



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**MARIA ELOISA BORBA MARTINS CAMPELO.**

**O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA POR MEIO DE  
PROJETOS DIDÁTICOS -RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA.**

**Campina Grande - PB**

**2015**

**MARIA ELOISA BORBA MARTINS CAMPELO.**

**O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA POR MEIO DE PROJETOS  
DIDÁTICOS - RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA.**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Ms. Cristina Sales Cruz.

**Campina Grande  
2015**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

C193e Campelo, Maria Eloisa Borba Martins.  
O ensino da leitura e da escrita por meio de projetos didáticos  
[manuscrito] : relato de uma experiência / Maria Eloisa Borba  
Martins Campelo. - 2015.  
56 p. : il. color.  
  
Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) -  
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2015.  
"Orientação: Prof. Me. Cristina Sales Cruz, Departamento de  
Educação".

1. Projeto didático. 2. Letramento. 3. Alfabetização. I.  
Título.

21. ed. CDD 372.62

**MARIA ELOISA BORBA MARTINS CAMPELO.**

O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA POR MEIO DE PROJETOS  
DIDÁTICOS - RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA.

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Educação da  
Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, como requisito para obtenção do grau de  
Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: 09/06/2015

BANCA EXAMINADORA

Cristina Sales Cruz

Professora.Ms. Cristina Sales Cruz.

(ORIENTADORA – UEPB)

Maria do Socorro Moura Montenegro

Professora. Dr<sup>a</sup> Maria do Socorro Moura Montenegro.

(EXAMINADORA – UEPB)

Maria de Lourdes Cirne Diniz

Professora. Ms. Maria de Lourdes Cirne Diniz

(EXAMINADORA – UEPB)

**MARIA ELOISA BORBA MARTINS CAMPELO.**

Dedico este trabalho aos meus pais pelo exemplo de coragem e persistência em suas metas, que tantas vezes usurpados da minha presença, mas não do meu amor, sempre torceram por mim para a concretização deste meu sonho.

## AGRADECIMENTOS.

Nas rimas deste cordel  
Eu quero primeiramente,  
Agradecer ao meu Deus  
Este ser onipotente,  
Que dar força, inspiração,  
Ilumina a nossa mente.

É Deus a razão de tudo  
Que eu tenho conquistado,  
Onde quer que eu esteja,  
Tenho Ele do meu lado...  
Mais uma etapa vencida,  
Objetivo alcançado!

Eu agradeço também  
A uma gente de valor:  
Meus pais Creuza e Edgar,  
Pelo exemplo de amor,  
De fé, de dedicação...  
Para eles, meu louvor.

Agradeço aos meus filhos  
Izabela e Edgar Neto,  
Que estiveram ao meu lado  
Expressando amor, afeto...  
Sentimentos que ajudaram  
Eu não sair do trajeto.

Ao esposo Arthur Campelo,  
Pela sua companhia,  
Que no decorrer do curso,  
Com paciência e alegria,  
Suportou a minha ausência,  
Entendeu meu dia-a-dia.

Também quero agradecer  
O esforço e a dedicação  
Da Professora Cristina,  
Pois sua compreensão,  
Fez-me colher entre espinhos  
A rosa da inspiração.

Demais parentes e amigos  
Quero aqui agradecer,  
A colega Monique Gomes,  
De quem não posso esquecer,  
Que com atenção e carinho

Ajudou-me a vencer.  
Finalmente às Professoras,  
Maria de Lourdes Diniz  
E Socorro Montenegro  
Que me deixaram feliz,  
Aprovando o meu trabalho,  
Avaliando o que fiz.

Foi muito bom estudar,  
Alcançar o objetivo,  
Sabendo que meu esforço,  
Sempre teve o incentivo  
De gente que nos ajuda  
A manter um sonho vivo.

## RESUMO

Este trabalho apresenta uma experiência de organização do fazer pedagógico em torno de um Projeto Didático intitulado Recursos hídricos de nossa comunidade, realizado em uma escola municipal situada na zona rural de Salgado de São Félix, estado da Paraíba, no Ensino Fundamental I, na modalidade multisseriada. Os sujeitos envolvidos foram dezenove alunos, dois do terceiro ano e dezesseis do quarto. O nosso objetivo geral foi apresentar as contribuições organizativa do trabalho pedagógico a partir de um projeto didático, articulando teoria e prática. Tendo como objetivos específicos: Apresentar os modelos teóricos metodológicos de ensino da leitura e escrita; discutir os gêneros didáticos e ensino, com ênfase no gênero cordel; descrever o processo de realização de um projeto de alfabetização e letramento. Para tanto desenvolvemos um projeto didático que oferecesse situações colaborativas entre os sujeitos, na perspectiva de alfabetizar letrando. O planejamento do projeto, sua execução e o registro reflexivo desta experiência foram embasadas teoricamente em autores como Lerner (2005) Abreu (1996-2006), Bazerman (1997), Ferreiro (1996-1985-2001-2010), Moraes (2012), Perrenoud (2001), Soares (1998,2003,2004) dentre outros. Podemos afirmar que é possível alfabetizar letrando, envolvendo os alunos com diferentes níveis de saberes, propondo atividades que priorizem os usos sociais da leitura e da escrita relacionando à apropriação do sistema de escrita de forma indissociável.

**Palavras – Chave:** Projeto didático; Heterogeneidade; Letramento; Alfabetização.



## **ABSTRACT**

This paper presents studies about the educational experience with a project entitled Water Resources of our Community, that takes place in a public school located in a rural community of Salgado de Sao Felix city, State of Paraiba, in a multi-grade class of an elementary school. The experience involved nineteen students: two of them study in the third year and sixteen in the fourth. Our overall goal was to present the organizational contributions of pedagogical work from a teaching project, linking theory and practice. With the following objectives: To present the methodological theoretical models of reading and writing education; discuss the educational gender and education, with an emphasis on gender line; describe the process of conducting a literacy project and literacy. Therefore we developed an educational project that offers collaborative situations between subjects, aiming literacy and reading/writing skills. The project planning, implementation and reflective record of this experience were theoretically informed in authors like Lerner (2005) Abreu (1996-2006), Bazerman (1997), Smith (1996-1985-2001-2010), Moraes (2012) , Perrenoud (2001), Soares (1998, 2003.2004) among others. We can say that it is possible to alphabetize with reading/writing skills, involving students with different levels of knowledge, proposing activities that prioritize the social uses of these abilities relating to the appropriation of inseparably writing system.

**Key words:** Instructional design; Heterogeneity; Literacy; Litera.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO1 - PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 2 - CONCEPÇÕES TEORICAS METODOLÓGICAS DE ENSINO DA LÍNGUA.....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 3 – PROJETOS DIDÁTICOS E O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA.....</b>	<b>24</b>
<b>CAPÍTULO 4 - GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA.....</b>	<b>28</b>
<b>4.1 O GÊNERO TEXTUAL CORDEL.....</b>	<b>29</b>
<b>CAPÍTULO 5 - O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA POR MEIO DE PROJETOS DIDÁTICOS - RELATO DE EXPERIÊNCIA.....</b>	<b>31</b>
<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>51</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>54</b>

## INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade uma preocupação que permeia o espaço educacional brasileiro, é a ineficiência das práticas educativas existentes no chão da escola. Nesse contexto, um dos grandes desafios da escola é assegurar que seus alunos se apropriem da leitura e da escrita.

Sendo a escola um espaço de convivência de sujeitos heterogêneos entendemos que trabalhar com a heterogeneidade representa um grande desafio, pois exige uma mudança conceitual e procedimental das práticas pedagógicas dos educadores contemporâneos.

Como alfabetizadoras, nossas preocupações com o ato de ensinar sempre estiveram atrelado ao nosso fazer pedagógico. Dessa forma, no intuito de desenvolver um trabalho pedagógico que considerasse a heterogeneidade como uma forma de auxiliar no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, desenvolvemos um projeto didático em uma escola que tem turmas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I, da zona rural no município de Salgado de São Félix, na sala do 3º e 4º (sala multisseriada), experiência esta relatada neste trabalho.

O nosso objetivo geral foi apresentar as contribuições organizativa do trabalho pedagógico a partir de um projeto didático, articulando teoria e prática. Tendo como objetivos específicos: Apresentar os modelos teóricos metodológicos de ensino da leitura e escrita; discutir os gêneros didáticos e ensino, com ênfase no gênero cordel; descrever o processo de realização de um projeto de alfabetização e letramento.

Para embasamento teórico recorreremos Lerner (2005), Abreu, (1996-2006), Bazerman (1997), Ferreiro (1996-1985-2001-2010), Moraes (2012), Perrenoud (2001), Soares (1998,2003,2004) dentre outros. Consideramos O nosso trabalho de suma relevância uma vez que propomos uma forma organizativa do trabalho pedagógico, articulando teoria e prática, priorizando os usos sociais da leitura e da escrita relacionando à apropriação do sistema de escrita de forma indissociável.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro, apresentamos o percurso metodológico, com dados sobre o lócus e os sujeitos participantes. No segundo capítulo, apresentamos os modelos teóricos metodológicos de ensino da leitura e escrita. Já no terceiro capítulo abordamos o tema projetos. No quarto capítulo fazemos uma breve discussão sobre gêneros didáticos e ensino, com um destaque específico para o

gênero cordel escolhido para produção do produto final do projeto. O quinto capítulo descreve o projeto, analisando as atividades desenvolvidas e sua contribuição no processo de alfabetização e letramento.

## CAPÍTULO 1

### PERCURSO METODOLÓGICO.

Este trabalho caracteriza-se como relato de uma experiência com projeto didático de leitura e escrita vivenciado pela pesquisadora em sua sala de aula no ensino fundamental I. O nosso objetivo geral foi apresentar as contribuições organizativas do trabalho pedagógico a partir de um projeto didático, articulando teoria e prática. Tendo como objetivos específicos: Apresentar os modelos teóricos metodológicos de ensino da leitura e escrita; discutir os gêneros didáticos e ensino, com ênfase no gênero cordel; descrever o processo de realização de um projeto de alfabetização e letramento. Buscamos concretizar na prática teorias exploradas ao longo do curso.

Organizamos, portanto, o trabalho apresentando primeiramente as teorias bases que subsidiaram o planejamento, a operacionalização do projeto e a reflexão sobre as ações desenvolvidas; em seguida relatamos e refletimos sobre nossa experiência.

A parte teórica trata, primeiramente, dos modelos teóricos metodológicos de ensino da leitura e escrita; em seguida aborda o tema projetos didáticos; depois apresenta uma breve discussão sobre gêneros didáticos e ensino, com um destaque específico para o gênero cordel escolhido para produção no projeto.

Em se tratando de um relato de experiência, este trabalho aponta para uma metodologia de pesquisa-ação que é definida por Thiollent (apud GIL, 1996, p. 60), como sendo:

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A nossa pesquisa ação, teve como lócus a escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Fazenda Campos, situada na zona rural de assentamento, no município de Salgado de São Félix Paraíba, funcionando nos três turnos, assim organizados: a) manhã, oferecendo Educação Infantil e ensino Fundamental I (primeiro, segundo, terceiro e quarto anos.); b) tarde, o Ensino Fundamental I (segundo, terceiro e quinto anos, todos na modalidade multisseriado); e por fim, à noite com Educação de jovens e Adultos (EJA) através do Programa Federal Brasil Alfabetizado, perfazendo um total de cento e cinquenta alunos.

Os participantes do Projeto foram dezenove alunos do ensino fundamental I pertencentes ao terceiro e quarto anos, todos filhos de assentados, pecuaristas de pequeno porte e agricultores em sua maioria voltando sua atividade para a agricultura familiar de subsistência. A situação socioeconômica é de baixa renda. São assistidos por alguns Programas do governo Federal tais como: Bolsa Safra, Bolsa Família e Brasil Carinhoso.

O projeto teve como proposta didática atender as necessidades de aprendizagem dos alunos de ler e escrever, uma vez que, percebemos a dificuldade que os mesmos tinham com relação à escrita e a leitura. Para esse fim escolhemos a temática Recursos Hídricos de Nossa Comunidade, pois pretendíamos além de desenvolver a competência leitora e escritora das crianças, promover a conscientização delas e da comunidade para o uso adequado e para a preservação dos poucos recursos que existem na localidade, já que não estavam sendo assim tratados. Neste sentido, o Projeto foi elaborado visando o ensino da língua em uma perspectiva de alfabetizar letrando, gerando, assim, uma aprendizagem significativa através da diversidade textual desenvolvendo dessa maneira as suas competências e habilidades linguísticas.

O trabalho com o Projeto didático Recursos Hídricos de Nossa Comunidade foi iniciado, em setembro de dois mil e quatorze, tendo a duração de dois meses, período este que se constituiu de duas fases. A primeira, de elaboração, referenciada pelas teorias que defendem o alfabetizar letrando, considerando as heterogeneidades dos alunos em relação ao conhecimento sobre a língua escrita, usando esta diferença em favor da aprendizagem.

A segunda fase foi especificamente a de desenvolvimento do Projeto, sendo desenvolvido no período de 02 á 31 de outubro, em dias alternados, em decorrência de feriados nacionais e municipais, bem como realização de eventos que integram a rotina escolar do município. O projeto teve como objetivo geral objetivo foi proporcionar o desenvolvimento das competências de escrita e leitura dentro de um contexto de letramento, considerando a heterogeneidade de saberes e de níveis de aprendizagem da escrita constatados na turma como possibilidade para um aprendizado compartilhado; e como objetivos específicos desenvolver a oralidade, a leitura, e a escrita e; trabalhar a pluralidade cultural; valorizar os recursos hídricos locais; conscientizar a comunidade sobre da importância dos recursos hídricos, promover ações na escola e na comunidade que contribuam para conservar e preservar os recursos hídricos disponíveis; produzir um cordel respeitando as suas características específicas. O projeto apresentou como

produto final a produção de um cordel pelos alunos abordando a questão dos recursos hídricos da comunidade.

Antes de iniciarmos o nosso projeto foi realizado um diagnóstico de escrita com as crianças das turmas, com o intuito de verificar o nível de escrita delas. Os resultados apontaram para a necessidade de desenvolver nos alunos as habilidades de leitura e escrita, processos complexos que requerem atividades com objetivos pré-definidos e que sejam bem delineadas, contínuas e motivadoras.

A proposta do diagnóstico sondagem consistia em escolher quatro palavras pertencentes ao mesmo campo semântico na ordem silábica: polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba. E uma frase envolvendo as palavras do mesmo campo semântico. As palavras deveriam ser ditadas uma a uma obedecendo à ordem já estabelecida, por fim ditaríamos a frase.

Para tanto escolhemos o campo semântico comida e as palavras foram as seguintes: brigadeiro, cocada, pudim e pão. A frase escolhida foi: O pão está quentinho.

A sondagem de escrita é um mecanismo muito útil aos professores alfabetizadores, pois através deste instrumento podemos identificar o nível de escrita e planejar as intervenções adequadas para que estes alunos avancem. Estas intervenções podem ser realizadas no momento da sondagem e no decorrer das aulas, através do redirecionamento de prática pedagógica com a finalidade de atender a necessidade de seu aluno. Ao final da execução do projeto didático vivenciado realizamos outro diagnóstico sondagem para verificarmos se houve avanço em relação ao nível de escrita dos alunos e avaliarmos os resultados das atividades desenvolvidas.

## CAPÍTULO 2

### MODELOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

[...] reafirmo que não há como alfabetizar e letrar, não importa a ordem, na escola, sem o uso de múltiplos métodos que contemplem os processos de ensino e de aprendizagem, isto é, de aquisição (codificação e decodificação) e usos de língua escrita. (TRINDADE, 2010, p.17)

Sabemos que o processo de apropriação da leitura e da escrita, ocorre mesmo antes de os alunos ingressarem em nossas salas de aula como afirma Freire (1994, p.98) “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica leitura a continuidade da leitura daquela [...]”. Tendo em vista que cada sujeito traz suas próprias aprendizagens cabe à escola sistematizar esses conhecimentos objetivando desenvolver o domínio das habilidades de leitura e de escrita inserindo, dessa forma, os indivíduos de maneira mais intensa na cultura letrada.

Considerando essa multiplicidade de conhecimentos presentes em nossas salas de aula, configura-se em um grande desafio ao docente organizar sua prática pedagógica de forma que contemple a todos os sujeitos envolvidos. Partindo do pressuposto que as nossas salas de aulas não são homogêneas e que a heterogeneidade não se configura em um entrave a aprendizagem, podemos proporcionar experiências de aprendizagem colaborativa e significativas.

Segundo Esteban citado por Pontes (2008, p. 20) embora haja uma tentativa de se estabelecer uma falsa homogeneização, os espaços escolares, no entanto, apresentam,

[...] a heterogeneidade como um dos seus traços principais, colocando muitos obstáculos para que o processo constituído na perspectiva da homogeneidade idealizada se realize plenamente. Sendo assim, é preciso substituir a homogeneidade idealizada pela heterogeneidade real, o que nos leva a perceber que a diferença não marca a impossibilidade e que todos os alunos e alunas aprendem, mesmo que por caminhos diversos, desenvolvendo processos particulares e revelando resultados imprevisíveis e, muitas vezes para nós incompreensíveis.



As concepções de alfabetização atuam de forma decisiva no fazer docente, uma vez que as mesmas influenciam no tratamento dado a heterogeneidade de conhecimentos dos alfabetizados. Teceremos a seguir algumas reflexões sobre os modelos teóricos metodológicos apresentados por Melo e Mota Rocha (2009) como resultado de uma pesquisa bibliográfica sobre as concepções de aprendizagem. Estes modelos teóricos metodológicos, segundo as autoras, são: **Modelo 1**-Sistema de códigos: excessiva especificidade da alfabetização; **Modelo 2** - Sistema de representação; **Modelo 3** - prática social: Letramento: excessiva especificidade do letramento; e **Modelo 4**- Necessária dialogicidade entre letramento e alfabetização.

O Modelo é baseado no Empirismo que concebe o indivíduo como sendo uma tabula rasa, na qual vai ser impresso os conhecimentos. O princípio da alfabetização considerado nesta perspectiva é alfabetização enquanto sistema de códigos. A leitura é entendida como um processo ascendente; ler é decifração de códigos, que de acordo com Mendes e Novaes, (2003) é:

[...] o processamento em que os elementos do texto são integrados da menor unidade para a maior (da micro para a macroestrutura), para se chegar ao significado, daí o nome ascendente. “O leitor faz uso linear e indutivo das informações visuais, lingüísticas e o significado é construído pelo processo de análise e síntese do sentido das partes presentes no texto”. (p.129)

Melo e Mota Rocha (2009) afirmam que escrever nesse modelo é uma técnica de transcrever a língua oral para escrita. A escrita é constituída a partir de atividade neutras e mecânicas, obedecendo a um princípio em que se faz necessário primeiro ensinar a escrita das letras, para então iniciar o processo de ensino de leitura e escrita, ou seja, um processo que parte de pequenas partes para o todo. Como se pode notar, essas ações se desenvolvem por meio do antigo método sintético de alfabetização, cujo ensino parte de unidades menores da língua (letras, fonemas, sílabas) para as unidades maiores.

Nesse contexto afirmamos que o **Modelo 1** não tem como princípio a aquisição da linguagem escrita a partir dos contextos sociais da criança, dessa forma o processo de alfabetização se estabelece de maneira descontextualizada da realidade desprovida de um significado social no processo de aprendizado da língua escrita.

Quanto ao **Modelo 2** - sistema de representação tem como teoria norteadora o construtivismo de Jean Piaget.

De acordo com esse modelo, a criança é um sujeito ativo na busca de entender a natureza da linguagem que é falada nos grupos sociais em que estão inseridas. Este é um modelo que se baseia no que defende Ferreiro e Teberosky(2007, p. 24) sobre o processo de construção da escrita pela criança: “[...] (a criança) formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original)”(Ferreiro e Teberosky)

A aquisição da língua se dá a partir do contexto social do sujeito e suas relações com o meio, atribuindo um significado social o que corresponde a uma aprendizagem significativa do uso da língua nas suas modalidades escrita ou oral. Nesse contexto temos um sujeito atuante na construção e reconstrução de sua linguagem, selecionando as informações que estão a sua volta, tornando-se o centro de suas aprendizagens.

Baseados nos estudos das psicolinguísticas argentinas Emília Ferreiro e Ana Teberosky divulgados na obra *Psicogênese da Língua Escrita*, podemos afirmar que a criança passa por quatro estágios linguísticos, ou níveis, no processo de aquisição da leitura e da escrita. É imprescindível que entendamos como se dá o processo de construção dos níveis de escrita, para que dessa forma possamos realizar as intervenções necessárias, promovendo o desenvolvimento das crianças até atingirem o nível alfabético.

Durante o processo de aquisição da leitura e da escrita ela terá que decifrar duas questões conceituais, como afirma Ferreiro (1985), o que as letras representam (ou notam, ou substituem)? E como as letras criam representações (ou notações)? As respostas a estas perguntas é que demarcam a passagem de um estágio para outro.

No primeiro estágio, o pré-silábico, a primeira questão conceitual aparece: o que as letras notam? Ainda não se estabelece uma relação entre as formas gráficas da escrita e os significantes das palavras, ou seja, ainda não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada, tendo como um dos seus principais conflitos identificar quais sinais gráficos usar para escrever as palavras. Neste estágio apresentam duas hipóteses: a) A hipótese de quantidade mínima, na qual a criança acredita que para algo ser lido é preciso ter no mínimo 3 ou 2 letras; e b) A hipótese de variedade, quando a criança acredita que para escrever palavras diferentes é preciso variar a quantidade e a posição das letras dentro da palavra

Devemos considerar avanços nesse nível quando a criança consegue diferenciar o desenho da escrita; perceber que as letras possuem sons diferenciados e que podem ocupar diferentes posições dentro da palavra.

Quando o aprendiz descobre que o que se escreve está vinculado ao discurso oral, ou seja, que a palavra escrita tem a ver com a palavra falada, passa a grafar para cada sílaba oral uma letra. Neste segundo estágio a criança constrói hipóteses de fonetização da escrita. É o período silábico. Primeiramente relaciona apenas os símbolos gráficos às sílabas orais das palavras, hipótese silábica quantitativa, depois associa os sons orais às letras específicas, hipótese silábica qualitativa. Este período apresenta um salto em relação à fase anterior, pois a criança realiza tentativas de atribuição de valor sonoro a cada uma das letras que compõe a palavra, com o objetivo de que sua escrita possa ser lida por outro indivíduo. Segundo Moraes (2012 p.58):

A aparição de uma hipótese silábica significa, de fato, uma grande revolução no modo como a criança responde às questões o que e como. Com relação à primeira, ela passa, finalmente, a interpretar que o que a escrita nota ou registra é a pauta sonora das palavras que falamos. Quanto à segunda questão, sabemos que, para cada sílaba pronunciada, deve-se colocar uma letra.

Avançando no nível de reflexão sobre a língua o aprendiz finalmente compreende que as letras representam unidades menores que as sílabas que são os fonemas. Esta é a hipótese silábico-alfabética quando se mistura à lógica da fase anterior (silábica) com a identificação de cada sílaba. Na prática, nesse período, a criança trabalha simultaneamente com duas hipóteses anteriores, isto é, em uma mesma palavra pode registrar sílabas já completas e ainda sílabas representadas por uma só letra. A respeito da hipótese silábico-alfabética Moraes (2012 p. 62) afirma que:

Sempre vista como um período de transição, a etapa silábica alfabética expressa a descoberta de uma mudança radical na questão **como**. A criança que já descobriu o que a escrita alfabética nota (a pauta sonora, ou seja, as partes orais das palavras que falamos), em lugar de achar que se escreve colocando uma letra para cada sílaba, descobre que é preciso “pôr mais letras”.

Desta forma exigindo uma reflexão mais complexa a nível metafonológico, demandando do indivíduo um maior domínio das relações grafema fonema.

Na última hipótese, a alfabética, segundo Moraes (2012) as crianças resolvem as questões **o que** e **como**. Nesta hipótese compreende o valor sonoro das letras e sílabas,

os conflitos vividos pela criança se apresentam em como fazer a escrita dela ser lida por outras pessoas, em como separar as palavras na escrita se isto não acontece na fala e em como adequar a escrita à quantidade mínima de caracteres, falta-lhe, entretanto dominar as convenções ortográficas.

O conhecimento e a compreensão dos diferentes períodos ou estágios de desenvolvimento conceitual da escrita pelos quais passam os aprendizes podem nortear a prática do professor no sentido de planejar intervenções adequadas, ou seja, de acordo com a necessidade de cada um, com objetivo de promover o seu desenvolvimento.

O **Modelo 3** - prática social - :Letramento: excessiva especificidade do letramento apresentado por Melo e Mota Rocha (2009) tem como eixo norteador a concepção sociointeracionista, sendo o seu principal teórico o russo Lev Vygotsky, para quem a construção do conhecimento se dá pela interação social entre o indivíduo e o contexto sócio histórico no qual esta inserido.

De acordo com o modelo em questão é através da interação estabelecida com os outros indivíduos do seu contexto cultural e de sua efetiva participação em práticas sociais que o indivíduo vai internalizando as formas de pensar e de agir já materializadas pela experiência do grupo social em que ele está inserido. Dessa forma podemos depreender que a construção do conhecimento ocorre por uma ação conjunta.

Segundo Soares (2004, p.06) da excessiva especificidade da alfabetização surge *a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita*, episódio este que impulsionou o movimento da invenção do letramento.

No início da década de 80 ocorre uma mudança conceitual no processo de alfabetização transferindo o foco, conforme esclarece Ferreira (2001), do “como se ensina” para o “como se aprende”, já não é mais suficiente apenas codificar e decodificar, e ter o domínio do sistema notacional, doravante emerge a necessidade de um ensino da língua como prática social. Neste cenário surge o termo letramento que segundo Soares (1998, p. 107).

É muito mais que simplesmente decifrar códigos, ele é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com

as diferentes funções que a leitura e escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita.

Com a mudança de paradigma no processo de alfabetização – do modelo 1, com excessiva especificidade da alfabetização (foco na *faceta* linguística<sup>1</sup>), para o modelo 2, com excessiva especificidade na *faceta* psicológica da alfabetização e perda da sua especificidade, ou seja do ensino sistemático e explícito da língua escrita, e deste modelo para o 3, com excessiva especificidade do letramento, com foco na *faceta* social da alfabetização, foi acontecendo um fenômeno nomeado por Soares (2003) de *desinvenção* da alfabetização. E como consequência imediata deste fenômeno houve um aumento de crianças que não aprendiam a ler e nem escrever e chegavam ao terceiro, quarto e até mesmo no Ensino Fundamental II sem saberem ler e nem escrever, o que causou o desencantamento dos professores alfabetizadores, pois agora tinham a teoria, mas não sabiam o que fazer. Ou seja, não tinham a prática, nem abandonavam a concepção empirista nem tão pouco se apropriaram da nova concepção.

Baseando-se em Soares (2003) que defende uma *reinvenção* da alfabetização Melo e Mota Rocha (2009) apresentam o Modelo 4 de ensino da leitura e da escrita: - Necessária dialogicidade entre letramento e alfabetização. Este modelo propõe uma relação de dialogicidade entre alfabetização e letramento uma vez que são processos indissociáveis e interdependentes. Melo e Mota Rocha (2009) O desafio, portanto, é encontrar o equilíbrio entre letramento e alfabetização, numa prática em que se possibilite que os sujeitos não apenas desenvolvam os rudimentos da leitura e da escrita, mas que utilizem estes conhecimentos de forma competente para atender as demandas sociais. Propõe-se, neste modelo, um trabalho com a língua real. Explorando os mais variados gêneros textuais que circulam socialmente.

---

<sup>1</sup> Para SOARES (1985) a alfabetização apresenta diferentes facetas ou perspectivas: a psicológica que considera os processos psicológicos considerados como necessários para a alfabetização, como os pré-requisitos e, posteriormente os aspectos cognitivos defendidos por Piaget e estudados por Emília Ferreiro, cuja perspectiva enquadra-se na faceta psicolinguística; a faceta sociolinguística, para quem a alfabetização é vista como um processo relacionado com os usos sociais da língua – posteriormente tratado como letramento; e a faceta linguística na qual o processo de alfabetização é visto como transferência da sequência temporal da fala para a sequência espaço –direcional da escrita e de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita .

Priorizam-se os modelos de leitura ascendente e descendente, ou seja, possibilita ao aluno utilizar a língua escrita em todas as suas especificidades sociais. A identificação dos níveis de escrita dos alunos é utilizada como instrumento que orienta tanto a organização dos grupos de trabalho, considerando esta heterogeneidade de conhecimentos, como o planejamento de ações desafiadoras que possibilitem o avanço das crianças de um nível para outro mais avançado por meio também de intervenções adequadas a cada situação. É um modelo que ainda realiza uma tentativa de resgate das teorias construtivistas e sociointeracionistas. Considerado nesse caso um sujeito cognitivo e social. Assim o leitor iniciante não será mais relegado a descobertas e construções sem que haja uma intervenção pedagógica objetivando o avanço no processo dessa construção desses novos leitores, enquanto o leitor lê busca compreender, utilizando tanto estratégias cognitivas como linguísticas.

As práticas de letramentos são intencionais, contextualizadas, oportunizam aos sujeitos a imersão na cultura escrita, através da participação de diversas situações que os possibilitem interagirem de forma crítica com o meio social no qual estão inseridos. Cabe à escola oferecer oportunidade diferenciada de eventos de letramento e dessa forma contemplar a heterogeneidade de conhecimentos e níveis de desenvolvimento que encontramos em nossas salas de aula, corroborando com essa afirmação Perrenoud, (2001 p.26) afirma que “toda situação didática proposta ou imposta uniformemente a um grupo de alunos é inadequada para uma parcela deles”.

Neste bojo cabe ao professor desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam a Alfabetização e o Letramento juntamente; considerando na organização do seu fazer pedagógico a interação entre os alunos, os conhecimentos prévios, a individualidade bem como e primordialmente a heterogeneidade. Apresentando situações didáticas desafiadoras para que os mesmos as superem e desenvolvam e aprimorem seus conhecimentos. Segundo Perrenoud, (2001, p. 49).

Embora o professor enfrente alguns obstáculos nesse processo de diferenciação, como a limitação do horário escolar, o número de alunos em cada classe e as dificuldades para trabalhar atividades de níveis e conteúdos diferentes na sala de aula, a diferenciação é possível, até porque nenhum professor, por menos que se preocupe com a diferenciação, pode oferecer um ensino totalmente uniforme: ele não tem o mesmo relacionamento com todos os alunos, não intervém com cada um pelos mesmos motivos, de uma maneira idêntica [...].

Entendemos que nenhuma prática pedagógica é neutra, ela é antes de tudo um posicionamento político, que exigira do professor uma mudança conceitual de suas práticas no sentido de criar e recriar intervenções pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento dos seus alunos.

O nosso projeto didático foi orientado com base no modelo teórico metodológico 4 que tem como concepções de aprendizagem norteadoras o construtivismo e o Sociointeracionismo, uma vez, que pretendemos inserir os alunos em um contexto de aprendizagem de leitura e escrita a partir da perspectiva do alfabetizar letrando.

## CAPÍTULO 3

### O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA POR MEIO DE PROJETOS DIDÁTICOS.

O aprendizado se dá quando compartilhamos experiências, e isso só é possível num ambiente democrático, onde não haja barreiras ao intercâmbio do pensamento. (DEWEY, 1959, p. 8)

O ensino da leitura e da escrita demanda um trabalho pedagógico que mobilize nos alunos o desejo e a necessidade de aprender, e que os tornem leitores e escritores competentes. E isto é um grande desafio para o professor. É nesta direção que Délia Lerner (2005) apresenta quatro modalidades organizativas no trabalho pedagógico: atividades permanentes, sequências didáticas, atividades independentes e projetos.

*Atividades permanentes*, ou habituais, são situações didáticas propostas com regularidade, com objetivo de construir atitudes e hábitos, para comunicar certos aspectos do comportamento leitor; as *sequências didáticas* são situações de ensino que possuem uma sequência de realização, cujo principal critério é o nível gradual de dificuldade. Não se fornece um produto final e sua periodicidade é variável; as *atividades independentes* subdividem-se em ocasionais que são as que se trabalha um conteúdo específico mesmo sem relação direta com o que está sendo desenvolvido, é a ocasião quem favorece. E os *projetos didáticos* são as situações didáticas que se articulam em razão de um objetivo e de um produto final. Têm finalidade de ser compartilhada por todos os envolvidos, inclusive quanto ao planejamento de tarefas. O tempo de duração depende dos objetivos propostos. (atividades coletivas, grupais e individuais).

No que diz respeito especificamente a projetos didáticos Nery (2007 *apud* BRASIL, 2007. p 119) argumenta que:

[...] é um trabalho articulado em que as crianças usam de forma interativa as quatro atividades lingüísticas básicas — falar/ouvir, escrever/ler— , a partir de muitos e variados gêneros textuais, nas várias áreas do conhecimento, tendo em vista uma situação didática que pode ser mais significativa para elas.



Direcionar, portanto, o currículo escolar para o trabalho específico com projetos didáticos tem uma dimensão de quebra de paradigma que rompe com um ensino fragmentado e aponta para um ensino aprendizagem contextualizado vislumbrando um todo. Nesse contexto o papel do professor muda de centro irradiador do conhecimento para o de facilitador, curador do processo de desenvolvimento dos alunos. A esse respeito Valente (2000, p. 4.) salienta:

[...] no desenvolvimento do projeto o professor pode trabalhar com [os alunos] diferentes tipos de conhecimentos que estão imbricados e representados em termos de três construções: procedimentos e estratégias de resolução de problemas, conceitos disciplinares e estratégias e conceitos sobre aprender.

A aprendizagem passa a ser entendida como um processo complexo e global, de forma que a teoria e a prática sejam dimensões indissociáveis. A organização da rotina escolar através de projetos didáticos favorece o desenvolvimento crítico dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem, uma vez que, eles são sujeitos atuantes no processo de construção de seu conhecimento, possibilitando ainda uma maior articulação de saberes, visto que, o projeto deverá contemplar outras áreas de conhecimento, como dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN).

A organização dos conteúdos em torno de projetos, como forma de desenvolver atividades de ensino aprendizagem, favorece a compreensão da multiplicidade de aspectos que compõem a realidade. Uma vez que permite a articulação de contribuições de diversos campos do conhecimento. (BRASIL, 2001, p.61).

O trabalho com projetos didáticos propicia aos sujeitos envolvidos monitorar suas aprendizagens, avaliar a relevância dos conhecimentos construídos individualmente e coletivamente, fazendo leitura crítica de sua realidade, bem como estimula a sua atuação no meio em que vive. Nery (2007 *apud* BRASIL, 2007. p 119) destaca ainda nesta modalidade de trabalho

[...] dimensionamento do tempo, divisão de tarefas e, por fim, avaliação final em função do que se pretende. Tudo isso feito de forma compartilhada e com cada estudante tendo autonomia pessoal e responsabilidade coletiva para o bom desenvolvimento do projeto.

De acordo com a autora podemos destacar três características imprescindíveis para um projeto didático: produto final, como forma de consolidação do processo ação reflexão, participação ativa dos alunos durante todo processo de elaboração e execução do projeto, e atribuições de tarefas de cunho individual e coletivas.

O fazer pedagógico baseado em projetos didáticos deve considerar os conhecimentos prévios dos alunos, como um ponto de partida para a escolha da temática, observando as inquietações dos sujeitos, visando atender suas necessidades, promovendo intervenções durante todo processo de execução, Barbosa; Horn (2008, p. 35) afirmam que:

Os projetos abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido.

O trabalho com projeto didático representa uma possibilidade de uma aprendizagem significativa, prazerosa e motivadora, dessa maneira instigando os alunos a ampliar seus conhecimentos a respeito do código linguístico e do uso efetivo da língua, seja na modalidade oral ou escrita. Hernández (1988, p. 49). enfatiza que o trabalho por projeto “não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola”

Por fim, podemos ressaltar que o projeto didático propõe um sentido mais amplo às práticas escolares, que abrem um leque de perguntas desafiadoras as quais deverão ser respondidas ao longo do processo gerando resultados originais.

Dada a importância de se organizar o fazer pedagógico em torno de projetos didáticos planejamos e desenvolvemos em nossa sala de aula o projeto *Recursos hídricos de nossa comunidade*, como forma de articulação de saberes, atrelando a prática a teoria. Nesse sentido, Almeida (2002, p.58.) afirma:

[..] que o projeto rompe com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas de conhecimento, mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade. Isso não significa abandonar as disciplinas, mas integrá-las no desenvolvimento das investigações, aprofundando-as verticalmente em sua própria identidade, ao mesmo tempo, que estabelecem articulações horizontais numa relação de reciprocidade entre elas, a qual tem como pano de fundo a unicidade do conhecimento em construção.

Um projeto de leitura e escrita tem como objetivo oferecer ao aluno uma diversidade de situações didáticas, utilizando-se da diversidade de gêneros textuais integrando diferentes áreas do conhecimento, promovendo, dessa forma, a interdisciplinaridade. Outro aspecto importante é a inserção de situações de escrita real do seu meio social.

## CAPÍTULO 4

### GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

A classificação de gênero textual não é atual. Conforme Bezerra (2003 apud BRANDÃO, 2001), remete a Platão e Aristóteles e tem sido vivido ao longo da história da humanidade e da história das línguas. Já Marcuschi (2002) afirma que no século VII a.C os gêneros textuais se multiplicaram com os típicos de escrita, e se expandiram na Idade Média.

Atualmente, em plena fase da “cultura eletrônica”, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e o computador pessoal que oferece a internet, dá-se uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita. Para Bazerman, (2005), é através de suas características distintivas que os gêneros textuais são reconhecidos e estas, em suas palavras,

[...] parecem nos dizer muito sobre sua função. Somos, então, tentados a analisar os gêneros selecionando essas características regulares que percebemos e descrevendo a razão para tais características, com base no nosso conhecimento de mundo (BAZERMAN, 2005, p. 38).

Historicamente os gêneros textuais apresentam-se como fenômenos vinculados à vida cultural e social (MARCUSCHI, 2002). Os gêneros contribuem estabilizando e ordenando as atividades comunicativas do cotidiano. Eles estão equiparados às atividades sócio culturais, assim como na relação com as inovações tecnológicas. As novas tecnologias, sobretudo as ligadas à área de comunicação, foram responsáveis pelo surgimento de novos gêneros textuais. Não só as tecnologias, mas a intensidade de uso destas e suas interferências nas atividades comunicativas diárias.

Podemos dizer que gêneros e textos estão imbricados, e para defini-los Marcuschi (2002), parte da ideia de que para haver comunicação verbal tem que existir um gênero, assim como algum texto. O que se conclui é que a comunicação verbal só se dar através de algum gênero textual. Essa posição também é defendida por vários outros autores que tratam da língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas particularidades formais.

Dadas estas discussões pode-se concluir que a escola, instituição por excelência responsável pelo ensino da língua escrita, não deve estar alheia a esta gama de textos que existe na sociedade atual. Ela deve inserir em sua prática cotidiana a diversidade de gênero textual, possibilitando aos sujeitos aprendizes o conhecimento sobre suas funções, suas características, e o desenvolvimento da competência para utilização destes instrumentos de mobilização de conhecimentos.

Teorias recentes apontam para a necessidade de se alfabetizar em contexto de letramento, o que implica numa prática em que se utilizem os mais variados gêneros textuais. Uma prática de ensino da língua calcada na exploração da diversidade de gênero que circula socialmente pode possibilitar ao aprendiz não só o domínio da técnica do ler e escrever, mas a utilizar-se deste conhecimento de forma competente para atender as demandas sociais, ou seja, alfabetizar-se e letrar-se.

Diante disso, concordamos com os Parâmetros Curriculares nacionais quando apontam que “são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada” (BRASIL, 1997, p.30).

#### 4.1 O GÊNERO TEXTUAL CORDEL

A diversidade de gêneros que hoje temos, e que podem ser utilizados dentro da sala de aula, se constitui em instrumentos que podem vir a operacionalizar os momentos de leitura e escrita vividos na escola. Um exemplo disto são os textos da literatura de cordel - ou literatura de folhetos, ou simplesmente folhetos, nomenclatura que já foi usada nos inícios de sua produção no nordeste, nos anos oitocentos, tanto por seus autores quanto pelos consumidores (ABREU, 1999).

Historicizando sobre este gênero e mostrando as diferenças entre a literatura de cordel portuguesa e a brasileira, Abreu (op. Cit.) diz que as primeiras publicações impressas no nordeste datam do ano de 1902, de origem rural, poemas, com fortes marcas da oralidade, com uniformidade estilística e temática. Abreu (op. Cit.) afirma ainda que nas suas origens impressas aparecia em um mesmo folheto histórias, desafios, narrativas ficcionais, relatos de acontecimento social importante – este visto ainda hoje.

Entre o século XIX e os anos 20 do século XX, conforme (ABREU, 1999, p. 104), “(...) a literatura de folhetos brasileira consolida-se: definem-se as características

gráficas, o processo de composição, edição e comercialização e constitui-se um público para esta literatura”, marcando assim, a diferença com a literatura de cordel portuguesa: autores e público da literatura de cordel brasileira, mais especificamente nordestina, eram de camada popular, os folhetos, como eram chamados, com fortes vínculos com a tradição oral.

Hoje já podemos constatar algumas modificações que ocorreram ao longo do tempo, a exemplo da delimitação de um só tema em cada “folheto”, mas observamos ainda marcas dos folhetos mais antigos, como a exploração de temas do cotidiano de uma forma que facilita a compreensão, possibilitando até que os leitores mantenham-se atualizados sobre uma diversidade de temas da realidade social. Ainda segundo Abreu (2006, P. 60): “Hoje em dia, as vendas de folhetos [de cordel] são muito menores, mas houve um tempo em que até analfabetos compravam folhetos, esperando encontrar alguém que pudesse lê-los em voz alta”.

Dadas essas observações, consideramos a literatura de cordel material rico para ser utilizado em sala de aula. Acrescente-se ainda que o cordel, ou folheto de cordel, em sua estrutura poética nordestina, apresenta a variante linguística, dando oportunidade ao educando de conhecer os diferentes modos de falar, despertando-os para o respeito à cultura do outro. Além disso, a literatura de cordel tem o seu encantamento com histórias diversas e encantadoras, como afirma Lúcio (2001),

No Brasil, o cordel aparece como sinônimo de poesia popular em verso. As histórias de batalhas, amores, sofrimentos, crimes, fatos políticos e sociais do país e do mundo, as famosas disputas entre cantadores fazem parte do conjunto de narrativas em verso conhecido como literatura de cordel. (LÚCIO, 2001, p.11).

Por fim, os textos dos folhetos possibilitam ao educando uma leitura cheia de inferências, relacionando-os aos seus respectivos títulos contribuindo para a interpretação das ideias do texto. Ainda podem ser utilizados, quando se desenvolve uma sequência didática bem planejada, para desenvolver nos educandos sua competência leitora que implica em compreender, interpretar, sintetizar, argumentar, posicionar-se de maneira crítica e ativa sobre a temática.

## **CAPÍTULO 5**

### **O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA POR MEIO DE PROJETOS DIDÁTICOS - RELATO DE EXPERIÊNCIA.**

Neste capítulo relataremos uma experiência de ensino por meio de projeto didático, uma das modalidades organizativas de trabalho pedagógico (LERNER, 2005), realizada em uma turma multisseriada, estando inserido o terceiro e o quarto ano do ensino fundamental, com 19 alunos cuja heterogeneidade é a característica mais marcante no grupo, principalmente no que diz respeito ao domínio da leitura e da escrita. O foco maior deste Projeto foi o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos por meio de ações articuladas.

A opção por trabalhar com projeto didático se justifica por ser uma modalidade de trabalho em que se pode articular diversas áreas do conhecimento, bem como contemplar os diferentes saberes dos alunos em função da aprendizagem de todos., durante o desenvolvimento do projeto envolvemos os alunos em práticas de leituras e escritas permanentes e diversificadas, bem como incluímos no percurso a interdisciplinaridade, uma vez que adentramos as disciplinas de Geografia, Ciências e Língua Portuguesa.

As ações contempladas no Projeto foram sendo retomadas e reavaliadas semanalmente de modo que juntos, alunos e a professora, pudéssemos refletir e reordenar as ações, já que, priorizamos a concepção de que o aluno é sujeito de seus saberes, cabendo a nós educadores ajustar o cotidiano da escola às suas necessidades sociais e cognitivas em busca de favorecer o desenvolvimento crítico dos alunos.

O Projeto foi desenvolvido durante o mês outubro do ano em curso. Durante o relato da experiência identificaremos os alunos participantes com as siglas de A1 á A19, como forma de preservação de suas identidades. Vejamos o relato do projeto:

#### **Projeto didático: Recursos Hídricos de Nossa Comunidade**

##### **Etapas previstas das atividades a serem desenvolvidas no percurso do projeto:**

1. Apresentar o projeto, promovendo um debate sobre a temática Recursos Hídricos, atendendo a seguinte pauta: quais os nossos recursos hídricos? Como eles se encontram? O que podemos fazer para preservar e conservar?

2. Fazer uma lista de recursos hídricos existentes na comunidade (alunos ditam e a professora registra num quadro, intitulado RECURSOS HIDRICOS DE NOSSA COMUNIDADE, com três sessões: O QUE TEMOS? COMO ESTÃO? e COMO PRESERVAR?). Nessa etapa será preenchida apenas a primeira sessão.
3. Ouvir uma música sobre o tema água e explorar as características e informações do texto (autor, versos, estrofes, etc).
4. Realizar atividade de leitura e escrita, em duplas, montando uma estrofe da música a partir de versos recortados.
5. Fazer excursão pedagógica aos reservatórios de água mais próximo da escola e registro, em duplas – um dita e outro escreve - do que foi observado.
6. Registrar no quadro, pelas duplas, sobre o que foi observado para revisão coletiva das escritas e posterior registro no quadro RECURSOS HIDRICOS DE NOSSA COMUNIDADE, na sessão COMO ESTÃO?
7. Apresentar um cordel recitado por meio de um vídeo e explorar oralmente autor, temática trabalhada, características do gênero: versos, estrofes, rimas.
8. Realizar atividades que favoreçam a apropriação do SEA (Sistema de Escrita Alfabética), com palavras do texto de cordel como, cruzadinha, caça palavras, palavras lacunadas, jogo da forca, jogo de memória, bingo de palavras e letras, etc.
9. Apresentar um vídeo que trate da preservação de recursos hídricos e discussão sobre conteúdos abordados relacionando-o a problemática local.
10. Registrar os pontos principais da discussão, preenchendo a terceira sessão do quadro RECURSOS HIDRICOS DE NOSSA COMUNIDADE (COMO PRESERVAR?). Os alunos ditam e a professora registra.
11. Realizar leitura, em duplas, de um texto informativo sobre a temática água.
12. Socializar as informações dos textos lidos e registro no quadro por alunos com escrita alfabética para análise e revisão das escritas, que serão utilizadas para completar informações do quadro.
13. Realizar roda de leitura com livros de literatura, os quais abordam o tema.
14. Leitura pela professora de um cordel abordando o tema água. Discutir a temática, observar e explorar oralmente as rimas.
15. Realizar atividades (em duplas) de identificação no cordel das palavras que rimam, e escrita de outras palavras que rimam com as que aparecem no texto.
16. Escrita, em duplas, de uma estrofe do cordel a partir das informações do quadro RECURSOS HIDRICOS DE NOSSA COMUNIDADE.



17. Apresentar produções dos alunos e montagem do cordel sendo o professor o escriba.
18. Apresentar a versão final do cordel à turma. Ensaio da apresentação.
19. Elaborar coletivamente um convite para a comunidade para apresentação e distribuição do cordel que mostra a importância da preservação dos recursos hídricos da comunidade.
20. Encontro com a comunidade escolar e local para apresentação do cordel produzido pela turma. A apresentação será através da leitura e distribuição de alguns exemplares.

**Durante o percurso do projeto o professor deverá:**

1. Ler e estudar durante todo o percurso do projeto para dessa forma ampliar os conhecimentos do grupo.
2. Selecionar previamente, todo o material a ser utilizado (cartazes, vídeos, textos, livros).
3. Levar para a sala textos informativos sobre a temática abordada. (em específico os recursos hídricos)
4. Promover a iniciativa individual e em grupo de partilhas de conhecimento adquiridos durante a realização das etapas do projeto.
6. Elaborar atividades de leitura e escrita a partir das palavras registradas nas discussões do material selecionado.
7. Levar para sala de aula literatura infantil que aborde a temática, promovendo momento de leitura deleite.
8. Incluir a participação dos alunos a cada retomada do planejamento do projeto.

**Turmas envolvidas:** 3º e 4º ano. (sala multisseriada)

**Tempo de desenvolvimento:** um mês (outubro de 2014)

**Produto final:** Cordel escrito pelos alunos sobre a temática “Recursos Hídricos de nossa Comunidade”.

**Desenvolvimento do Projeto**

### Primeiro dia:

Iniciamos com a apresentação do projeto, informando os alunos sobre o que seria a proposta e quais seriam as suas etapas, neste momento apresentamos o quadro que deveria ser preenchido no decorrer do processo de desenvolvimento do projeto. O referido quadro tinha como título RECURSOS HÍDRICOS DE NOSSA COMUNIDADE, possuindo três sessões/colunas para serem completadas com informações: O que temos? Como estão? Como preservar? As sessões foram sendo preenchidas durante a execução do projeto com a finalidade de subsidiar com informações, para a produção posterior do cordel, que seria o nosso produto final. Neste momento de apresentação todos os alunos ficaram empolgadíssimos com a possibilidade de serem autor de uma *obra prima*, como ressaltou um dos alunos.

Em seguida, promovemos um debate sobre a temática recursos hídricos, com a finalidade de listar quais os recursos disponíveis na comunidade. Primeiro perguntamos aos alunos se eles tinham alguma ideia do que seriam recursos hídricos. Houve um momento de muita conversa e troca de ideias entre eles, e por fim disseram que tinha a ver com água! A água do açude!

Como forma de sistematização apresentamos uma definição científica do que sejam recursos hídricos: *qualquer coleção de água superficial ou subterrânea disponível e que pode ser obtida para o uso humano.*<sup>2</sup>A partir de então perguntamos: Quais os recursos hídricos de nossa comunidade? Ao que os alunos responderam ser “açude da sede”; “poço”; “riacho”; “rio”; “barreiro”.

Ao final do debate preenchemos a primeira sessão do quadro: RECURSOS HÍDRICOS DE NOSSA COMUNIDADE, intitulado o que temos.

RECURSOS HÍDRICOS DE NOSSA COMUNIDADE.		
O QUE TEMOS?	COMO ESTÃO?	COMO PRESERVAR?
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Açude da sede;</li> <li>• Poço;</li> <li>• Riacho;</li> <li>• Rio;</li> <li>• Barreiro.</li> </ul>		

<sup>2</sup>Disp. em: [http://www.em.ufop.br/ceamb/petamb/cariboost\\_files/glossario\\_20recursos\\_20hidricos.pdf](http://www.em.ufop.br/ceamb/petamb/cariboost_files/glossario_20recursos_20hidricos.pdf)

Nesta etapa também fizemos intervenções, levando-os a refletir sobre o sistema de escrita alfabética, estabelecendo as relações som-grafia, bem como as convenções ortográficas. Para Vygotsky (1993, p. 231), esse momento exige que o aluno passe “a tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, desmembrá-la e reproduzi-la, voluntariamente, em signos”.

Para tanto desempenhamos o papel de escriba os grupos ditavam as palavras e nós registrávamos no quadro, a cada palavra dita perguntávamos como se escreve, conforme diálogo que segue:

- Professora: Como se escreve açude?
- A1 dita às letras: A S U D E;
- A2 diz que não é dita as letras A Ç U D E e afirma que “tem som de “S” más se escreve “Ç”.
- Professora: Como se escreve poço? - Nesta palavra gerou-se um conflito sobre como se escreve poço se com a letra “o” ou com “u” no final
- A3: com “o”!

Neste momento um aluno que estava no nível silábico-alfabético de escrita afirmou que “é feito açude com som de “s” e escreve com “ç”. Outro aluno entrevistado afirmou que é “como **peixe** que se diz e se escreve **peixe**”. Confirmando, dessa forma, a sua descoberta. Percebemos que a heterogeneidade de saberes se configurou como um campo rico de trocas de aprendizagens, mobilizando a participação de todos para a sistematização coletiva do conhecimento produzido. Essas trocas acontecem na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que de acordo com Vygotsky (1984, p. 97) é:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial; determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Desta forma a ZDP é a distancia entre aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha, ou seja, nível de desenvolvimento real, e o nível de desenvolvimento proximal, caracterizado pela capacidade de resolver problemas com ajuda de parceiros mais experientes, nesse contexto o professor deverá atuar nesta *zona* para que haja

desenvolvimento; desempenhando o papel de ponte entre o aluno e o conhecimento em uma relação horizontal, considerando o aluno como um ser ativo nesse processo.

### Segundo dia:

Iniciamos com uma atividade de leitura por meio do exercício de caça palavras elaborada a partir das informações contidas na primeira sessão do quadro: RECURSOS HÍDRICOS DE NOSSA COMUNIDADE. Este tipo de exercício se configura como ferramenta didática que favorece a reflexão sobre a escrita, de modo que se podem fazer ajustes grafema/fonema, aprimorando assim a hipótese de escrita.



Figura 01 Caça palavras.

Neste momento propomos aos alunos o agrupamento em duplas, de forma que favorecesse o avanço de níveis entre os pares. Assim agrupamos da seguinte forma: os pré-silábicos com silábicos, silábico-alfabéticos com alfabéticos, porque os níveis são diferentes, mas próximos e esta diferença poderia oportunizar o avanço de nível tendo como aliada a heterogeneidade de saberes; acreditamos que, se colocássemos pares de níveis muito distantes estaríamos reproduzindo uma situação de aprendizagem em que um seria uma tábula rasa em que o outro imprimiria seus conhecimentos, além disto, entendemos a importância das trocas estabelecidas entre os pares, durante o processo de reflexão sobre a escrita. Portanto, em ambiente colaborativo de aprendizagem é imprescindível que as ações sejam tomadas em conjunto, ou seja, não existe um detentor do saber, todos estão ali para aprender através da partilha de informações.

No segundo momento propusemos uma atividade de leitura permanente usando livro do acervo do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), que

tratava da temática em estudo - recursos hídricos. Organizamos uma roda de leitura como forma de vivenciar a leitura deleite. O livro escolhido pela turma para que lêssemos foi *Era uma vez uma gota de chuva*, da autora Judith Anderson.

Inicialmente apresentamos o livro, explorando a capa, autor seguindo a pauta abaixo:

- Qual o título do livro?
- Quais as imagens da capa?
- Podemos descobrir qual a *temática* (do que o livro fala) do livro através das imagens?

Em seguida fizemos a leitura, e realizamos a interpretação oral do texto, como forma de confirmar as predições iniciais das crianças. De acordo com a proposta de alfabetizar letrando conhecer o texto, autor, temática, partes integrantes do livro que é um produto cultural, é uma oportunidade de inserção das crianças nas práticas de letramento nos espaços escolares. Diante disso, concordamos com os Parâmetros Curriculares nacionais quando apontam que “são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada” (BRASIL, 1997, p.30).

### **Terceiro dia:**

Iniciamos ouvindo a música “País das águas”, a qual aborda a temática em estudo, sendo cantada por Floribella, de autoria de Cristina de Giógomi e Rick Bonadio. Antes de iniciarmos a execução da música informamos alguns elementos pertencentes a mesma como: autor, cantor e título, versos, estrofes. Ainda neste momento levamos os alunos a realizar predições sobre o tema a partir do título. Para tanto fizemos a seguinte pergunta: *Será que podemos descobrir de que assunto trata a música?* E os alunos responderam que sim.

A7 “Fala de água”;

A10 “Fala de um país que é cheio de água”.

Em seguida executamos a música e analisamos juntos se as hipóteses foram confirmadas. Depois de explorada as características do texto/letra da música, realizamos duas atividades de leitura e escrita, a primeira consistia em montar o refrão da música a partir dos versos recortados em tirinhas; atividade esta realizada em duplas: alfabéticos com silábicos alfabéticos (cinco duplas e um trio nessa configuração).

Observamos que os primeiros agrupamentos não demonstraram necessidade de intervenções por parte da professora; realizaram a atividade apresentando uma autonomia significativa na construção de seus saberes, atuaram como sujeitos ativos e interativos.

Para o segundo grupo formado por silábico com valor sonoro com pré-silábicos (2 duplas nessa configuração) propomos a atividade de palavras lacunadas. Nesse segundo agrupamento foi necessário realizar várias intervenções, por se tratar de crianças que estavam nos níveis pré- silábicos e silábicos com valor sonoro. Em se tratando dos pré- silábicos um dos principais desafios a ser vencido é a compreensão de quais sinais gráficos usam para escrever as palavras.

Os silábicos com valor sonoro estão iniciando o processo relacional entre a escrita e a fala, tentando a fonetização da escrita. Nas palavras de Moraes (2012, p.60) “Além da preocupação com a regra ”uma sílaba oral, uma letra”, haveria a busca de, para cada sílaba, uma letra com valor sonoro convencional, isto é, correspondente a um dos fonemas que formam a sílaba oral em questão.”.

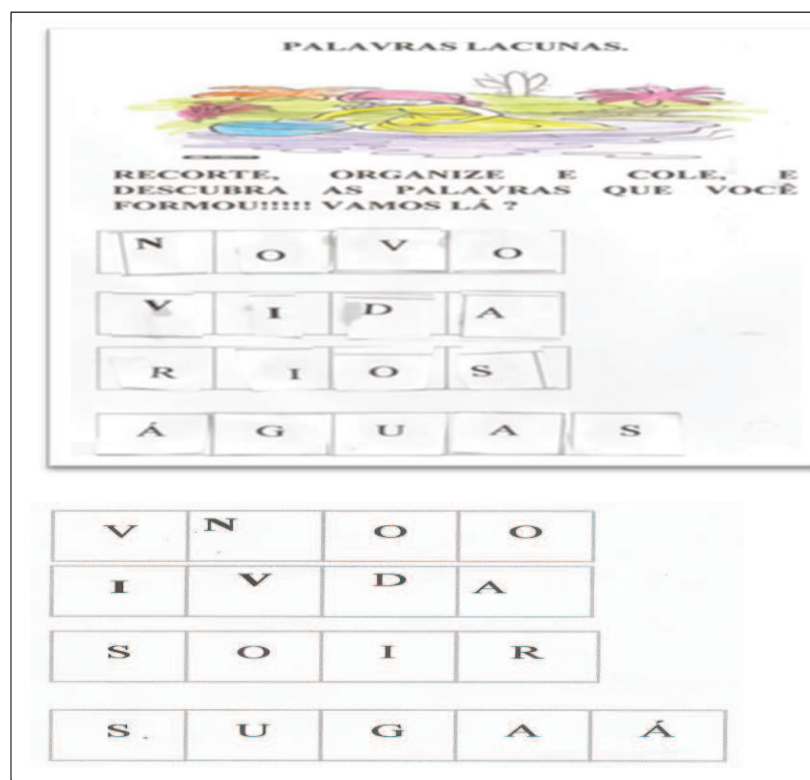


Figura 02: amostra de atividade realizada pelo 2º agrupamento.

Vejamos a letra da música trabalhada na atividade. E uma amostra de atividade realizada pelo agrupamento de alfabético e silábico alfabético:

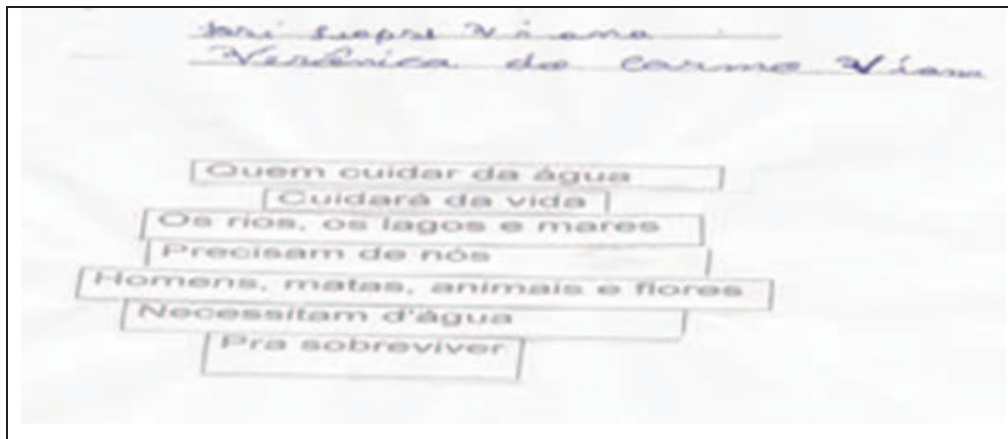


Figura 03: amostra de atividade realizada pelo 1º agrupamento.



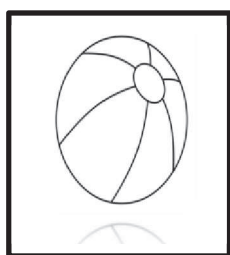
Figura 04: letra da música trabalhada.

Esta situação didática oportunizou aos alunos a compreensão da estrutura organizacional do texto em versos e estrofes. Bem como refletiram sobre o sistema de escrita, parte do oral e parte da escrita.

#### Quarto dia

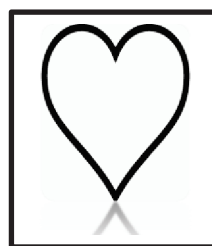
Nesta aula apresentamos um vídeo com a declamação de um cordel<sup>3</sup>. Em seguida disponibilizamos o cordel impresso e exploramos oralmente as características do gênero: versos, estrofes, rimas.

Ainda realizamos uma atividade com o objetivo de favorecer apropriação do SEA, e o desenvolvimento da consciência fonológica. Para tanto organizamos os alunos em duplas e propusemos um desafio aos grupos, que consistia em dizer uma palavra que rimasse com o nome das figuras que lhes eram apresentadas em *flash cards*; venceria o grupo que conseguisse dizer o maior número de palavras que rimassem, entretanto as palavras não poderiam ser repetidas. Exemplo da atividade:



Bola rima com?

Figura 05: amostra do *flash cards*



oração rima com?

Figura 06: amostra do *flash cards*

Nesta atividade através do lúdico, que permeia todo o universo infantil, pudemos identificar um grande envolvimento dos alunos. Neste contexto lúdico realizamos intervenções que proporcionassem a análise e comparação de palavras levando-os a compreender que as palavras são compostas por unidade sonoras, visto que as crianças em processo de alfabetização precisam refletir sobre a constituição sonora das palavras, uma vez que, durante o processo de aquisição da leitura e da escrita ela terá que decifrar duas questões conceituais, como afirma Ferreiro (1985), o que as letras representam (ou notam, ou substituem)? E como as letras criam representações (ou notações)? As respostas a estas perguntas é que demarcam a passagem de um estágio para outro.

#### **Quinto dia:**

Nesta etapa realizamos uma excursão pedagógica aos reservatórios de água mais próximos da escola, que nesse caso foi o açude da sede do assentamento (Fazenda Campos) com a finalidade de observar quais as condições em que se encontrava o açude. Fomentando dessa forma uma reflexão crítica sobre o ambiente em que estão inseridos, desenvolvendo um espírito investigativo. Para tanto organizamos as crianças

<sup>3</sup> Disponível em <https://youtu.be/QuMdVtvOKcA>



em 6 duplas assim organizadas: silábico-alfabético com alfabéticos e silábico - silábico alfabético, pré-silábicos com silábicos alfabéticos, e orientamos que fizessem registro do que observassem sobre a situação do açude, orientando que trabalhassem em duplas de modo que um ditava (silábicos e silábicos alfabéticos dependendo da dupla em que estavam inseridos ora ocupavam lugar de escriba ora ditava) e outro registrava.

Vejamos uma amostra de texto produzido por uma das duplas(silábico-alfabético com alfabéticos)

<p style="text-align: center;">TRANSCRIÇÃO DO TEXTO</p> <p><i>O açude daqui da Fazenda Campos é poluído as motos os carros soltam óleo pelo açude as pessoas lavam roupa ,lavam prato, lavam cavalo, os bichos fazem cocô. E as pessoas também jogam garrafas dentro do açude, está sujo e si agente beber água morre. Fim</i></p>

Figura 07: amostra do texto produzido por uma dupla .

Verificamos que o texto apresenta alguns equívocos ortográficos embora tenha sido escrito por um aluno alfabético, visto que um dos desafios dos alunos alfabéticos é se apropriarem das regras ortográficas e das normas cultas de escrita. Segundo Moraes (2012, p.66)

O domínio da escrita alfabética, portanto, implica não só o conhecimento e o uso “cuidadoso” dos valores sonoros que cada letra pode assumir, no processo de notação, mas no desenvolvimento de autonomia e agilidade nos processos de “tradução do oral para o escrito”(no ato de escrever) e de tradução do escrito em oral no ato de ler.

Como forma de possibilitar o domínio da escrita alfabética realizamos posteriormente a revisão textual.

Ao retornarmos a sala solicitamos que os alunos escrevessem no quadro **RECURSOS HÍDRICOS DE NOSSA COMUNIDADE**, na sessão **COMO ESTÃO?** os resultados de suas observações. Neste momento realizamos a revisão da escrita de forma coletiva proporcionando uma reflexão sobre a relação da pauta sonora com a escrita das palavras, oportunizando a participação de todos, em especial os pré-silábicos, pois um dos desafios a serem vencidos pelo grupo dos pré – silábicos é responder a questão conceitual o quê as letras notam? tendo como um dos seus principais conflitos identificar quais sinais gráficos usar para escrever as palavras. É a partir desse processo de construção da escrita que a criança, segundo Ferreiro e Teberosky (2007, p. 24) “[...] (a criança) formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original)”

Observe-se os resultados das observações dos alunos na visita ao açude no quadro abaixo:

<b>RECURSOS HÍDRICOS DE NOSSA COMUNIDADE.</b>		
<i>O QUE TEMOS?</i>	<i>COMO ESTÃO?</i>	<i>COMO PRESERVAR</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Açude da sede;</li> <li>• Poço;</li> <li>• Riacho;</li> <li>• Rio;</li> <li>• Barreiro.</li> </ul>	<p><i>Estão poluídos com garrafas pets; litros vazios de bebidas alcoólicas queimam lixo nas margens. Encontra-se muito sujo, pois as pessoas da comunidade lavam carros, motos e caminhões dentro do açude, ficando com óleo de motor. A poluição está matando o nosso açude e o rio, quase estão sem peixe!</i></p>	

#### **Sexto dia:**

Nesta etapa iniciamos com a exibição do vídeo “Ecologia, meio ambiente e sustentabilidade”<sup>4</sup>, Essa mídia apresenta uma discursão sobre problemas ambientais salientando a importância da água para o nosso planeta. Ao longo da animação, os

<sup>4</sup>Disponível em <http://youtu.be/44EXD1DM4Gs>.

personagens apresentam lições que podem ajudar na preservação do meio ambiente e dos recursos hídricos.

Depois da apresentação realizamos uma discussão sobre o conteúdo abordado no vídeo relacionando à problemática local; em seguida registramos os pontos principais da discussão, preenchendo a terceira sessão do quadro RECURSOS HIDRICOS DE NOSSA COMUNIDADE (como preservar?); neste momento os alunos ditaram e escrevemos os resultados da discussão, que podem ser vistos no quadro abaixo:

<b>RECURSOS HÍDRICOS DE NOSSA COMUNIDADE.</b>		
<b>O QUE TEMOS?</b>	<b>COMO ESTÃO?</b>	<b>COMO PRESERVAR?</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Açude da sede;</li> <li>• Poço;</li> <li>• Riacho;</li> <li>• Rio;</li> <li>• Barreiro.</li> </ul>	<p><i>Estão poluídos com garrafas pets; litros vazios de bebidas alcoólicas queimam lixo nas margens. Encontra-se muito sujo, pois as pessoas da comunidade lavam carros, motos e caminhões dentro do açude, ficando com óleo de motor. A poluição está matando o nosso açude e o rio quase estão sem peixe!</i></p>	<p><i>Devemos colocar placas informativas, para que as pessoas não joguem lixo, lavem motos, caminhões e nem joguem os esgotos da casa dentro do açude. Se todo mundo fizer sua parte os nossos recursos hídricos poderão ser salvos.</i></p> <p><i>Podemos também escrever uma carta para o prefeito vir ajeitar o nosso esgoto e assim não poluiria o nosso açude, rio, riacho.</i></p>

Ainda neste dia realizamos a escolha do título do cordel através de votação as três sugestões dadas pelos alunos foram: 1. Água é vida, 2 Viva a água e 3. Açude Fazenda Campos, porém o título que obteve mais votos foi o de número 1.

#### **Sétimo dia:**

Nesta etapa iniciamos a escrita, em duplas, das estrofes do cordel a partir das informações do quadro RECURSOS HIDRICOS DE NOSSA COMUNIDADE.

Vejamos a escrita de uma dupla:

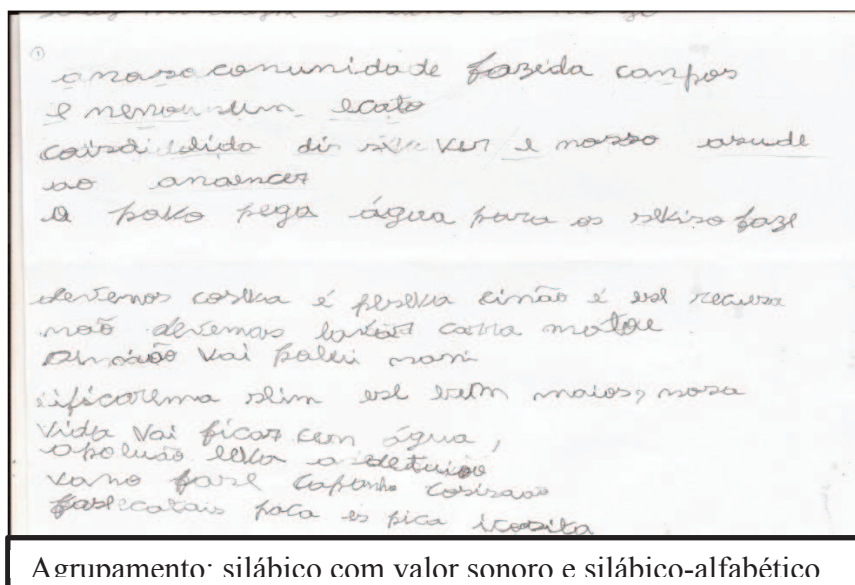


Figura 08: amostra de escrita de uma das duplas.

Nesta atividade os alunos estiveram envolvidos em práticas que consideram a língua escrita como um objeto de estudo dinâmico em um processo de apropriação a partir de um contexto real. Corroborando com essa ideia sobre essa modalidade da língua afirma Ferreiro (2010,p.49) a língua escrita se converte num objeto de ação e não de contemplação. É possível aproximar-se dela sem medo, porque se pode agir sobre ela, transformá-la e recriá-la. É precisamente a transformação e a recriação que permitem uma real apropriação.

Depois de coletado todos os textos, propomos a realização do jogo da forca utilizando as palavras vida, pega, povo, água, moto, retiradas destes texto. Para realização desse jogo oferecemos um conjunto de letras que formariam as palavras, esta atividade foi realizada com as crianças dos níveis pré-silábicos e silábicos-sem valor sonoro.

Esse jogo propicia a avaliação das possibilidades de combinações das letras bem como da estrutura das palavras, tais como: quantas letras possuem? Quantas são as suas sílabas? Qual a letra inicial? Através dessas intervenções podemos criar situações didáticas favoráveis para o avanço de nível, considerando a troca de conhecimentos entre os participantes.

Já para os alunos silábicos com valor sonoro, os silábicos-alfabéticos e os alfabéticos, oferecemos uma atividade com cartas enigmáticas, que propõe a substituição

das figuras por seus respectivos nomes e a junção com outras já escritas. Esta é uma atividade de leitura e escrita simultaneamente.

As cartas enigmáticas oportunizam aos alunos colocar em jogo os conhecimentos adquiridos ao longo do processo tais como estabelecer as diferenças entre desenhos e letras, relacionar fala à escrita, letra e som, reflexões inerentes ao processo de alfabetização, por isto que propomos. Nestas atividades as crianças são desafiadas a pensar sobre o que e como se escreve e, dessa forma, se colocam no lugar de produtora de uma escrita. Segue o modelo da carta:

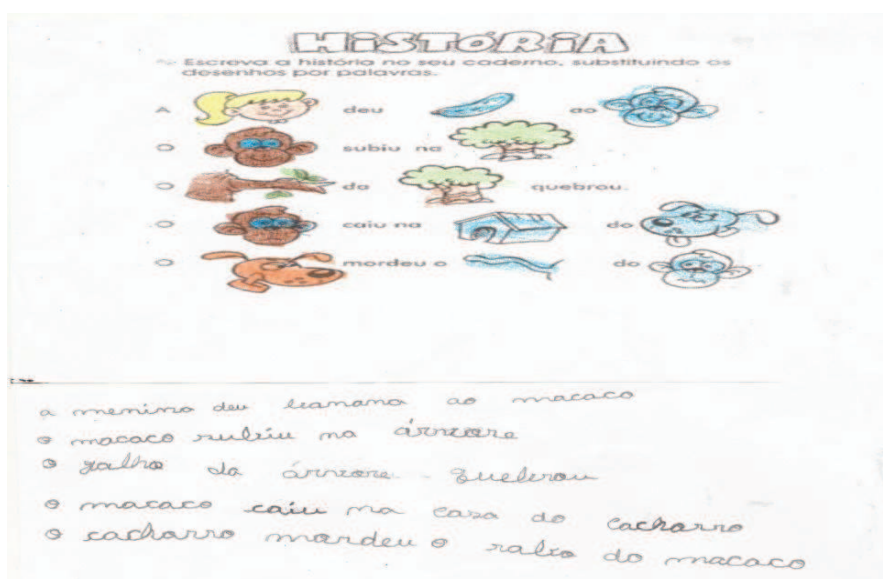


Figura 09: Modelo da carta.

#### Oitavo dia:

Neste dia houve a apresentação das estrofes do cordel produzidas pelos alunos, com a finalidade de montar de forma coletiva o cordel, proposto como produto final do Projeto, cabendo ao professor a organização das estrofes. Neste momento os alunos identificam os equívocos ortográficos e de concordância, e realizaram também uma reflexão sobre o sistema de escrita. Uma aluna identificou a escrita equivocada da palavra *seviso*, e juntamente com os colegas levantaram hipóteses de como seria a escrita de acordo com a norma padrão, através de questionamentos como o seguinte:

A 4: *Se escreve com s ou ç?*

A 5: *Faltou o erre no meio de e e vê?*

Em seguida, ao lado fizeram os ajustes necessários, chegando à conclusão de que realmente faltava o *erre* intermediário, além disto, analisaram que a palavra *serviço*



Neste dia realizamos um encontro com a comunidade escolar e local para apresentação do cordel produzido pela turma. Durante este encontro os alunos alfabéticos presentes executaram a leitura do cordel *ÁGUA É VIDA*, bem como foram distribuídos alguns exemplares aos presentes.



Figura 11: Culminância do projeto e apresentação do cordel. Fonte: Fotografia do autor.



Figura 12: Culminância do projeto e apresentação do cordel. Fonte: Fotografia do autor.

A versão final do cordel tem suas estrofes formadas a partir das informações obtidas no quadro **RECURSOS HÍDRICAS DE NOSSA COMUNIDADE**, nas **sessões**: O QUE TEMOS? COMO ESTÃO? COMO PRESERVAR? as quais foram preenchidas durante o processo de execução do projeto pelas descobertas e observações dos sujeitos envolvidos.

A versão final do cordel ficou como segue:

CORDEL *ÁGUA É VIDA*.

A nossa comunidade Fazenda Campo é mesmo um encanto....

Coisa linda de si ver é nosso açude ao amanhecer,

O povo pega água para os serviços fazer.

Dar aos bichos para beber.

A nossa escola também usa para os pratos lavar,

Vando pega água e Eliane trabalha sem parar...

Ela faz a merenda para as crianças lanche

Oh, merenda boa ! essa água não pode faltar.

Na nossa comunidade tem recursos hídricos de montão

tem açude, tem riacho, tem cacimão.

Tudo isso alegra o nosso coração!

O açude da sede é uma das nossas riquezas,

más está ficando sujo isso é uma tristeza,

tem garrafa na sua beira

e o povo faz festa e depois deixa muita sujeira,

litro de bebida vazio, saco de pipoca, óleo de moto e carro,

isso vai custar caro.

Devemos conservar e preservar se não esse recurso vai faltar!

Não devemos lavar carro, moto e animais dentro do açude

se não vai poluir mais ficaremos sem esse bem maior,

nossa vida vai ficar pior!

A poluição leva á destruição



vamos fazer uma campanha de conscientização!

Fazer cartaz , placa explicativa isso é uma alternativa.

Todos juntos vamos erguer uma bandeira contra poluição

e garantir a nossa sobrevivência,

com mais consciência!

Não jogue garrafas pets, nem pneu

nem lave veículos não!

Nossos recursos merecem respeito e consideração!

Vamos preservar para no futuro não faltar,

esse tesouro que é a água.

Que todos devemos cuidar!

Autores: alunos do 3º e 4º anos manhã.(sala multisseriada)

Organizadora: Professora Maria Eloisa Borba Martins Campelo.

Ao final do nosso projeto didático podemos afirmar que houve avanço das crianças quanto aos níveis de escrita, como demonstra os gráficos abaixo que exibem a situação das crianças na fase inicial do projeto e a situação na fase final de sua realização. Estes resultados foram constatados mediante realização de diagnóstico de escrita dos alunos realizados com a turma nos dois momentos.

Gráfico 1: Situação inicial das hipóteses de escrita dos alunos.

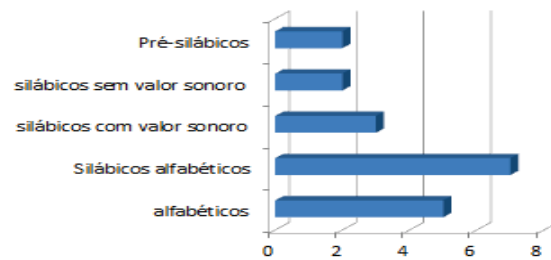
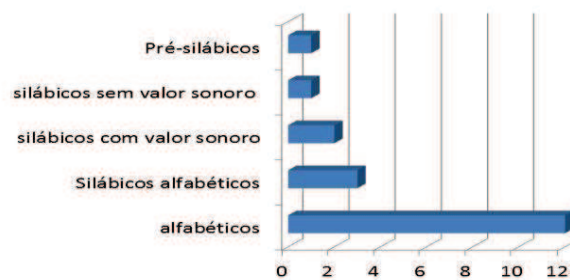


Gráfico 2: Situação final das hipóteses de escrita dos alunos



Analisando os gráficos, podemos afirmar que:

- Os sete alunos que se encontravam inicialmente na hipótese de escrita silábica alfabética, avançaram para a hipótese alfabética, perfazendo um total final de doze alunos nessa fase;
- Os três alunos que inicialmente encontravam-se na a hipótese silábica com valor sonoro, avançaram para a hipótese silábica alfabética.
- Os dois alunos que inicialmente encontravam-se na a hipótese silábica sem valor sonoro,avançaram para a hipótese silábica com valor sonoro.
- Já na hipótese pré – silábica verificamos o avanço de um aluno, o outro permaneceu no mesmo nível, embora tenhamos lhe oferecido possibilidades de aprendizagem através de intervenções; no entanto

acreditamos na perspectiva da heterogeneidade consideramos que todos têm suas particularidades e tempo próprio para realização de suas aprendizagens.

Durante todo o percurso do projeto oferecemos atividades diferenciadas considerando os níveis em que cada criança se encontrava, pois, conforme Perrenoud (2001 p.26) “toda situação didática proposta ou imposta uniformemente a um grupo de alunos é inadequada para uma parcela deles”.

Com bases nos resultados podemos afirmar que é possível alfabetizar letrando, envolvendo os alunos em atividades que priorizem os usos sociais da leitura e da escrita relacionando à apropriação do sistema de escrita de forma indissociável.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.

Este trabalho apresentou uma possibilidade de desenvolver um fazer pedagógico que considerasse a heterogeneidade como uma forma de auxiliar no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. A partir desse contexto criamos um projeto didático que contemplasse essa heterogeneidade ,na perspectiva de alfabetizar letrando.

A experiência vivenciada através do projeto didático intitulado *Recursos hídricos de nossa comunidade* nos faz refletir sobre o papel da escola, como espaço de democratização do conhecimento, oferecendo oportunidades variadas de aprendizagem e, dessa maneira, levando os alunos a ampliarem seus conhecimentos a respeito do código linguístico e do uso efetivo da língua seja na modalidade oral ou escrita forma indissociável.

Finalmente destacamos a importância de se desenvolver ações de caráter inovador nas nossas salas de aula, priorizando uma alfabetização desenvolvida na perspectiva do alfabetizar letrando , não pode deixar de lado as relações entre o cultural, o político e o pedagógico. Concebemos a heterogeneidade que permeia nossos espaços escolares como um grande desafio, porém possível de ser superado para tanto exigindo-se uma mudança conceitual e procedimental das práticas pedagógicas dos educadores contemporâneos. Dessa forma podemos afirmar que o trabalho com projetos didáticos propicia aos sujeitos envolvidos monitorar suas aprendizagens, avaliar a relevância dos conhecimentos construídos individualmente e coletivamente.

Durante o período de execução do projeto, a partir das análises das atividades desenvolvidas e da desenvoltura dos alunos envolvidos no processo, podemos realizar as seguintes considerações:

- Os alunos que se encontravam inicialmente na hipótese de escrita silábica alfabética avançaram para a hipótese alfabética, perfazendo um total final de doze alunos nessa fase;
- Os três alunos que inicialmente encontravam-se na hipótese silábica com valor sonoro, avançaram para a hipótese silábica alfabética,
- Os dois alunos que inicialmente encontravam-se na hipótese silábica sem valor sonoro, avançaram para a hipótese silábica com valor sonoro,

- Já hipótese pré – silábica verificamos o avanço de um aluno, o outro permaneceu no mesmo nível, embora tenhamos lhe oferecido possibilidades de aprendizagem através de intervenções; no entanto acreditamos na perspectiva da heterogeneidade consideramos que todos têm suas particularidades e tempo próprio para realização de suas aprendizagens.

Organizar o fazer pedagógico em torno de projetos de acordo Hernández (1988, p. 49) “não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola”. Cabendo a escola, nesse cenário, ser um campo que ofereça possibilidades de aprendizagens de caráter democrático que fomentem o desenvolvimento social e intelectual dos sujeitos, e os envolva em práticas de letramento e alfabetização. Com bases nos resultados podemos afirmar que é possível alfabetizar letrando, envolvendo os alunos em atividades que priorizem os usos sociais da leitura e da escrita relacionando à apropriação do sistema de escrita de forma indissociável.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada**. Literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006. Coleção paradidática, 1ª reimpressão.
- ABREU, Márcia. **História de cordéis e folhetos**. Campinas, SP: Associação de literatura no Brasil 1999.
- ALMEIDA, M.E.B. de. **Como se trabalha com projetos** (Entrevista). Revista TV ESCOLA. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, nº 22, março/abril, 2002.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BAZERMAN, Charles, DIONÍZIO, Angela Paiva & HOFFNAGEL, Judith Chambliss (orgs.). **Gêneros Textuais, Tipificação e interação**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.
- BRASIL, Parâmetros curriculares Nacionais. Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília. MEC/SEF. 1997.
- BRASIL, Parâmetros curriculares Nacionais. Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília. MEC/SEF. 2001.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez 2010.
- FERREIRO, Emília; Teberosky, Ana. **A Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas 1985.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler, em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1994. Periódico de Divulgação Científica da FALS Ano IV Nº VII Jan/Abr 2010 ISSN 1982646X
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1996. HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho. **O conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MARCUSCHI, Luís Antonio. Gêneros textuais definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva (org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucena, 2002, p.19-36.

MELO, Silmara C. Barbosa; ROCHA, Sílvia R. da Mota. Modelos teórico-metodológicos de alfabetização e letramento: implicações pedagógicas. XIX Encontro de Pesquisadores do Norte e do Nordeste – EPENN. João Pessoa: UFPB, 2009

MENDES, B. C. A. e NOVAES, B. C. A. C. Oficina de Leitura com Adolescentes Surdos: Uma Proposta Fonoaudiológica. In. **Linguagem Escrita – 106 Referenciais para a Clínica Fonoaudiológica** (Org.) Berberian, A. P. ; Massi, G. A. e Guarinello, A. C. – São Paulo: Plexus Editora, 2003.

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

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: **Ensino Fundamental de Nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília; MEC, 2007.

PERRENOUD, Philippe. A pedagogia na escola das diferenças: **fragmentos de uma sociologia do fracasso**/Philippe Perrenoud; tradução Cláudia Schilling –Porto alegre: Artmed, 2001

PINHEIRO, Helder. Lúcio, Ana Carolina Marinho. **Cordel na sala de aula**. São Paulo: Duas cidades, 2001. p. 11-30.

PONTES, Jaqueline Aparecida Peres de. Heterogeneidade e diferenciação de tarefas no contexto da escola em ciclos: **Análise de opinião de professoras e pedagogas da redemunicipal de ensino de Ponta Grossa –PR.**, 2008, 65f. Monografia (Especialização em educação especial). Universidade Estadual de Ponta Grossa .Paraná.

SOARES, M. B. **Letramento** – um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. B. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. Texto apresentado no grupo de trabalho Leitura, Alfabetização e Letramento, na 27ª Reunião Anual da ANPED. Caxambú, 2003.

SOARES, M. B. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**, Revista Brasileira de Educação, Jan /Fev /Mar /Abr 2004 No 25.

SOARES, Magda Becker. **As muitas facetas da alfabetização**. Caderno de pesquisa, São Paulo (52),: 19-24, fev. 1985

TRINDADE, Iole Maria Faviero. Não há como alfabetizar sem método. In: DALLA Zen, Maria Isabel H. e Xavier, Maria Luisa M. (orgs). **Alfabetizar**. Porto Alegre, Mediação, 2010. p.13-23.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho. **O conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VALENTE, J.A. Formação de Professores: Diferentes Abordagens Pedagógicas. In: J.A. Valente (org.) **O computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP-NIED, 1999.

VALENTE, J.A. Repensando as situações de aprendizagem: **o fazer e o compreender**. *Boletim do Salto para o Futuro*. TV ESCOLA. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – SEED. Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto>>

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.