como objetivo compreender as diferentes práticas culturais e sociais de países participantes da Copa do Mundo, trazendo à tona a existência de outros lugares além do

Brasil para que as crianças ampliassem seus conhecimentos sobre mundo e cultura e se motivassem, a partir do tema estudado, a avançar na alfabetização.

A construção e a realização do projeto aconteceram a partir de dois fatores importantes: o primeiro ocorreu em um dia de aula, em que um dos alunos perguntou: - Professora, né que existe japonês? Esse questionamento levou-me a pensar diretamente na Copa do Mundo aqui no Brasil. Refleti sobre o sentido que esses jogos teriam para eles que nem tinham a certeza da existência de outros países e, o que é era mais preocupante, alguns nem sabiam que o seu país era o Brasil. Percebi então a enorme necessidade, além de alfabetizar, de ajudá-los a compreender o mundo em que vivem e a conhecer a quantidade de riquezas que existem além do nosso país.

O outro fator foi o tema do projeto já estipulado pela escola a ser desenvolvido nas turmas de segundos anos: alimentação saudável. Quando tal temática foi indicada, comecei a refletir sobre qual seria o impacto na vida dos alunos, se muitos nem tinham alimentos em suas casas.

Deparei-me, então, com o dilema de como estudar os países e a alimentação saudável. A relação entre tais temas tornou-se possível quando as professoras orientadoras do estágio⁹ ajudaram-me a pensar em um modo de unificar as duas abordagens, transformando a alimentação saudável em uma busca da culinária dos países.

A partir dessas questões, foram selecionados 6 países, com a duração do estudo de uns em 15 dias e de outros em apenas uma semana, isso devido ao pouco tempo de estágio docente. O estudo desses países contemplou seus costumes, aspectos históricos, geográficos, culturais (língua, literatura, vestuário, música) e gastronomia, resultando em diferentes viagens dentro do mesmo espaço escolar.

A fim de contemplar o objetivo do projeto, durante sua execução, foram exploradas diferentes áreas do conhecimento de forma integrada, dessa forma, o planejamento configurado para a turma A21 tinha como uma das principais características a interdisciplinaridade, sendo o objetivo central o avanço na área da linguagem e a utilização dos estudos de sócio-história para englobar as demais áreas. A partir do estudo da história dos países é que trabalharíamos a geografia do mundo e das nações, a matemática contextualizada nos assuntos abordados, a literatura da semana advinda de seu país de origem, entre outros aspectos. Dessa forma, os conhecimentos adquiridos pelos alunos tornavam-se contextualizados e organizados em torno de temáticas comuns.

Assim, considerando a necessidade de diferentes componentes de um currículo estarem bem articulados uns aos outros de forma que, ao se completarem, possam ganhar sentido, Corcino (2007, p. 59) afirma que “é importante que o trabalho pedagógico com crianças de seis anos de

⁹ O Estágio de Docência ocorre no sétimo semestre do Curso de Pedagogia e é acompanhado pela disciplina Seminário de Prática Docente - 6 a 10 anos, na qual se realizam as assessorias às professoras-estagiárias.

idade, nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, garanta o estudo articulado das Ciências Sociais, das Ciências Naturais, das Noções Lógico-Matemáticas e das Linguagens.”

Abaixo encontra-se um quadro¹⁰ com os principais conteúdos desenvolvidos em cada uma das áreas do conhecimento.

Alfabetização - Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> • Oralidade, leitura e escrita. • Sistema de escrita alfabética. • Leitura e compreensão de diferentes gêneros textuais: narrativas, contos, lendas, receitas, entre outros. • Produção de gêneros textuais: relato pessoal, relatório, receitas, etc. • Consciência semântica: compreensão do significado de palavras do vocabulário da língua portuguesa, assim como significados em palavras de outras línguas. • Consciência sintática: compreensão da estrutura interna das frases. • Consciência fonológica: consciência silábica, de rimas e aliterações e consciência fonêmica.
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliação do campo numérico até 100, quantificação de números até 60, contagem considerando múltiplos de 5. • Sucessores e antecessores de números até 60, ordenação crescente e decrescente de números até 60. • Sistema decimal: unidade e dezena. • Operações de adição e subtração em problemas matemáticos. • Horas • Figuras geométricas.
Ciências	<ul style="list-style-type: none"> • Alimentação. • Características específicas dos povos: tons de pele e formato do rosto. • Clima e estações do ano.
Geografia	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo, lugar, espaço. • Países: localização. • Mapa do Brasil. • Mapa do Mundo. • Calendário mensal.
História	<ul style="list-style-type: none"> • Histórias dos países. • Origem de alimentos. • Bandeiras. • Práticas culturais dos povos (língua, literatura, vestuário, alimentação, música e outros costumes característicos).

A linguagem e a sócio-história eram consideradas áreas-macro que introduziam, sustentavam e organizavam as demais áreas, como: matemática, geografia, ciências, artes, etc. Dessa forma, foram conduzidas as semanas que compuseram o projeto didático.

Torna-se importante destacar que, a partir da distribuição dos conteúdos, as semanas eram compostas por aulas expositivas, participativas e dinâmicas. A cada semana, a sala de aula ganhava elementos específicos de decoração em alusão ao país estudado. Por exemplo, na semana da

¹⁰ Este quadro foi construído durante o estágio docente e compõe, junto ao diário de classe, uma das produções escritas avaliadas na disciplina de Estágio, o Projeto Didático-Pedagógico.

Inglaterra, fazia parte do espaço físico da sala uma imitação do relógio Big Ben, a partir da qual os alunos aprenderam as horas. Dessa forma, a viagem aos países ganhava mais vida.

A organização relacional dos conteúdos acima só foi possível com a construção de um planejamento que, guiado pelo objetivo maior do projeto didático, conseguiu organizar os conteúdos de forma interdisciplinar. O planejamento intencional é um dos elementos essenciais para uma aula integradora, estruturada e contextualizada. Dessa forma, compreendo que é:

[...] por meio do planejamento que o professor busca melhor organizar sua prática. Ao planejar, o docente reflete sobre os objetivos que quer alcançar, exerce sua ação didática segundo suas intenções. Assim, as atividades a serem desenvolvidas são articuladas de forma mais consciente com o que se pretende desenvolver (LIMA; TELES; LEAL, 2012, p. 6).

Organizando sua prática através de um planejamento prévio e que tenha objetivos claros para cada atividade proposta, o professor não só desenvolve as atividades com intencionalidade, como compreende que um planejamento adequado deve ser flexível, pois em uma sala de aula acontecem imprevistos, mudanças para contemplar melhor as necessidades dos alunos e, principalmente, a reorganização das atividades devido ao tempo.

Em meu estágio docente, as aulas sofriam muitas mudanças em relação ao tempo. Existiam as interrupções devido às aulas especializadas e horas do lanche e do almoço que, por mais que já contasse com elas, era difícil planejar atividades no pouco espaço de tempo que me restava, às vezes entre uma aula especializada e a hora do almoço. Existiam também as atividades que eram propostas pela escola sem aviso prévio, e eu tinha que adequar tudo ou até mesmo cancelar as atividades planejadas.

Para além das intercorrências, planejar com base em um projeto didático torna-se mais produtivo “[...] quando o docente tem clareza do que pretende ensinar e quando tem materiais didáticos disponíveis, assim como quando tem algumas rotinas escolares, que orientam os planejamentos.” (LIMA; TELES; LEAL, 2012, p. 7). A partir dessa clareza no planejamento, compreendemos que os diferentes componentes curriculares devem ser contemplados de forma integrada ao projeto – mas sem perder de vista o contexto de cada área – conforme haja a oportunidade e a necessidade de ensinar determinado conteúdo por possíveis relações conceituais e temáticas.

A fim de articular tais pressupostos sobre planejamento a um projeto didático realizado, apresento o planejamento geral do projeto: “Professora, né que existe japonês?: vida, cultura,

história e gastronomia de diferentes países em práticas de alfabetização.”. A partir do cronograma¹¹ abaixo, são destacadas as principais etapas que constituíram o projeto didático aqui em foco.

DATA/ SEMANA	ESTRATÉGIA
07 a 10 de Abril	<ul style="list-style-type: none"> • Localização do Brasil através do mapa Mundi. • Escolha de sete times da Copa do Mundo para estudo. • Explicação sobre o projeto. • História da Copa do Mundo. • Apresentação das cidades-sede dos jogos. • Conhecimento dos países ganhadores da Copa do Mundo.
21 a 24 de Abril	<ul style="list-style-type: none"> • País da semana: Inglaterra. • História do país: reis, guerras e casamentos reais. • Principais pontos turísticos da Inglaterra, mais precisamente de Londres. • Análise geográfica de sua localização, assim como aspectos principais da fauna, flora e do clima. • Palavras e expressões da língua inglesa. • Contação da história de Peter Pan. • Atividades de alfabetização caracterizadas pelo assunto estudado na semana. • Atividades de matemática caracterizadas pelo assunto estudado na semana.
28 de Abril a 1 de Maio	<ul style="list-style-type: none"> • Continuação do estudo do país Inglaterra. • Tradições e costumes ingleses: pontualidade, educação. • Culinária inglesa típica: chá das 17h. • Receita de chá inglês. • Músicas marcantes. • Anotação sobre fatos que marcaram o país Inglaterra. • História da Inglaterra na Copa do Mundo. • Aprendendo as horas com o relógio Big Ben. • Atividades de alfabetização caracterizadas pelo assunto estudado. • Atividades de matemática caracterizadas pelo assunto estudado na semana.
05 a 08 de Maio	<ul style="list-style-type: none"> • País da semana: África do Sul. • História geral dos países da África, sua colonização e condições financeiras. • Análise geográfica do continente africano, assim como suas principais características: montanhas, vulcões, mares, desertos, florestas, savanas e a diversidade da fauna. • Práticas culturais: vestuário. • Músicas típicas do continente africano, mais precisamente, da África negra. • Culinária típica africana: bolo de fubá. • Escrita da receita de bolo de fubá no álbum de receitas. • Levantamento de fatos que marcaram a semana. • Literatura africana: a lenda dos três presentes mágicos. • Atividades de alfabetização caracterizadas pelo assunto estudado na semana. • Atividades de matemática caracterizadas pelo assunto estudado na semana.

¹¹ O cronograma também foi construído durante o estágio docente e compõe, junto ao diário de classe, uma das produções escritas avaliadas na disciplina de Estágio, o Projeto Didático-Pedagógico.

12 a 15 de Maio	<ul style="list-style-type: none"> • País da semana: Japão. • História do país Japão, suas guerras, sua tradição. • Geografia: posição geográfica. Análise dos vulcões, montanhas, mares, problemas climáticos, clima em geral, fauna e flora. • Língua japonesa: palavras de saudação em japonês, explorando principalmente o alfabeto e maneira de escrita. • Curiosidades sobre o cultivo do bonsai. • Atividades de alfabetização caracterizadas pelo assunto estudado na semana. • Atividades de matemática caracterizadas pelo assunto estudado na semana.
19 a 22 de Maio	<ul style="list-style-type: none"> • País da semana: Japão. • Culinária: exploração da diferente culinária japonesa tendo o sushi como elemento principal. • Músicas que compõem o universo japonês, tanto músicas milenares como as que fazem sucesso atualmente. • Práticas culturais: esportes, roupas típicas, comportamento. • Literatura japonesa: conto “O bicho da seda”. • Japão na Copa do Mundo. • Atividades de alfabetização caracterizadas pelo assunto estudado na semana. • Atividades de matemática caracterizadas pelo assunto estudado na semana.
26 a 29 de Maio	<ul style="list-style-type: none"> • País estudado: Espanha • História geral da Espanha. • Análise geográfica da Espanha, assim como suas principais características. • Práticas culturais: vestuário, casamento reais, reis e rainhas, guerras e touradas. • Músicas típicas da Espanha: flamenco. • Culinária típica espanhola: tapas. • Escrita da receita de tapas. • Levantamento de fatos que marcaram a semana. • Produção artística: releitura da salamandra de Gaudí. • Atividades de alfabetização caracterizadas pelo assunto estudado na semana. • Atividades de matemática caracterizadas pelo assunto estudado na semana.
2 a 5 de Junho	<ul style="list-style-type: none"> • País estudado: Itália • História geral dos países da Itália: guerras, imperadores, jogos, tradições. • Análise geográfica da Itália. • Práticas culturais: vestuário, Coliseu. • Músicas típicas da Itália. • Culinária típica italiana: pizza. • Escrita da receita da pizza no álbum de receitas. • Levantamento de fatos que marcaram a semana. • Literatura italiana: Pinóquio. • Atividades de alfabetização caracterizadas pelo assunto estudado na semana. • Atividades de matemática caracterizadas pelo assunto estudado na semana.

9 a 12 de Junho	<ul style="list-style-type: none"> • País estudado: França¹² • Atividades de alfabetização caracterizadas pelo assunto estudado na semana. • Atividades de matemática caracterizadas pelo assunto estudado na semana.
16 a 19 de Junho	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo sobre Brasil no fechamento do estágio. • Atividades de alfabetização caracterizadas pelo assunto estudado na semana. • Atividades de matemática caracterizadas pelo assunto estudado na semana.

Na primeira semana, o projeto iniciou com a escolha dos seis países que mais interessavam os alunos e que estavam participando da Copa do Mundo (figura 2). Foi realizada uma votação na qual cada criança poderia escolher seis países para votar, não podendo votar apenas no Brasil, pois ele já seria um país estudado como fechamento do projeto.



Figura 2 - Votação dos países para serem estudados no projeto (Acervo pessoal, abril/2014)

Os times escolhidos a partir da votação foram: Inglaterra, Espanha, África do Sul¹³, Itália, Japão, França e, como fechamento do projeto, o Brasil.

A partir da votação, iniciou-se o planejamento que envolveria as áreas de história, geografia, ciências, matemática, artes e principalmente a alfabetização, por se tratar de crianças ainda com necessidades de compreender o funcionamento do sistema de escrita.

¹² Na semana em que estudaríamos a França, as escolas municipais entraram em greve, que durou mais de uma semana. Dessa maneira, tive que retirar do planejamento essa semana, deixando para que a professora regente realizasse-a após o término do estágio.

¹³ A África do Sul não estava entre os países participantes da Copa do Mundo; contudo, como meio de agregar os países do continente africano que estavam classificados para a Copa, escolhi o país África do Sul para representar os demais, uma vez que o estudo desses países se daria em um âmbito mais continental.

Ainda que no quadro anterior já tenham sido expostas as estratégias planejadas para o estudo de cada país nas respectivas semanas, se torna necessário apresentar de forma compilada o que era permanentemente priorizado em cada semana em relação aos conteúdos.

No âmbito da alfabetização, eram realizadas atividades de leitura, análise e escrita de palavras, frases e pequenos textos de diferentes gêneros, focando sobretudo no gênero receita. No que se refere ao estudo dos países, era realizada uma apresentação sobre o país da semana, através de elementos de sua história, geografia, músicas típicas, vestuário, língua e política. Na área da matemática, era preconizado o sistema decimal, a ampliação do campo numérico, operações de adição e subtração e problemas matemáticos envolvendo o tema central da semana.

Mais do que somente uma organização das áreas do conhecimento e um planejamento com atividades apropriadas, o projeto didático era composto por três modalidades organizativas do trabalho pedagógico que, segundo Délia Lerner (2001) e Alfredina Nery (2007), são as seguintes: sequência didática, atividades permanentes e atividades de sistematização. O projeto didático também é uma das modalidades organizativas, contudo, como já explicado no início do capítulo, utilizo esse elemento para guiar e englobar os demais. Destaco a importância dessas abordagens pois eram necessárias diferentes modalidades para contemplar a complexidade e a especificidade do trabalho pedagógico frente às prioritárias aprendizagens a serem construídas pela turma. Além das modalidades, o projeto era composto pela avaliação dos discentes e um produto final – característica essencial de um projeto didático.

Abaixo, estão os segmentos que fazem parte do projeto didático. Para a explicitação das modalidades, destaco um quadro¹⁴ de planejamento semanal utilizado no projeto da turma A21. Nesse quadro serão destacados os elementos: sequência didática, atividade de sistematização e atividade permanente.

¹⁴ O quadro de planejamento semanal é parte do diário de classe oriundo do estágio docente realizado em 2014/1.

Primeira semana Japão

Segunda – feira	Terça – feira	Quarta – feira	Quinta – feira
<p>1- Apresentação do país da semana através de vídeo e slides.</p> <p>2 - A história do Japão.</p> <p>3 - Bandeira do Japão com o registro de sua história.</p> <p>4 - Ordem crescente e decrescente.</p> <p>5 - Ordenação de elementos de forma crescente e decrescente.</p> <p>6 - Problemas matemáticos sobre o Japão.</p> <p>7 - Atividade de sistematização de problemas matemáticos (em dupla).</p>	<p>1- Especializada Hora do conto.</p> <p>2 -Especializada Artes.</p> <p>3 - Jogo do troca: Japão</p> <p>4 - Calendário/ Data/ Rotina.</p> <p>5 - Escrita das palavras do jogo, compondo frases com as mesmas.</p>	<p>1- Contação sobre a história da escrita do mundo e sobre a escrita em japonês.</p> <p>2 - Sílabas enigmáticas.</p> <p>3- Calendário/ Data/ Rotina.</p> <p>4 -História e cuidados necessários com um bonsai.</p> <p>5 - Escrita de um pequeno texto sobre as principais características de um bonsai.</p> <p>6 - Tema. Saída.</p>	<p>Momento 1- Calendário/Data/Rotina.</p> <p>Momento 2 - Detetive.</p> <p>Momento 3 - Artes.</p> <p>Momento 4 - Leitura fruição.</p> <p>Momento 5 – Almoço.</p>

Segunda semana Japão

Segunda – feira	Terça – feira	Quarta – feira	Quinta – feira
<p>1- Conto japonês: Kaguya Hime.</p> <p>2 - Ordenação do conto a partir de frases (em grupo).</p> <p>3 - Monta-palavras da história a partir das sílabas.</p>	<p>1- Especializada Hora do conto.</p> <p>2 -Especializada Artes.</p> <p>3 - Problemas matemáticos sobre o Japão.</p> <p>4 - Atividade de sistematização com problemas matemáticos (individual).</p>	<p>1- Calendário/ Data/ Rotina.</p> <p>2 - Apresentação da culinária da semana e escrita da mesma para o álbum de receitas.</p> <p>3 - Experimentação dos alimentos: sushi.</p> <p>4 - Roda de conversa para a construção do livro sobre os países: o que aprendemos?</p>	<p>1- Calendário/ Data/ Rotina.</p> <p>2- Saudações em japonês.</p> <p>3 - Especializada Artes.</p> <p>4 - Apresentação e análise dos nomes dos alunos em japonês.</p> <p>5- Almoço.</p>

Legenda



Atividade de sistematização



Construção para o produto final



Sequência didática



Atividade permanente

Representada pela cor azul na tabela acima, a sequência didática é uma forma de trabalho que pode ser desenvolvida concomitante a um projeto didático, ou pode ser utilizada individualmente, pois existem características específicas que a compõe.

Segundo Nery (2007), nela não existe um produto final tal qual o de um projeto. Pressupõe um planejamento organizado pelo professor em um determinado período de tempo, que pode ser alguns dias, uma semana ou quinze dias, ou seja, o tempo pode variar conforme a necessidade da turma. Os objetivos didáticos estabelecidos para a sequência didática podem ser variados, podendo ser a aprendizagem de um gênero textual, um estudo de ortografia específico ou, como foi utilizado no meu projeto, um tema específico. Lima, Leal e Teles (2012) comentam que, para a construção de uma sequência didática, torna-se necessário observar alguns princípios condutivos como: atividades de interação entre os alunos, formando pares ou grupos, um ensino reflexivo que contemple a argumentação em sala de aula, a valorização dos conhecimentos dos alunos e também o incentivo e a diversificação das estratégias didáticas. De acordo com Zabala (1998, p.18), sequências didáticas são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”.

As duas semanas de planejamento do projeto realizado na turma A21, expostas no quadro da página 27, exemplificam a sequência didática. Essas duas semanas foram produzidas de forma a contemplar o estudo do país Japão. Como é possível notar, quase toda a semana está destacada de azul: isso se deve ao fato de que a sequência didática em meu projeto era realizada a cada semana, tendo seu início no começo do estudo de um país e encerrando ao término da semana do país. No caso do Japão, a sequência durou o período de 15 dias, iniciando com a apresentação do país através de vídeo e slides, sendo possível contar a longa história da nação, como também apresentar sua cultura, geografia, política, etc. Logo após essa exposição, os alunos escreveram, na bandeira do país, o que haviam aprendido. Dessa forma seguiu-se a semana, explorando-se diversos aspectos sobre a nação, contemplando a diversificação das estratégias de ensino, priorizando trabalhos em grupo, valorizando os conhecimentos dos alunos e avaliando diariamente seus progressos.

O que quero demonstrar com a discussão anterior e com o quadro semanal é a ligação do tema Japão nas mais diversas áreas de conhecimento, a diversidade de gêneros textuais, a exploração da escrita silábica, que foi contextualizada a partir do estudo da língua japonesa – que é essencialmente silábica –, a inserção dos problemas matemáticos no tema Japão, o trabalho em grupos, entre muitos outros aspectos, seguindo, de forma ordenada, os princípios que norteiam as sequências didáticas.

Sobrepondo-se às sequências didáticas da semana, existem as atividades permanentes que estão referidas no quadro semanal na cor verde. Lerner (2001) explica que as atividades

permanentes se repetem de forma sistemática e de forma previsível não só para o docente, como também para o discente. A autora igualmente destaca que essa modalidade permite um contato intenso com um determinado gênero textual. Nery (2007, p. 112) refere-se às atividades permanentes como um:

Trabalho regular, diário, semanal ou quinzenal que objetiva uma familiaridade maior com um gênero textual, um assunto/tema de uma área curricular, de modo que os estudantes tenham oportunidade de conhecer diferentes maneiras de ler, de brincar, de produzir textos e de fazer artes.

Concomitante ao projeto da turma A21, a atividade permanente que destaque refere-se às experimentações da culinária do país e à escrita da receita. Essas atividades eram realizadas semanalmente ou quinzenalmente, dependendo do tempo de estudo proposto para cada país.

A estratégia pedagógica permanente era dividida em duas etapas. A primeira era o aprofundamento do gênero textual receita, cujo texto era construído pelos alunos em conjunto com a professora. Eles realizavam o registro, atentando para os aspectos específicos da escrita de uma receita: ingredientes e modo de preparo. A segunda etapa era a mais esperada pelos alunos, pois eles já sabiam o que aconteceria, mas não sabiam antecipadamente a comida diferente que iriam experimentar. Esse momento era muito rico, pois, além de trabalhar a socialização, os alunos tinham a oportunidade de viver o que estavam estudando, muitas vezes provando alimentos que talvez não tivessem outra oportunidade de conhecer. Cabe ressaltar que esse momento da culinária era conduzido pela professora-estagiária e todos os alimentos já chegavam prontos para o consumo. Abaixo seguem algumas imagens do momento culinário relativo à semana do país Japão (figura 3) que teve como alimento o sushi e o momento culinário do país Inglaterra (figura 4), a partir do qual foi realizada uma mesa de chá inglês.



Figura 3 - Momento culinário Japão (Acervo pessoal, maio/2014)



Figura 4 - Mesa de chá inglês (Acervo pessoal, abril/2014)

Seguindo o relato da construção do projeto didático, destaco as atividades de sistematização, representadas no quadro semanal com a cor laranja. Essa modalidade também está integrada às demais, principalmente às estratégias de sequência didática.

Tais atividades são “destinadas à sistematização de conhecimentos das crianças ao fixarem conteúdos que estão sendo trabalhados” (NERY, 2007, p. 124). De acordo com tal autora (2007), quando dirigidas à área da alfabetização, as atividades de sistematização têm o objetivo de abordar as convenções de escrita, conhecimentos textuais e tudo o que envolve a base alfabética da língua. As atividades de sistematização podem também ser desenvolvidas em qualquer outra área de conhecimento. Essas atividades podem ser feitas dos modos mais variados, através de jogos, brincadeiras, músicas, elementos desconhecidos pelas crianças, entre muitas outras maneiras.

Na turma A21, as atividades de sistematização eram realizadas constantemente, através de jogos. Quando o vocabulário da narrativa Peter Pan foi explorado, realizamos o jogo batalha das palavras, no qual meninos e meninas em times adversários tinham como objetivo identificar o nome da imagem recebida, separar oralmente as sílabas e comparar, quanto ao tamanho, sua palavra com a do colega. Ganhava ponto o time que tinha a palavra com o maior número de sílabas. Após essa brincadeira, escrevíamos os nomes das figuras no caderno com o destaque nas sílabas, considerando o que Piccoli (2013, p. 43) explicita: “A sistematização também pressupõe a recomposição, pelo aluno, das ações empreendidas pela professora, ou pelo conjunto da turma, para delas se apropriar”.

Gostaria de destacar mais uma atividade realizada na semana do país Japão. A fim de promover e sistematizar o estudo de um aspecto da cultura japonesa, através da elaboração de um texto, foi realizada uma atividade dividida em três partes. A primeira iniciou com a apresentação de uma árvore pequena chamada bonsai (figura 5), muito popular na cultura japonesa. Explicou-se

como ela era feita, do que precisava para sobreviver e contou-se um pouco de sua história milenar. Após as informações, foi dedicado um tempo no qual as crianças puderam tocar na árvore e analisar suas principais características. Instigados pela professora, iniciou-se a segunda etapa que se centralizava em uma conversa sobre o que e como poderiam relatar as informações que anteriormente ouviram. Os alunos, então, começaram a lembrar os cuidados específicos de que a planta necessitava e todos os passos para a “alimentação” do bonsai. Juntamente com os alunos, a professora oralmente organizou as falas que surgiram de forma a construir um texto oral coeso e coerente. Após a organização oral, iniciou-se a terceira etapa, em que cada criança concretizaria a sistematização individual da atividade através de uma folha (figura 6), na qual cada aluno deveria escrever, em forma de um pequeno texto, o que havia conversado e aprendido com a professora e com a turma.

A atividade acima seguiu uma sequência de passos, sendo o primeiro apresentar a árvore e sua história, depois conversar sobre o tema e planejar oralmente o texto para, por fim, promover a escrita individual de pequenos textos, já que, em atividades de sistematização, se pressupõe que é através dessa modalidade que o aluno “[...] terá oportunidade de se aproximar sucessivamente do objeto de conhecimento em questão e, então, dele se apropriar” (PICCOLI, 2013, p. 42).



Figura 5 - O bonsai (Acervo pessoal, junho/2014)

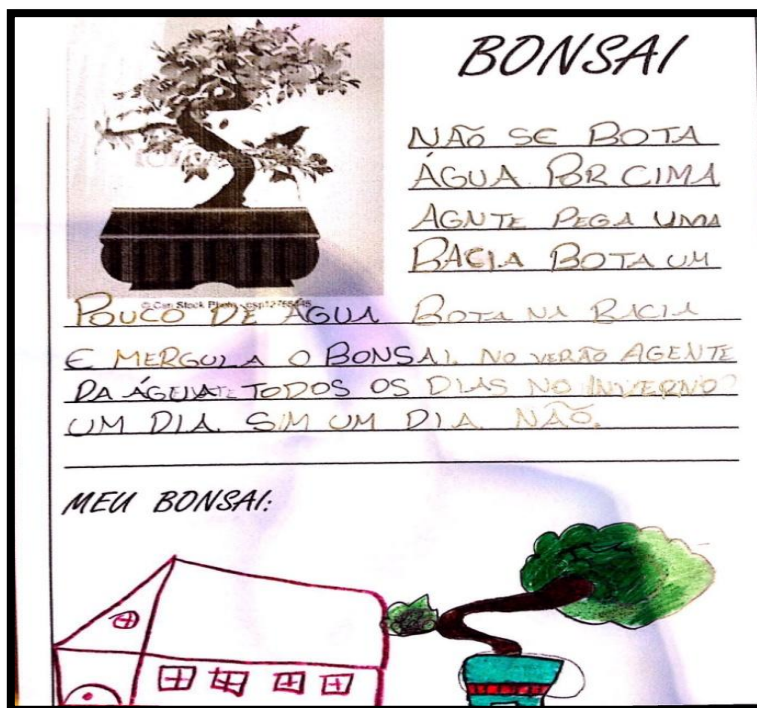


Figura 6 - Folha de sistematização (Acervo pessoal, junho/2014)

Como já citado nesse capítulo, além das modalidades organizativas, o que também caracteriza um projeto didático é a avaliação constante dos alunos e a composição de um produto final, necessário para o fechamento de um projeto. Esses dois elementos serão discutidos, então, a seguir.

O sistema avaliativo se compõe como aspecto de extrema importância, pois é a partir da avaliação que podemos analisar os avanços e limites de um projeto. Dessa forma, no decorrer do desenvolvimento do projeto, adotei alguns princípios avaliativos e instrumentos de avaliação. Compreendi que a avaliação é muito mais do que saber se o aluno aprendeu ou não, ela torna-se fundamental quando o professor, a partir dos dados coletados sobre as aprendizagens de cada aluno, faz uma análise identificando como pode ajudar, intervir e proporcionar o avanço da aprendizagem.

Em minha prática pedagógica, a avaliação do projeto teve um caráter processual e formativo, além de diagnóstico. Ela foi realizada através de observações sobre a participação e aproveitamento das crianças nas atividades, sendo diariamente registradas, em um caderno de campo, avanços e dificuldades.

Foram feitos registros avaliativos ao final de cada dia, em meu diário de classe, no qual eu anotava o que os alunos gostaram, ou não gostaram, e em quais conteúdos mais tinham dificuldades. Mesmo utilizando essas anotações, a avaliação foi realizada mais detalhadamente através de um instrumento de acompanhamento da aprendizagem, produzido a partir dos direitos de aprendizagem do PNAIC, selecionados considerando as necessidades que constatei na turma.

Após a apresentação dos principais elementos necessários para a construção de um projeto didático, é necessário exemplificar um dos momentos principais desse trabalho, que é o produto final, destacado no quadro semanal com a cor roxa.

O produto final do projeto didático tem como objetivo visibilizar a construção de um trabalho realizado pelos alunos que sintetiza os principais momentos do projeto, neste caso, o álbum de receitas. Para sua construção, foi necessário inseri-lo nas três modalidades de ensino de forma integrada, pois o álbum se caracterizava por uma atividade prevista dentro das sequências didáticas, realizada semanalmente de forma permanente e sistemática.

É importante lembrar que, em todo o projeto, o produto final é configurado a partir de um problema inicial que, no caso da turma A21, era a necessidade de ampliar a compreensão do mundo a partir de algumas práticas culturais, destacando-se a culinária. Enfim, como produto final, foi realizado um álbum (figura 7) de receitas dos países (figura 8), no qual os alunos tiveram a oportunidade de se apropriar do gênero textual receita e, ao final do projeto, ter um álbum com receitas culinárias típicas de 6 países, produzido pelas crianças individualmente.



Figura 7 - Álbum de receitas finalizado
(Acervo pessoal, julho/2014)

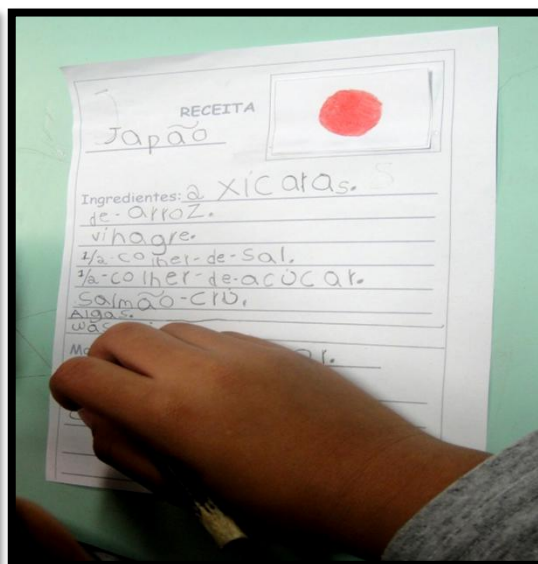


Figura 8 - Registro das receitas para o álbum
(Acervo pessoal, junho/2014)

Como produto final do estudo sobre os países, foi construído um livro em conjunto com os alunos, sobre suas aprendizagens, referente a cada país estudado, intitulado “Livro dos países” (figura 9). Nesse livro eram escritas frases dos alunos sobre o que eles haviam aprendido e, também, inseridas fotos dos momentos mais especiais. Quando o livro ficou pronto, todos os alunos assinaram como autores, realizando dessa forma o trabalho de fechamento do projeto didático.



Figura 9 - Capa do Livro dos Países
(Acervo pessoal, julho/2014)

Esse livro, assim como o álbum de receitas, foi construído de forma integrada, contando com as três modalidades organizativas do trabalho pedagógico, guiadas por outra modalidade: o projeto didático. Essa atividade de finalização pode ser considerada pertencente à sequência didática, pois fazia parte do encadeamento de propostas da semana. Também pode ser entendida como uma proposta de sistematização, pois eram registrados, no livro dos países, os conhecimentos adquiridos pelos alunos. Por fim, pode ser considerada uma atividade

permanente, pois havia uma regularidade semanal ou quinzenal para tal levantamento e registro de ideias sobre o que a turma havia aprendido.

4 O QUE APRENDI?

A fim de responder a pergunta de pesquisa – quais são as aprendizagens, na perspectiva das crianças e das professoras, construídas a partir de um projeto didático de alfabetização desenvolvido em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental? –, apresento, neste capítulo, as análises realizadas a partir dos dados gerados durante o período do estágio docente e durante os encontros com os grupos focais. O presente capítulo será dividido em duas seções, que serão organizadas a partir das aprendizagens das crianças, tendo a primeira por foco o processo na alfabetização e a segunda, o desenvolvimento dos conhecimentos na área de sócio-história. Torna-se importante esclarecer que a divisão das seções conforme as aprendizagens se deu pela recorrência das mesmas identificada na análise do material empírico.

4.1 “EU APRENDI A LER E A ESCREVER”

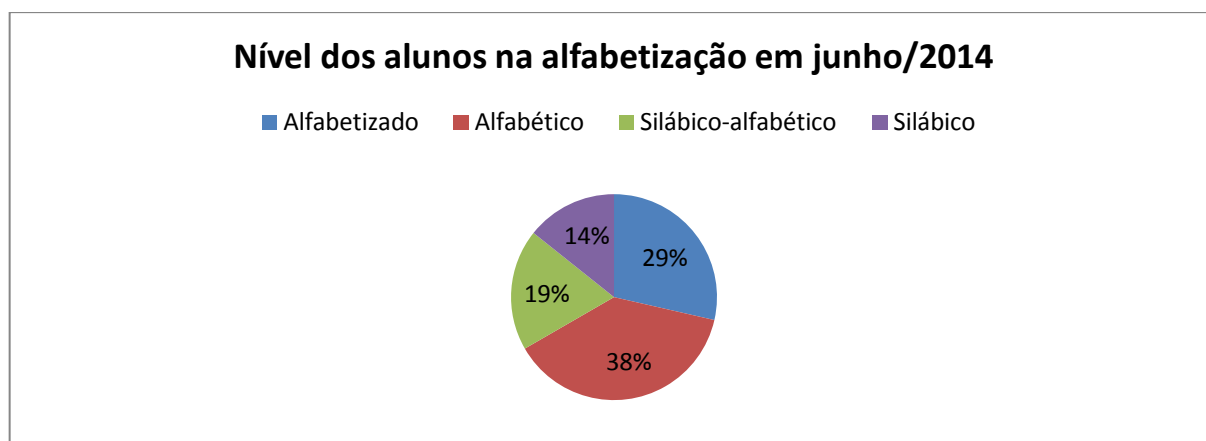
Nesta seção, será analisado o desenvolvimento das crianças na área da alfabetização, principalmente as produções dos sete alunos que participaram dos grupos focais na pesquisa, priorizando uma análise a partir de suas escritas. Para tanto, utilizarei as pesquisas de Artur Gomes de Morais, como também farei relações dos estudos de Delia Lerner com as respostas geradas a partir da conversa com as três professoras participantes do grupo focal: Clara (Titular), Talia (Volante) e Elisa (Artes).

Como já citado na introdução do trabalho, a pretensão de realizar um projeto diferenciado não se dava pelo fato de promover diversão e inovação, e sim, para motivar o avanço dos alunos em todas as áreas de conhecimento, principalmente na linguagem, pois, como já foi tratado, essa turma estava no segundo ano do ensino fundamental, com dificuldades na escrita e leitura, conforme apontado no gráfico e no quadro do capítulo de contextualização da turma.

Dessa forma, em todo o projeto didático, as atividades de alfabetização foram recorrentes e contextualizadas conforme o tema do país da semana, de forma a sempre contemplar escrita, leitura das palavras e produção de pequenos textos. Mesmo em diferentes momentos de apropriação do sistema de escrita, os alunos eram constantemente desafiados.

A partir dessa contextualização, passo a apresentar os dados gerados durante os encontros promovidos com a turma. No primeiro deles, foi realizada uma motivação prévia lembrando os aspectos principais do projeto; logo após, foi distribuída uma folha na qual poderiam escrever o que

havia aprendido durante o período do projeto didático. É importante destacar que, do total de 16 alunos que responderam a pergunta “O que eu aprendi?”, 10 deles registraram, em primeiro lugar, que haviam aprendido a ler e escrever. Considerando o gráfico elaborado sobre as hipóteses de escrita dos alunos ao final do estágio, seus registros encontram eco, uma vez que os dados abaixo¹⁵ são condizentes com a percepção das próprias crianças sobre suas aprendizagens.



A partir desse gráfico, podemos constatar o significativo avanço ocorrido no processo de alfabetização dos alunos na turma A21. A hipótese pré-silábica de escrita já não existia mais ao final do estágio docente, de modo que o maior número de alunos encontrava-se em hipótese alfabética. Diferentemente do gráfico apresentado na seção 3.1, este apresenta um novo item indicado: estar alfabetizado.

Para explicitar a diferença entre alfabético e alfabetizado, é necessário romper com o condicionamento de que ter alcançado o nível alfabético seja igual a estar alfabetizado. Morais (2012) explica que o processo de transição entre a primeira e a segunda condição pressupõe um cuidadoso processo de ensino-aprendizagem, não mais focando nas hipóteses de escrita e sim nas convenções som-grafia.

Segundo o PNAIC (BRASIL, 2012 p. 17), estar alfabetizado significa:

ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz.

A partir desse novo conceito é que contextualizarei o avanço dos alunos que já se encontravam no início do estágio na hipótese alfabética de escrita. Cabe destacar que as análises efetuadas nesta pesquisa se restringem à produção escrita dos alunos e que, embora não se

¹⁵ Os números que representam as porcentagens indicadas no gráfico são os seguintes: seis alunos alfabetizados, oito alunos em hipótese alfabética, quatro em silábico-alfabética, três em silábica, totalizando de vinte um alunos, pois duas crianças se retiraram da escola.

apresentem todas as habilidades inerentes à condição de alfabetizado, faremos as relações possíveis com os dados aqui apresentados.

A fim de analisar o processo de aprendizagem da escrita dos alunos, apresento agora as testagens¹⁶ e outras produções escritas, conforme isso se fizer necessário, de sete crianças pertencentes ao grupo focal.

1.	OEK	BONECA
2.	BARE	BOLA
3.	AIO	CARRINHO
4.	EOEAO	ESCORREGADOR
5.	OIA	MOCHILA
6.	IEV	BICICLETA
7.	AJA	PRACINHA
8.	OIA	BOLITA
9.	OAEI	CORDA
10.	OIA	CORRIDA

Figura 10 - Testagem de Sabrina (12/03/2014)

Após quatro meses de estágio docente, realizei a última testagem (figura 11), na qual a aluna apresentou avanços.

1.	B _o N _e C _a .c
2.	B _o L _a .c
3.	E _t A _o . estádio
4.	G _o R _o ? jogo
5.	C _a R _i H _o . carrinho
6.	R _o R _o . gol
7.	B _R A _L .c
8.	X _u T _e R _a . chuteira
9.	P _a L _a .c
10.	B _u D _o . mundo

Figura 11- Testagem de Sabrina (25/06/2014)

É importante destacar que a maneira singular de traçar as letras se dá, segundo a aluna, por uma questão estética. Mesmo apresentando ainda trocas e omissões, podemos destacar seu avanço na escrita em poucos meses.

A segunda aluna se chama Brenda. Ao iniciar o ano letivo, a aluna mostrava sérios obstáculos para o processo de alfabetização, já que desconhecia as letras do alfabeto e não se arriscava a escrever, pois sentia medo de fazê-lo. Abaixo está sua primeira testagem (figura 12).

Em sua primeira testagem (figura 10), Sabrina apresenta sua escrita conforme a hipótese silábica, ou seja, a aluna representa as sílabas que compõem a palavra apenas com uma letra, normalmente uma vogal, como na palavra bolita, a qual ela representa apenas com as vogais OIA. É importante ressaltar que a aluna escreve silabicamente com valor sonoro; dessa forma, agrega o som da sílaba apenas em uma letra, como podemos observar na palavra boneca, na qual Sabrina utiliza da letra “k” para representar o som da sílaba “ca”.

Sabrina encontra-se na hipótese alfabética de escrita, como podemos observar nas palavras boneca e bola, representando corretamente tais palavras compostas por sílabas simples. Nas palavras com sílabas complexas ou que tenham letras com mais de um valor sonoro, Sabrina ainda realiza trocas, como nas palavras “jogo”, “carrinho”, “gol” e “mundo”, sinalizando que ainda não domina todas as relações letra-som. A palavra Brasil foi escrita com correção, provavelmente por já conhecer a grafia convencional.

¹⁶ As testagens e textos analisados foram realizados no início e no final do estágio docente, sendo o tempo total do estágio de quatro meses.

1.	0000	boneca
2.	BA	bola
3.	010	carinho
4.	0	escarragador
5.	-	
6.	-	
7.	-	
8.	-	
9.	-	
10.	-	

Figura 12 - Testagem de Brenda (24/03/2014)

Brenda teve dificuldades em sua primeira testagem, chorou bastante, não conseguindo acompanhar o ditado das palavras, demonstrando sua insegurança e medo. As poucas palavras que escreveu foram devido à insistência da professora, que repetiu de forma pausada para Brenda. Mesmo assim, é possível constatar que a aluna praticava, na maioria das palavras, a hipótese silábica, como podemos observar na palavra bola, em que a criança faz o uso da letra “b” para a sílaba “bo” e “a” para representar a sílaba “la”.

Pode-se notar que a escrita das letras é espelhada.

Durante o decorrer do estágio docente, pude trabalhar não só com a Brenda, mas também com muitos outros alunos, a escrita de textos sem o receio do julgamento “certo e errado”. Notei que era importante mostrar o quanto a escrita é prazerosa quando não a deixamos ser barrada pelo medo. Na conversa realizada com o grupo focal composto pelas professoras, Clara comentou sobre esse fato:

A gente sabe que o conceito de alfabetização não é fechado, não é só código, tem que ter o código e o uso desse código. Eu acho que tu fez isso muito bem dentro do trabalho. A gente vê os frutos disso agora, eles estão trabalhando super bem, eles não tem receio de escrever. Isso foi uma coisa interessante. Sem medo de escrever, mesmo aqueles que estavam em um nível muito inicial de escrita, mesmo assim, nós vimos eles tentando. Ninguém deixava de fazer, mesmo que fosse do seu jeito. (Clara, grupo focal das professoras, 18/09/2014.)

Ao final do estágio, foi realizada a última testagem (figura 13) com Brenda, na qual se evidenciam seus avanços em relação à escrita.

1.	Bo	Boneca
2.	BOLA e	
3.	ETA EIO	estádio
4.	Go Hou	jogo
5.	CP IOU	carinho
6.	IUIAI	gol
7.	BRASIL	Brasil
8.	XUTKA	chuteira
9.	PAS	país
10.	MUTO	munho

Figura 13- Testagem de Brenda (25/06/2014)

Diferente das testagens anteriores, Brenda se mostrou muito mais confiante em sua própria capacidade de escrever, ariscando-se na escrita de novas palavras e concluindo a avaliação sem chorar. Em relação à testagem, a aluna apresenta hipótese silábico-alfabética de escrita, nível considerado por muitos autores como apenas de transição. Contudo, para Moraes (2012), mais do que um passagem, essa hipótese apresenta um período de grande aprendizagem, no qual os alunos deverão aprender a corresponder o grafema ao fonema que constitui uma palavra, incluindo agora mais letras por sílabas. Podemos notar essa tentativa de colocar mais letras nas palavras “jogo”, “Brasil” e “munho”.

Ainda que ocorram trocas por sons próximos (j/g; t/d) e omissões, a aluna procurou escrever mais de uma letra por sílaba na maioria das palavras. Cabe destacar que as referidas trocas são de natureza diferente: a primeira devido ao nome da letra ser parecido com o som da outra, e a segunda por ser um som surdo e outro sonoro em mesmo ponto de fonoarticulação. Podemos perceber o grande avanço conquistado pela aluna em sua escrita, como também destacamos o fato de ter concluído a proposta.

O terceiro aluno participante do grupo focal se chama Heitor: diferente dos anteriores, ele, em sua primeira testagem (figura 14), apresentou hipótese alfabética de escrita, que se caracteriza

1.	BONECA	c
2.	BOLA	c
3.	CARINHO	carinho
4.	ESCORREGADO	escorregador
5.	MACHILA	mochila
6.	BISICETA	bicicleta
7.	PRACINHA	pracinha
8.	BOLITA	c
9.	CORIDA	corda
10.	CORIDA	corrida

pela escrita sistemática de duas ou mais letras por sílaba, como podemos observar nas palavras compostas por sílabas simples: “boneca”, “bola”, “bolita”. Já nas sílabas complexas, Heitor ainda não grafava todas as letras como o “l” em bicicleta, o “r” de pracinha”, e o “r” final de ‘escorregador. Além dos dados da testagem, é importante destacar que o aluno realizava pequenas produções escritas (figura 15), nos quais podíamos notar a omissão de letras e a aglutinação de palavras.

Figura 14 - Testagem de Heitor (27/02/2014)



Figura 15 - Produção escrita de Heitor sobre a temática Páscoa Cristã (14/04/2014)

Esta produção foi realizada na época da Páscoa¹⁷ e, segundo Heitor, ele gostaria de ter escrito “botaram no sepulcro”. Podemos observar, também, uma grafia ainda muito inicial do traçado das letras.

Durante o período do estágio docente, Heitor mostrou um expressivo progresso, escrevendo pequenos textos e frases com desenvoltura, demonstrando compreender o espaço necessário entre as palavras, não realizando a supressão de nenhuma letra, assim como aprimorando seu traçado para o uso da letra minúscula (figura 16).

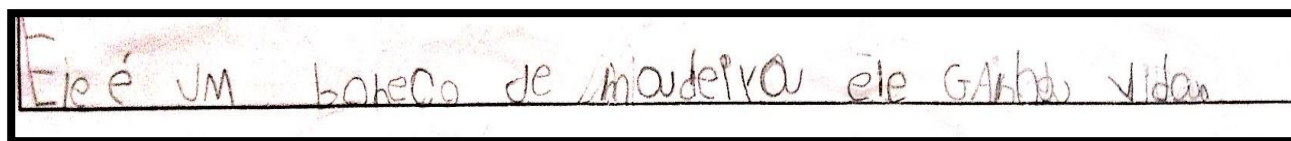


Figura 16 - Produção escrita de Heitor sobre a temática Pinóquio (04/06/2014)

¹⁷ Foram consideradas, também como material de análise, as produções advindas da semana da Páscoa (temática cujo estudo foi solicitado pela escola) pelo fato de representarem escritas iniciais das crianças e por terem sido realizadas de forma concomitante ao projeto didático.

Ao final dos quatro meses de estágio, o aluno foi considerado alfabetizado, segundo os conceitos já expostos no início da seção.

A quarta aluna se chama Elise. Além de apresentar dificuldades na escrita, era uma criança tímida, o que a inibia até mesmo de pedir ajuda à professora referente à escrita das palavras. Em sua primeira testagem (figura 17), a produção da aluna indica hipótese silábica-alfabética, pois já tentava escrever mais de uma letra por sílaba.

1.	BOKECA	boneca
2.	BOLA	c
3.	CRICO	carunho
4.	EZOR	escorregader
5.	POSILA	mochila
6.	BIETA	bicicleta
7.	PADIBA	pracinha
8.	OTTA	bolita
9.	KODA	corda
10.	ORD	corvida

Figura 17- Testagem de Elise (12/03/2014)

Elise conseguiu escrever com correção apenas a palavra “bola”; nas demais escritas, intercalava entre uma escrita silábica e alfabética como podemos observar na palavra “bicicleta” e “bolita” em que inicia as palavras representando uma sílaba por letra e finaliza a escrita com uma sílaba contendo duas letras. Na escrita de frases, como podemos ver abaixo (Figura 18), Elise não apresentava o mesmo desempenho se comparado à escrita de palavras. A aluna aglutinou todas as palavras, incluiu letras distantes dos fonemas a serem representados e a única palavra legível foi “bola”, sendo a forma escrita já conhecida pela aluna.

OBEDOI ZO ECA BOLA
O menino joga bola

Figura 18 - Escrita de Elise em um ditado (12/03/2014)

Elise, com o passar do semestre, expressou uma vontade imensa de aprender a ler e a escrever, começou a se dedicar nas aulas e dificilmente faltava. Perguntava constantemente sobre a escrita de palavras. Abaixo está a última testagem (figura 19) por ela realizada.

1.	Boneca.	e
2.	Bola.	e
3.	Estádio.	e
4.	Jogo.	e
5.	Carunho.	e
6.	gol.	Gol
7.	Botão.	e
8.	Chuteira.	chuteira.
9.	País.	e
10.	Mundo.	e

Figura 19 - Testagem de Elise (25/06/2014)

A aluna apresentou um grande avanço, demonstrando escrever alfabeticamente e com correção quase todas as palavras ditadas. Apresentou apenas duas trocas ortográficas nas palavras “gol” e “chuteira”. Ao final do estágio, a aluna já registrava suas produções escritas (figura 20) apresentando espaçamento entre as palavras e escrevendo alfabeticamente, como podemos observar a seguir.

Figura 20 - Produção escrita de Elise sobre a temática Brasil (23/06/2014)

A testagem abaixo (figura 21) foi realizada pelo aluno Cristiano.

1.	BONECA	c
2.	BOLA	c
3.	CARINHO	carinho
4.	ESCORREGADOR	eskorregador
5.	MOCHILA	c
6.	PISICLETA	bricleta
7.	PRAGINHA	pracinha
8.	BOLITA	c
9.	CORIDA	c
10.	CORIDA	corida

Figura 21 - Testagem de Cristiano (27/02/2014)

Ele encontrava-se na hipótese alfabética de escrita de modo a representar cada sílaba, fosse ela simples ou complexa, com duas ou mais letras. Necessitava, então, de avanços na ortografia das palavras, pois não grafava, por exemplo, “rr” para representar som forte entre vogais. Além disso, quando desafiado a escrever frases e pequenos textos (figura 22), aglutinava as palavras, sem deixar o espaçamento necessário entre elas.

Figura 22 - Escrita de Cristiano em um ditado (27/02/2014)

Cristiano apresentou expressiva evolução com o passar dos meses, construindo pequenas produções escritas com correção ortográfica e deixando de aglutinar as palavras (figura 23). É possível perceber também a mudança no traçado com o uso da letra minúscula. Considerando seus avanços nesses e em outros aspectos, caracterizou-se por ser um aluno alfabetizado ao final do estágio.

Figura 23 - Produção escrita de Cristiano sobre a temática Pinóquio (05/06/2014)

1. BONÉCA ✓
2. BOLA ✓
3. CARINHO <small>CARRINHO</small>
4. ESCOREGADOR
5. MOXILA <small>MOCHILA</small>
6. BICICETA <small>BICICLETA</small>
7. RACINHA
8. BOLITA ✓
9. CORDA ✓
10. CORIDA <small>COBIDA</small>

Figura 24- Testagem de Mariana (27/02/2014)

A sexta aluna se chama Mariana e, no início do estágio, já se encontrava na hipótese alfabética da escrita de modo a representar cada sílaba com duas ou mais letras (figura 24). Nas sílabas complexas, ao revisar sua escrita, fazia os acréscimos necessários, como a inclusão do “l” em “bicicleta” e do “r” em “pracinha”. Seu desafio era a ortografia, como podemos observar na ausência de “rr” entre vogais e na troca “ch/x” em “mochila”.

Na escrita de frases (figura 25), Mariana trocava letras com sons ou grafias próximas (j/g, n/m), assim

como o espaçamento entre algumas palavras não era claro.



Figura 25 - Escrita de Mariana em um ditado (27/02/2014)

Embora Mariana tenha apresentado progressos em sua escrita, no início do estágio a aluna não gostava de escrever, nem palavras, nem frases e muito menos textos. Mariana era bem desmotivada e parecia não compreender o sentido do registro escrito. No entanto, durante a passagem dos meses, a aluna motivou-se a escrever: quanto mais ela aprendia sobre os países e suas culturas, mais estava disposta a escrever o que havia estudado e aprendido. Quando realizado o grupo focal com as professoras, Clara faz um comentário sobre a alfabetização realizada através do projeto didático, que se encaixa com a motivação que Mariana desenvolveu para escrever.

Eu acho que teve situações muito interessantes de quando a Thalita estava aqui, em relação ao processo de alfabetização, porque às vezes subestimamos as crianças, em relação à parte da sócio-história, de quanto eles podem se alfabetizar também por essa via, às vezes a gente fica tão centrada na letra, no código, e não contextualiza. Eu acho que isso foi importante no trabalho dela. Então, daqui a pouco, eles estavam colocando legenda nas fotografias, uma coisa que nunca fiz, e todos estavam tentando dentro do seu nível de construção de escrita, tentando colocar e escrevendo. Buscando o código, mas para dar conta de uma situação que tinha um contexto, dentro de uma história que tinha sido trabalhada com eles. Então não era solto, não eram as letras pelas letras, estava dentro de uma proposta contextualizada e que eles estavam totalmente inseridos. **(Clara, grupo focal das professoras, 18/09/2014.)**

Acredito que a contextualização das atividades tenha sido o grande ponto para impulsionar não somente a escrita de Mariana, como a de muitos alunos, uma vez que não escreviam frases soltas, e sim produziam suas escritas relacionadas ao tema da semana que foi vivido e estudado. Dessa forma, podemos analisar a última produção de Mariana (figura 26).

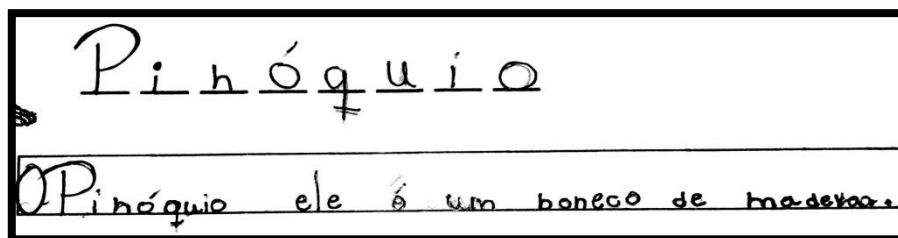


Figura 26 - Produção escrita de Mariana sobre a temática Pinóquio (04/06/2014)

Torna-se visível a mudança no traçado das letras na elaboração de um texto coerente, inspirado na história contada “Pinóquio”. Em toda a frase, acontece apenas a supressão da letra “i” na palavra “madeira”, típica da oralidade. Somando-se aos demais aspectos que sugerem a condição de alfabetizado, igualmente destacamos o avanço de Mariana nesta direção.

Seguindo com as análises, apresentamos a última aluna, chamada Gisele. Assim como os demais, ela demonstrou avanços expressivos na área da alfabetização, ainda que, em sua primeira testagem (figura 27), já estivesse no nível alfabético.

1.	BONECA	✓
2.	BOLA	✓
3.	CARRINHO	✓
4.	ESCOBREGADOR	✓
5.	MOCHILA	✓
6.	BICICLETA	✓
7.	PRACINHA	pracinha
8.	BOLITA	✓
9.	CORDA	✓
10.	CORRIDA	✓

Figura 27 - Testagem de Gisele (27/02/2014)

Como podemos observar, a aluna comete apenas um erro de ortografia na palavra “pracinha” devido à troca do “c” pelo “s”.

Em relação à escrita de frases e pequenos textos, Gisele apresentava dificuldade em expor suas ideias sobre o assunto, de modo que sempre limitava seus textos a pequenas frases, mesmo que a temática fosse explorada antes da escrita, como podemos ver na produção textual (figura 28) sobre a visão da Páscoa Cristã.

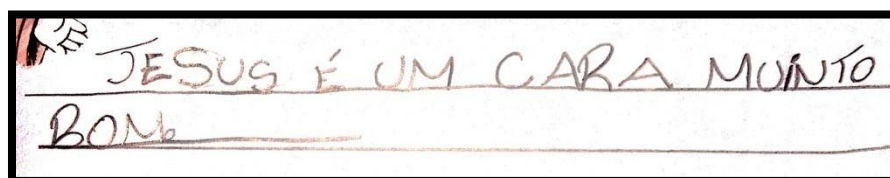


Figura 28- Produção escrita de Gisele sobre a temática Páscoa Cristã (14/04/2014)

Com o passar do estágio, assim como Mariana, Gisele conseguiu escrever livremente sobre o tema proposto, sinalizando mais uma vez a importância da contextualização do que os alunos desejam aprender e de estudar temáticas envolventes que os permitam “ter o que dizer” sobre determinado assunto. No caso da Gisele, notei um grande interesse de sua parte pelo país Itália, uma vez que tinha orgulho de falar que toda a sua família descendia de italianos, até mesmo seu nome verdadeiro é considerado italiano. Apresento, então, um texto (figura 29) escrito pela aluna, na

semana em que estudamos a Itália, mais precisamente sobre a obra de arte Mona Lisa, de Leonardo da Vinci.

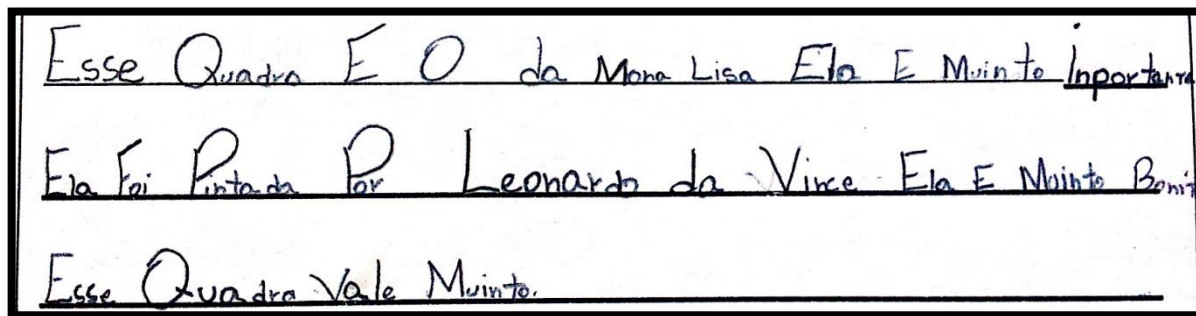


Figura 29 - Produção escrita de Gisele sobre a temática Itália (05/06/2014)

Destacamos, inicialmente, que há uma porção expressiva de escrita produzida pela criança, espaçamento entre as palavras e alguns equívocos de ortografia. O traçado da letra, apesar de legível, sinaliza que ainda precisa aprender o uso convencional das letras maiúsculas. No que se refere aos atributos textuais, há coerência no texto, pois, segundo Silveira e Vidal (2005), um texto é coerente quando não comporta contradições, quando suas diferentes partes se relacionam tematicamente, quando há progressão temática e quando faz sentido no universo cultural dos interlocutores. É possível perceber também a coesão, descrita por Silveira e Vidal (2005, p. 139) como: “a costura aparente, visível no texto”. Ela pode ser referencial quando são usados elementos do texto que fazem referência a outros, como a substituição de palavras pelo uso de artigos e pronomes. Para realizar essa conexão entre as frases do texto, Gisele utiliza o pronome “ela”, para retomar que está se referindo à Mona Lisa, e, como elemento de ligação, utiliza a palavra “esse” no lugar de “quadro”.

Considerando o exercício analítico das escritas individuais dos alunos do grupo focal realizado acima, apresento, agora, as análises realizadas pelos próprios alunos referentes ao seu modo de escrever.

O encontro começou com um jogo da memória das escritas, já explicitado na parte metodológica deste trabalho: foram colocadas em cima da mesa cartões do jogo da memória, contendo a produção escrita de cada aluno referente ao início e ao final do estágio.

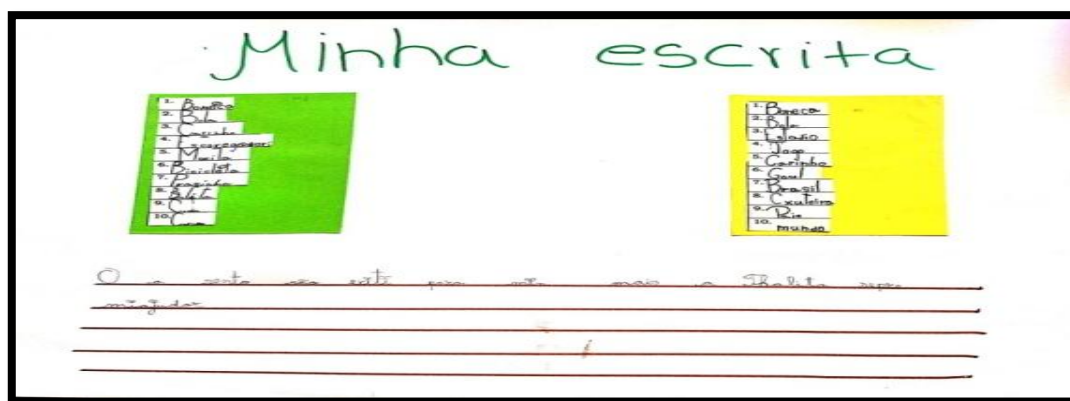


Figura 30 - Registro de comparação da produção escrita dos alunos (11/09/2014).

Após o jogo da memória, foi distribuída uma folha onde os alunos deveriam colar a sua escrita antiga (verde) e sua escrita recente (amarela), analisando-as e escrevendo quais mudanças aconteceram em suas produções, como podemos observar na imagem acima (figura 30). Abaixo, havia espaço para o registro da análise realizada pelos alunos.

Heitor iniciou sua análise com muitas risadas ao perceber sua antiga forma de escrever, observou cada uma e comentou sobre a falta dos dois “r” na palavra *escorregador*, a falta de letras da palavra “*bicicleta*”, comentou sobre o seu traçado da letra e o quanto ele havia melhorado. Como frase principal de sua análise, destaco:

“Eu acho que as minhas palavras melhoraram”. (Heitor. Acervo pessoal, 11/09/2014)

Mariana, Sabrina e Brenda sentiram dificuldades em analisar suas escritas. No começo alegavam que nada havia mudado. Conforme fomos analisando e conversando juntas, as meninas chegaram à conclusão de que suas escritas haviam mudado consideravelmente, tanto no seu traçado como na composição das letras e sílabas para formar palavras. Segundo as alunas, os seguintes elementos foram os mais importantes nas mudanças:

“Melhorou, eu não escrevia tudo antes.” (Brenda. Acervo pessoal, 11/09/2014)

“O acento não existe mais para mim nas palavras. A sora Thalita sempre me ajudou.” (Mariana. Acervo pessoal, 11/09/2014)

“Minhas letras mudaram muito, a sora Thalita ajudou a gente a escrever correto e a ler.” (Sabrina. Acervo pessoal, 11/09/2014)

Sabrina comenta a mudança das suas letras, pelo fato de que escrevia conforme a hipótese silábica e passou a escrever alfabeticamente, o que visualmente contrasta bastante. Marina sinaliza como mudança o desaparecimento dos acentos nas palavras, pois, antes, a aluna colocava acento em quase todas as sílabas “fortes” das palavras. Por último, Brenda destaca que melhorou porque antes

ela não escrevia tudo, ou seja, nas testagens anteriores, Brenda não as concluía devido ao medo de escrever.

A partir das análises das aprendizagens referentes à alfabetização, torna-se necessário observar que, para que acontecessem tais avanços nas produções escritas, o projeto didático teve papel de destaque, contextualizando cada atividade, trazendo sentido para as escritas de frases e textos, evidenciando a importância de saber ler e escrever e atribuindo sentido aos usos da linguagem. Tal análise tem ressonância, pois, segundo Lerner (2002, p. 88), os projetos oferecem contextos nos quais leitura e, aqui incluo também a escrita, ganham sentido e aparecem como atividades complexas "[...] cujos diversos aspectos se articulam ao se orientar para a realização de um propósito.[...]" É a articulação dos mais variados aspectos de um projeto que fazem com que a contextualização trace não somente um sentido, como também um propósito de se aprender a ler e a escrever.

Segundo as professoras Clara e Talia, o projeto teve sua importância na alfabetização, pois trazia não só a contextualização das atividades, como também proporcionava um trabalho diferenciado contemplando cada aluno e buscando constantemente o avanço de cada um.

Talia: Teu projeto conseguiu contemplar a todos, cada um no seu nível. Então, o mesmo tipo de atividade a gente percebeu que conseguia contemplar aqueles que estavam mais avançados e aqueles que ainda estavam no comecinho: todos fizeram, todo mundo participou. [...]

Clara: Eu acho que teve uma coisa importante que em todo momento teve propósito. Tinha uma atividade que era geral para todos e daqui a pouco a Thalita vinha e trazia diferentes atividades, dependendo do nível de construção da escrita ou em relação à matemática. Todo mundo estava contemplado dentro de uma mesma proposta, dentro de um mesmo contexto, mas as atividades, o desafio para cada um era dentro do seu nível. E isso foram feitas muitas vezes. Isso dá trabalho, né? Porque tu vai planejar uma aula com esses diferentes níveis que tu vai ter que dar conta. E ela vinha com isso, em alguns momentos a gente chegou a trabalhar com... eu ia trabalhar o nível de leitura com um grupo, a Thalita com outro. Mesmo nas atividades diferenciadas eles não se sentiam assim: ai eu tô fazendo uma atividade menos ou a mais do que o outro. E eu acho importante sempre que não tenha essa comparação, e não aconteceu, eles vão escrevendo naturalmente, eu tenho que escrever agora? Então tá! Vou tentar.

Talia: Um trabalho que contempla todos, todo mundo consegue fazer do seu jeito, cada um de uma forma diferente, né? E todo mundo avança desse jeito. **(Clara e Talia, grupo focal das professoras, 18/09/2014.)**

A importância de compreender o que o aluno necessita e lhe proporcionar isso, através de atividades diferenciadas, ou por meio de uma atenção maior, é essencial para contribuir para seu avanço. Desse modo, é importante considerar o alerta feito por Lerner (2002, p. 75): "Para esclarecer quais são as condições didáticas que é necessário criar, devem-se examinar, antes de mais nada, quais são as que atualmente dificultam a formação de leitores" e, acrescento, de produtores de texto.

Acredito, pois, que, em um projeto didático, é necessário contemplar cada aluno a partir de seus conhecimentos de escrita e leitura. Concomitante a isso, penso ser indispensável aproximar a escrita das crianças, de forma que os próprios alunos entendam que, para se escrever, é necessário compreender os usos da leitura e da escrita e, assim, se dedicar para atingir o propósito coletivo do projeto, mas, sobretudo, o propósito individual de aprendizagem que cada criança tem.

4.2 “EU APRENDI SOBRE O JAPÃO”

Esta seção é dedicada às análises em relação às aprendizagens das crianças na área de sócio-história, na tentativa de visibilizar como os alunos compreenderam a história, a cultura e a geografia dos países e como essas áreas do conhecimento receberam significados por crianças tão jovens. Observaremos, também, a recorrência das aprendizagens sobre o país Japão, o mais referido pelas crianças.

No primeiro dia de pesquisa na turma A21, lembrei, através de um vídeo, os principais momentos do nosso projeto. Logo após, foi distribuída uma atividade (figura 31) em que os alunos deveriam escrever na parte de cima o que eles haviam aprendido e na parte inferior desenhar o que mais eles haviam gostado de aprender.

The image shows a worksheet with a black border. At the top, it says "O que eu aprendi?". Below this is a large white rectangular area. At the bottom of the worksheet, there is a horizontal line and the text "Desenhe o que você mais gostou de aprender." below it.

Após o preenchimento dos alunos, percebi que, das 16 crianças que estavam presentes, 5 alunos escreveram que haviam aprendido sobre o Japão e 7 desenharam aspectos sobre tal país ao representarem o que mais haviam gostado de aprender.

A análise desses dados remeteu às autoras Carmem Gil e Dóris Almeida (2012) quando iniciam sua explanação sobre o mundo da história, afirmando que, antes de tudo, devemos observar o que pensam nossos alunos, o que eles compreendem e o que lhes interessa. Dessa forma, acredito que essa abordagem se relaciona

Figura 31- Atividade “O que eu aprendi?” (9/09/2014)

com a proposta dos projetos didáticos e vai ao encontro do que Hernandez (2004) explicita: observar a criança, compreendê-la e, principalmente, estudar um tema que foi gerado por ela, consciente ou inconscientemente, trata-se de uma prática indispensável. Prática que se estende agora aos estudos de história em sala de aula. Reflito sobre essa maneira de iniciar um projeto, pois acredito que a recorrência do aprendizado sobre o país Japão se dá pelo interesse genuíno dos alunos de aprenderem sobre tal país, como podemos observar na pergunta-título do projeto didático: “Professora, né que existe japonês?”.

Para emprender análises das aprendizagens sobre a área de sócio-história, organizei, como já indicado na metodologia deste trabalho, um encontro do grupo focal com as mesmas sete crianças participantes da sessão anterior. Realizei um jogo de tabuleiro (figura 32), em que cada criança respondia perguntas, principalmente acerca de seus aprendizados referentes aos países.



Figura 32 - Jogo de tabuleiro (Acervo pessoal, setembro/2014)

Durante o jogo, conforme os alunos respondiam as perguntas, pude notar que a maioria dos participantes lembrava-se de fatos importantes sobre os países. Os alunos responderam as perguntas com propriedade, recordando-se das guerras, das duas bandeiras que podem representar a Inglaterra, do Big Ben, da igreja espanhola “Sagrada Família”, entre outros elementos.

Contudo, o que mais chamou atenção, tanto no jogo de tabuleiro quanto na atividade sobre os aprendizados, foram os elementos desenhados ou escritos, pelos discentes, que priorizavam momentos que vivemos de forma concreta. Eles citaram o aprendizado de outras línguas, o Big Ben (figura 33), o bonsai e principalmente a experiência culinária (figura 34) que tiveram.

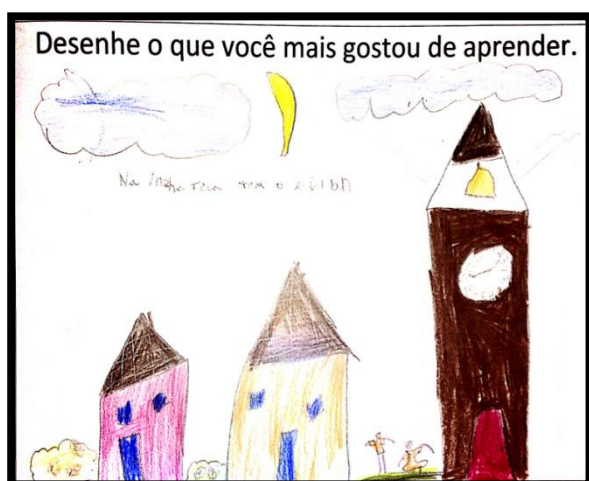


Figura 33 - Big Ben de Laís (09/09/2014)

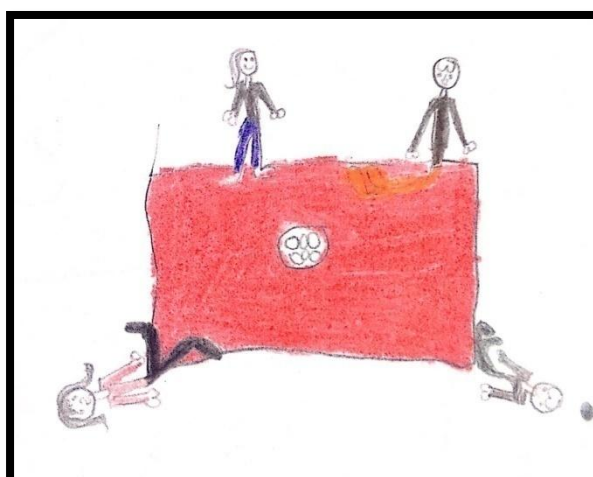


Figura 34 - Mesa de sushi de André (09/09/2014)

Compreendi, então, que uma aula de história deve ser algo que cativa e envolva os alunos, de forma que as novas experiências se tornem significativas ao ponto de se transformarem em, de fato, aprendizagens.

Embora a história e a alfabetização estejam em destaque nesse projeto didático, existe uma característica primordial que o compõe, que é a interdisciplinaridade. A busca por essa característica em um projeto didático é fundamental, embora não seja simples operacionalizá-la, pois se torna necessário identificar o momento adequado de lançar mão das demais áreas do conhecimento de modo relacional e compreender que nem sempre todas as disciplinas farão parte de um projeto.

Na conversa realizada com o grupo focal das professoras, a interdisciplinaridade foi uma temática discutida. Ressalto agora alguns trechos dessa interação.

Elisa: Interdisciplinaridade, ah, bem certinho. Eu acho que tem tudo a ver com o trabalho que foi feito. Todo o trabalho da Thalita foi sobre procurar outros, como ela já foi, por outros vieses, foi fácil, foi tranquilo e conseguiu encaixar tanto a parte dela quanto a minha. E eles adoraram porque tinha tudo haver com a aula, aí eles fazem os ganchos. Isso enriquece o trabalho, e isso é essencial.[...]

Clara: Sabe o que eu tava pensando sobre essa questão do teu trabalho todo. É junto, eu tava pensando no teu trabalho como professora e no meu trabalho como professora, depois as gurias do SOP estavam propondo que a gente trabalhasse com os projetos, e eu me recordei o tempo inteiro do teu trabalho. [...] Às vezes a loucura do dia a dia e dentro do que tu já sabe como professora, tu está com algumas coisas pré-estabelecidas. Aí quando tu vem com um projeto, tu como professora tem que sair da sua zona de conforto, então para cada país que você vai estudar, ou para cada atividade que propõe, tu tem que ter bagagem, tem que ter história para contar e nessas histórias tu vai perceber que dentro do que tu está trabalhando tem a professora de artes que vem trabalhar contigo e vai dialogar contigo. Ai por que não trabalhar junto? E é isso que vai fazendo a diferença, aí tu também cresce como professora.

Elisa:- A pessoa tem que estar disposta, não pode ser uma imposição.

Talia:- Ela tem que acontecer.

Clara:- É isso que tô falando, quer dizer, tu tem que ter uma disposição de pesquisa também, tu não vai ficar só nas coisas que tu já tem ali.

Elisa: - Eu acho isso indispensável para a gente exatamente sair da zona de conforto, porque se não tu fica na mesmice. Então, quando tu entra na interdisciplinaridade, tu entra em outras ideias, outras propostas que funcionam bem e que fica mais interessante.

Clara:- Eu vi agora quando eu fui trabalhar a questão da França que ficou para mim e eu não ia poder vir para cá sem nada. Aí eu fui para a casa pesquisar sobre a França, a história da França e como traduzir isso para eles, né, e me apoiar na professora de francês, que veio, que trouxe os alunos aqui, que trouxe o data show e mostrou a bandeira para eles. Ela ensinou a data, detalhes, e eles curtiram bastante. E eu acho que foi legal também o relato dos pais. Não sei o que apareceu os Beatles na televisão, alguma novela, e as mães falaram, eles sabem quem foram os Beatles porque tu trabalhou Inglaterra, né Thalita?!

(Grupo focal das professoras, 18/09/2014.)

A interdisciplinaridade citada acima é inerente e essencial quando se escolhe a modalidade dos projetos didáticos. Diferente de trabalhos em que se tem a obrigação de fazer a junção de todas as áreas do conhecimento, mesmo que as mesmas fiquem mal encaixadas, o sentido que a interdisciplinaridade tem para os projetos é outro. É necessário apresentar o tema em questão como um todo de modo que faça sentido tanto para quem ensina, quanto para quem aprende. Afinal, no mundo ao redor da escola, os elementos estão integrados, de modo que não se pode ensinar

particularidades de um assunto sem contextualizá-lo. Por isso a interdisciplinaridade se torna essencial para a realização de um projeto didático.

Para conseguir essa articulação entre os saberes, como citado nas falas das professoras acima, é necessário que a docente se torne um tanto professora e outro tanto pesquisadora, pois trabalhar com projetos advindos do interesse dos alunos desloca a docência de todas as aulas já esquematizadas e leva a um novo fazer pedagógico, no qual é preciso aprender para ensinar.

Podemos então sintetizar que, considerando um projeto que priorizou a área de sócio-história e, a partir dela, a interdisciplinaridade, destacou-se a ampliação do repertório cultural das crianças, compreendendo agora o espaço onde estão inseridas, o nosso país Brasil, e um pouco sobre os países que constituem o mundo.

Os dados do grupo focal das professoras e dos alunos referendam as falas registradas no “livro dos países”, no qual os alunos expressaram seus aprendizados. Abaixo estão algumas das falas mais marcantes:

Inglaterra:

“A Inglaterra tem duas bandeiras, uma é do Reino Unido e outra da Inglaterra.”

“Existem muitos castelos e reis e rainhas de verdade.”

“Existe um relógio chamado Big Ben. Só que o nome dele não é por causa do relógio e sim do sino.”

África:

“Os africanos tiveram um presidente muito bom, o nome dele é Nelson Mandela.”

“A África foi dividida, não respeitaram os povos.”

“Existe muita pobreza.”

Japão:

“Os samurais são guerreiros do Japão.”

“No Japão quem manda é o primeiro ministro e o Imperador.”

“O Japão é uma ilha cheia de vulcões.”

“Tsunami é uma onda gigante.”

Espanha:

“Existiu um arquiteto chamado Gaudí. Ele fez uma linda Igreja que lembra uma floresta.”

“Nas touradas eles machucam os touros.”

“Existe uma dança chamada Flamenco.”

Itália:

“No mapa ela parece uma bota.”

“Foram os Romanos que invadiram a Inglaterra.”

“Existe uma cidade bonita que se chama Veneza, ela foi construída em cima da água.”

Brasil:

“Na bandeira do Brasil cada estrela representa um estado.”

“Temos muitos animais bonitos.”

“A Amazônia é a maior floresta do mundo.”

“Nós moramos em Porto Alegre.”

“Quem joga na Copa do Mundo é a seleção brasileira e não o Inter.”

Ao observar as frases acima, compreendo que não há limites para o ensino da sócio-história, pois entendi que o maior desafio das professoras não está em quantos conteúdos se consegue ensinar, e sim que: “O maior desafio das professoras dos anos iniciais é, então, dar sentidos afetivos

e efetivos à história, e não apenas abordá-la por meio de informações desprovidas de interlocuções, que não surtem efeitos sobre o modo como se entende os problemas da sociedade atual.” (GIL e ALMEIDA, 2012, p. 16).

Entendo que os enunciados acima só foram possíveis, pois faziam sentido para as crianças, de modo que até mesmo conseguiam fazer ligações entre os países. Um aluno, durante o estudo do país Itália, falou: “Foram os Romanos que invadiram a Inglaterra.”. Ele disse isso quando estávamos estudando a expansão de Roma por diversos países e recordou, então, que, quando estudamos a Inglaterra, ela tinha sido invadida pelos romanos e que até mesmo o nome Londres tem origem romana.

Existem muitas outras falas marcantes, como as referentes ao nosso país, o Brasil. Como já foi comentado, no início do estágio, os alunos tinham dificuldades em entender onde moravam, o que havia de bom na sua comunidade e em seu país, pois muitos só conheciam a pobreza do local onde viviam. Quando apresentei o Brasil, foi uma alegria ver tantas coisas bonitas. Acredito que naquele momento eles se sentiram pertencentes ao seu país, até compreenderam, finalmente, que o time pertencente à seleção brasileira era o próprio Brasil e não o Internacional ou o Grêmio, como alguns diziam.

Em suma, tornou-se possível constatar o avanço dos alunos na área de sócio-história e a possibilidade concreta de se ensinar e aprender história nos anos iniciais.

5 RETOMANDO A CONVERSA

Iniciei essa caminhada com o objetivo de responder a seguinte pergunta: quais são as aprendizagens, na perspectiva das crianças e das professoras, construídas a partir de um projeto didático de alfabetização desenvolvido em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental? Para tanto, tornou-se necessário compreender e explicar como os projetos didáticos podem auxiliar as professoras no seu fazer pedagógico.

Em busca da resposta para a pergunta de pesquisa, tornou-se necessário construir uma metodologia que se caracteriza por uma abordagem qualitativa, permitindo realizar uma pesquisa do tipo estudo de caso, utilizando, como ferramentas para a produção dos dados, a análise documental e o grupo focal.

Dessa forma, iniciou-se a pesquisa com a contextualização de um projeto didático que, por sua vez, apontou como necessário compreender certos elementos como pilares para sua construção, tais como: planejamento que não tenha somente aspectos de organização, antecipação, como também a relação entre as áreas do conhecimento compondo a interdisciplinaridade; avaliação discente como instrumento para entender as necessidades dos alunos e qualificar o planejamento; e, como elemento principal, aporte teórico que contextualize cada momento do projeto, através das modalidades organizativas do trabalho pedagógico – sequência didática, atividade de sistematização, atividade permanente e o próprio projeto didático – modalidades estas, apresentadas por Délia Lerner e Alfredina Nery, de forma horizontal. O projeto realizado na turma A21, entretanto, se destacou por centralizar a modalidade projeto didático de forma a englobar e integrar as outras três como elementos que se interrelacionam constantemente, muitas vezes sobrepondo-se uns aos outros.

Portanto, a partir do esclarecimento conceitual acima, foi possível responder a pergunta de pesquisa. Analisando, então, os dados da turma A21, cheguei à conclusão de que o avanço em duas áreas do conhecimento constituíram as aprendizagens mais significativas. A primeira diz respeito à alfabetização, obtendo como dados finais 38% dos alunos escrevendo alfabeticamente, nenhum de forma pré-silábica, e, principalmente, 29% considerados alfabetizados, pois evoluíram do nível alfabético, aplicando a linguagem em uso, tanto na escrita como na leitura de textos.

A segunda área foi a ampliação dos conhecimentos na sócio-história, tornando-se possível observar a expansão do universo cultural das crianças. Essa constatação se deu a partir dos dados obtidos nos grupos focais das crianças e das professoras, nos quais ficou explícito o avanço, assim como pelas falas registradas no “livro dos países”, em que os alunos expressaram o que haviam adquirido como aprendizagem significativa.

Em suma, tive como intenção do trabalho de conclusão de curso discutir a importância que um projeto didático tem para uma turma de alfabetização. Busquei apontar as significativas maneiras que um projeto pode auxiliar no fazer pedagógico, tais como: contextualizar cada atividade, trazendo sentido para as escritas de frases e textos; evidenciar a importância de saber ler, escrever, atribuindo sentido aos usos da linguagem; agregar outras áreas do conhecimento, mostrando que a complexidade das temáticas não pode ser motivo para exclusão das mesmas devido a uma limitação imposta pelo próprio professor.

Compreendi, como docente, o quanto é necessário aprender a se tornar uma professora pesquisadora, que visa responder as inquietações que seus alunos apresentam, de modo a tornar prazeroso o avanço na alfabetização.

Entendo que, em um projeto didático, é importante contemplar cada aluno a partir de seus conhecimentos sobre escrita e leitura. Assim, acredito que é necessário aproximar a escrita das crianças, de forma que os próprios alunos compreendam que, para escrever, é indispensável entender os usos da leitura e da escrita e, então, se dedicar para atingir o propósito coletivo do projeto, mas, sobretudo, o seu propósito individual de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. 23 p. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br> Acesso em: 10 set. 2014.

CORCINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. P. 57-68. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. P. 195-217

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1985.

GIL, Carmem Zeli de Vargas e ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Práticas pedagógicas em história: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

GODOY, Arilda Schimidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, maio/jun. 1995.

HERNANDEZ, Fernando. O tempo nos projetos de trabalho. **Pátio: Ensino Fundamental**, n. 30, p. 12-15, maio/jul. 2004.

LEAL, Telma Ferraz; LIMA, Juliana de Melo. Projetos didáticos: compartilhando saberes, compartilhando responsabilidades. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 2. Unidade 6. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. P. 14-20. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_2_Unidade_6_MIOLO.pdf Acesso em: 10 set. 2014.

LERNER, Délia. É possível ler na escola? In: BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de formação de professores alfabetizadores**. Módulo 2. Unidade especial. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2001. P. 1-27. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profacol_2.pdf. Acesso em: 15 out. 2014

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, Juliana de Melo; TELES, Rosinalda; LEAL, Telma Ferraz. Planejar para integrar saberes e experiências. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 2. Unidade 6. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. P. 06-13. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_2_Unidade_6_MIOLO.pdf Acesso em: 10 set. 2014.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. P. 109-135. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensifund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.

PICCOLI, Luciana. Reflexão metalinguística e intervenção pedagógica na alfabetização. In: LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Salto para o Futuro - Alfabetização: a aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita**, Rio de Janeiro, ano XXIII, boletim 4, p. 37-48, abr. 2013. Disponível em: http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/13054004_Alfabetizacaoaaprendizagemeoensinodaleituraedaescrita.pdf>. Acesso em: 15 out. 2014.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

SILVA, Alessandro da; SEAL, Ana Gabriela de Souza. A compreensão do Sistema de Escrita alfabética e a consolidação da alfabetização. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 2. Unidade 3. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. P. 06-19. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_2_Unidade_3_MIOLO.pdf Acesso em: 10 set. 2014.

SILVEIRA, Rosa Maria H. e VIDAL, Fernanda F. Coesão e coerência em textos escritos iniciais: algumas reflexões. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Múltiplos alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. P. 135-146.

ZABALA, Antoni. **A prática: como ensinar**. Porto Alegre. Artmed, 1998.

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pesquisa para Trabalho de Conclusão de Curso: PROJETO DIDÁTICO NA ALFABETIZAÇÃO

A presente pesquisa está vinculada ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sendo produzida para fins de Trabalho de Conclusão de Curso. Trata sobre como os projetos didáticos podem auxiliar os alunos no avanço da alfabetização.

Para este fim, serão coletadas narrativas orais, através da gravação de voz, produções escritas e desenhos realizados pelos alunos nos encontros destinados à pesquisa. Os encontros serão realizados no ambiente escolar, nos dias 8 e 11 de setembro de 2014 e terão duração de 40 minutos. Também serão utilizadas produções orais e escritas das crianças advindas do período de meu estágio de docência, de março a junho de 2014.

Seu (a) filho (a) está convidado (a) a participar deste estudo. Assim, sua autorização é solicitada para que a pesquisadora responsável pela investigação – Thalita Filikoski Barski Pedroso – possa realizar esta coleta de dados. Os dados e resultados desta pesquisa serão mantidos sob sigilo ético, não sendo mencionado o nome do(a) participante, garantindo, assim, a privacidade e a confidencialidade das informações. Todo o desenvolvimento do trabalho será orientado pela Profa. Dra. Luciana Piccoli e seu destino final será uma Monografia de Conclusão de Curso, que ficará à disposição para a consulta pública na biblioteca da Faculdade de Educação da UFRGS.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este termo no local indicado abaixo. Caso o participante tenha qualquer dúvida, poderá fazer contato com a pesquisadora Thalita Filikoski Barski Pedroso do telefone [REDACTED] ou com sua orientadora, Profa. Dra. Luciana Piccoli, na Faculdade de Educação, pelo telefone [REDACTED].

Eu _____ responsável por _____, fui informado sobre os objetivos da pesquisa acima descrita e concordo que meu/minha filho(a) participe da mesma.

Assinatura do Responsável

Assinatura do Aluno

Assinatura da Pesquisadora – Thalita Filikoski Barski Pedroso

Assinatura da Professora Orientadora – Luciana Piccoli

Porto Alegre, ____/____/_____.

APÊNDICE B**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****Pesquisa para Trabalho de Conclusão de Curso:
PROJETO DIDÁTICO NA ALFABETIZAÇÃO**

A presente pesquisa está vinculada ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sendo produzida para fins de Trabalho de Conclusão de Curso. Trata sobre como os projetos didáticos podem auxiliar os alunos no avanço da alfabetização.

Para este fim, serão coletadas narrativas orais, através da gravação de voz, das professoras, nos encontros destinados à pesquisa. O encontro será realizado no ambiente escolar, no dia 11 de setembro de 2014 e terá duração de 30 minutos.

Você está sendo convidado a participar deste estudo. Assim, sua autorização é solicitada para que a pesquisadora responsável pela investigação – Thalita Filikoski Barski Pedroso – possa realizar esta coleta de dados. Os dados e resultados desta pesquisa serão mantidos sob sigilo ético, não sendo mencionado o nome da participante, garantindo, assim, a privacidade e a confidencialidade das informações. Todo o desenvolvimento do trabalho será orientado pela Profa. Dra. Luciana Piccoli e seu destino final será uma Monografia de Conclusão de Curso, que ficará à disposição para a consulta pública na biblioteca da Faculdade de Educação da UFRGS.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este termo no local indicado abaixo. Caso o participante tenha qualquer dúvida, poderá fazer contato com a pesquisadora Thalita Filikoski Barski Pedroso através do telefone [REDACTED] ou com sua orientadora, Profa. Dra. Luciana Piccoli, na Faculdade de Educação, pelo telefone [REDACTED].

Eu _____ fui informado sobre os objetivos da pesquisa acima descrita e concordo em participar.

Assinatura do Professor

Assinatura da Pesquisadora – Thalita Filikoski Barski Pedroso.

Assinatura da Professora Orientadora – Luciana Piccoli

Porto Alegre, ____/____/_____.