

**PROJETOS DE LETRAMENTO NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA:
uma ferramenta em prol da construção da aprendizagem da criança**

**LITERACY PROJECTS IN THE IN THE ACQUISITION OF ALPHABETICAL
WRITING:
a tool for the construction of the child's learning**

Missilene da Silva Simões¹

Sílvio Profírio da Silva²

Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti³

Resumo: A Educação Infantil é tida como um espaço firmemente marcado pela potencialização do acesso das crianças à cultura escrita. Essa modalidade educacional assume, então, a alçada de momento apropriado, para viabilizar o acesso das crianças à multiplicidade de atividades de leitura e de escrita, assim como aos múltiplos registros da linguagem (corporal, gestual, plástica, visual etc.). Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo refletir sobre a relevância dos projetos de letramento no ensino de língua materna, bem como no processo de aquisição da escrita alfabética. Decorrente disso, pretendemos refletir acerca das transmutações ocorridas no trabalho didático com a aquisição da escrita alfabética e relatar as experiências vivenciadas em um projeto de letramento realizado em uma turma de Grupo IV (Educação Infantil), em um Centro Municipal de Educação Infantil da Cidade do Recife.

Palavras-chave: educação infantil; aquisição da escrita alfabética; projetos de letramento.

Abstract : The Childhood Education is taken as a space strongly marked by the empowerment of the children's access to written culture. This educational modality therefore assumes the responsibility of being the appropriate time to facilitate the access of children to multiplicity of reading and writing activities, as well as the multiple rows of language (corporal, gestural, plastic, visual etc.). In this case, this paper aims to reflect on the relevance of literacy projects in mother tongue teaching, as well as the acquisition of alphabetic writing process. Resulting from this, we intend to reflect on the transmutations occurring in didactic work with the acquisition of alphabetic writing and report the experiences in a literacy project carried out in a class of Group IV (Childhood Education) in a Municipal Center of Childhood Education in the city of Recife.

keywords: childhood education; acquisition of alphabetic writing; literacy projects.

Introdução

¹ Professora da Secretaria de Educação da Prefeitura da Cidade de Recife. Especialista em Psicopedagogia e Licenciatura em Pedagogia. E-mail: missilene.simoese@gmail.com

² Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Graduado em Letras. E-mail: profirio.silvio@bol.com.br

³ Professora Adjunta da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Departamento de Metodologia da Educação. Professora do Curso de Letras Virtual da UFPB. E-mail: marineumaoliveira@gmail.com

Consoante Barros (2011), nos dias de hoje, a apropriação das habilidades linguísticas de leitura e de escrita é tida como um elemento que viabiliza a participação do cidadão nas sociedades letradas. Em outras palavras, no contexto atual, leitura e escrita são tomadas como habilidades que acarretam a atuação consciente dos sujeitos, no plano social, facultando-lhes o processo de apropriação sociocultural, assim como um papel ativo diante do seu contexto situacional. Essa perspectiva aniquila a noção de leitura como "meras habilidades de reconhecimento e decodificação de letras" (BARROS, 2011, p. 128).

Diante dessa constatação, uma substantiva quantidade de postulados sobre o fazer pedagógico no tocante à leitura e à produção de texto tem sido formulada, desde 1980. De acordo com Albuquerque (2006), desde meados dos anos de 1980, os postulados sociointeracionistas da linguagem – entre os quais, destacamos a Linguística Aplicada e a Linguística de Texto, assim como a Pedagogia e a Psicologia – têm fomentado um grande leque de modificações no ensino da leitura e da escrita.

Na esteira das discussões propaladas pela Linguística de Texto, as habilidades linguísticas da leitura e da escrita (leia-se produção de texto) passam a deter o posto de processos cognitivos assentados na *construção de sentido*. Leitura e escrita são, então, habilidades linguísticas derivadas da concatenação de um amplo leque de conhecimentos prévios - linguísticos, textuais e sociais, bem como da cognição (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981; KOCH & ELIAS, 2009). Essa nova perspectiva de leitura e produção textual fomenta uma guinada no trabalho didático tangente ao ensino dessas habilidades linguísticas.

No bojo das discussões atinentes ao ensino de tais habilidades linguísticas, a Educação Infantil tem sido pano de fundo, para o desenvolvimento de um amplo contingente de debates. Dito isso, há um vasto número de trabalhos canalizados a discutir práticas de leitura e de escrita na Educação Infantil.

Para Brandão e Leal (2010), atualmente, a Educação Infantil é tida como um espaço firmemente marcado pela potencialização do acesso das crianças à cultura escrita. Dessa feita, a etapa da Educação Infantil assume, então, a alçada de momento apropriado e oportuno para fomentar o acesso das crianças às atividades de leitura e de escrita, assim como aos múltiplos registros da linguagem (corporal, gestual, plástica, visual etc.). É, portanto, de competência da Educação Infantil fomentar a materialização de um amplo leque de situações didáticas, que potencializem o crescimento das habilidades de usos das modalidades linguísticas escrita e oral.

Segundo Girão & Brandão (2010), a participação da criança em eventos de letramento acarreta a viabilização de práticas interativas com a habilidade linguística da escrita, mesmo que estas ainda não estejam alfabetizadas. Nessa ótica, o fato de a criança ainda não lançar mão das convenções da escrita (construindo textos escritos) não dissipa a possibilidade de estas reconhecerem as características constitutivas e organizacionais dos gêneros discursivos, bem como fazer uso de elementos discursivos da modalidade escrita da linguagem.

Dentre o grande leque de atividades que compreendem a organização do trabalho didático, estão os projetos (LEAL, 2010), mais especificamente, os projetos de letramento. De acordo com Oliveira, Tinoco & Santos (2014), os Projetos de Letramento podem ser definidos como atividades didáticas de leitura e de escrita canalizadas à aplicação nas práticas corriqueiras do dia a dia. Não se trata de meras atividades com fins avaliativos, mas com uma finalidade e função de crivo social. Em geral, são atividades propensas a sanar ou solucionar alguma problemática proveniente da esfera cotidiana.

Este trabalho tem por objetivo refletir acerca da relevância dos projetos de letramento no ensino de língua materna, bem como no processo de aquisição da escrita alfabética. Decorrente disso, pretendemos refletir acerca das transmutações ocorridas no trabalho didático com a aquisição da escrita alfabética e relatar as experiências vivenciadas em um projeto de letramento realizado em uma turma de Grupo IV (Educação Infantil), em um Centro Municipal de Educação Infantil da Cidade do Recife.

1. O fazer pedagógico relativo à alfabetização: um olhar sobre os paradigmas contemporâneos

Segundo Luna et al. (2013a), nos dias atuais, o fazer pedagógico concernente à alfabetização tem adquirido um novo formato. Tal formato não advém de uma perspectiva de neutralidade. Pelo contrário, é proveniente da inclusão dos gêneros discursivos no campo educacional, o que materializa a roupagem do letramento. Hoje, o trabalho didático tocante à alfabetização está diretamente correlato a eventos de letramento. Nesse ato, os textos e os gêneros discursivos adquirem o status de *objetos ou unidade de ensino*, conforme apontam Cardoso (2003), Freitas & Luna (2015) e Silva & Luna (2013).

Brandão & Leal (2010) e Silva et al. (2015) são concordantes, quando postulam que o trabalho didático - calcado em gêneros discursivos - deve contemplar a abordagem dos seus componentes característicos - *propósitos comunicativos, conteúdos temáticos, formas composicionais, estilos verbais, suportes* etc. Isso faculta a materialização do viés do

letramento, isto é, numa perspectiva de ensino alicerçado em textos marcados por uma roupagem social (leia-se textos de circulação social).

No entanto, esse fazer pedagógico concernente à alfabetização – que privilegia textos de circulação social – nem sempre foi algo adotado no processo de escolarização brasileiro. De acordo com Luna et al. (2013b), o trabalho didático relativo à alfabetização esteve calcado nas Cartilhas do ABC, fomentando a propalação da abordagem de elementos alfabéticos e silábicos (leia-se *analíticos e sintéticos*).

Nascimento & Zironi (2014) efetuam uma aprofunda abordagem dos métodos empregados diante dos processos de alfabetização. Tais métodos englobam tanto as perspectivas tidas como "tradicionais", quanto as mais contemporâneas. O Método Sintético fundamenta-se na fragmentação de palavras e frases, potencializando uma análise descontextualizada dos elementos advindos destes (letras e sílabas). A partir das letras e das sílabas, acontece um trabalho didático que incide na correspondência entre elementos fonéticos e gráficos. O foco, aqui, recai sobre os aspectos mais específicos, isto é, elementos minoritários. O Método Analítico, por outro lado, está calcado em aspectos mais gerais (totalidade), ensejando uma análise de elementos majoritários (palavras), enquanto o Método Misto materializa uma concatenação de aspectos provenientes dos métodos citados anteriormente, angariando elementos majoritários (frases e nomes), assim como da decomposição em elementos minoritários (sílabas e letras). No entanto, na ótica das autoras, tais métodos simplesmente viabilizam a materialização da decodificação de palavras e letras, dissipando a construção de sentido face situações reais de comunicação.

Almejava-se, com isso, apenas o ensino das convenções da escrita, estando tal ensino alicerçado na decodificação e na memorização. Em outras palavras, nesse modelo de fazer pedagógico, a proeminência era concedida aos textos artificiais (leia-se cartilhados), facultando, desse modo, uma perspectiva silábica. Remetemo-nos, aqui, à ação de decodificar sílabas e, depois, palavras. O destaque era concedido ao ato de, simplesmente, memorizar letras, sílabas, palavras e sons. Depois disso, cabia somar tais elementos, isto é, letras e sílabas, convertendo-as em palavras, o que facultaria, conseqüentemente, o ato de ler.

A tarefa de alfabetizar, por muito tempo, restringiu-se à atividade de ensinar aos alunos a tecnologia da escrita, bem como os padrões silábicos através de textos cartilhados. Hoje, porém, a alfabetização na perspectiva do letramento defende a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, propondo a leitura e a escrita como práticas sociais (LUNA et al., 2013b, p. 1).

Diante desse quadro, na década de 80, os postulados acerca de métodos de alfabetização proliferaram-se veementemente. Dentro desse contexto, as teorizações de Emília Ferreiro e Ana Teberosky – a *Psicogênese da Língua Escrita* – são apontadas por um amplo leque de autores - Albuquerque (2007), Galvão & Leal (2005), Morais, Albuquerque & Leal (2005), Albuquerque, Morais & Ferreira (2008), Santos & Mendonça (2007), para citar apenas alguns – como sendo um elemento propulsor de transmutações no fazer pedagógico relativo à alfabetização. Essas teorizações vão se contrapor, indelevelmente, ao fazer pedagógico calcado nos métodos silábicos e fônicos. Essa guinada fomentada pelas teorias de Ferreiro e Teberosky obtém uma vasta visibilidade na década de 80 e 90, em especial, com a proliferação dos postulados atinentes ao letramento.

Para Nascimento & Zironi (2014), nos dias atuais, as discussões atinentes aos processos de alfabetização estão diretamente vinculadas à roupagem do letramento. No bojo das discussões acarretadas pelas teorias do texto e do discurso, bem como pela perspectiva dialógica bakhtiniana, o letramento é definido como a apropriação das convenções da escrita, estando tal apropriação atrelada às finalidades do crivo social. Em outras palavras, o letramento remete à aquisição e à apropriação da grafia, bem como à sua aplicabilidade e usabilidade nas esferas cotidianas.

No dizer de Luna et al. (2013a), o fazer pedagógico tangente à alfabetização deve conceder primazia à reflexão atinente ao funcionamento dos gêneros discursivos. E, a partir disso, potencializar práticas de reflexão relativas ao sistema de escrita, como é o caso de aspectos fonológicos e grafofônicos relativos às palavras. Isso vai potencializar a efetivação de práticas de reflexão acerca dos usos da língua, estando tais usos atrelados ao funcionamento discursivo dos gêneros. Assim, considera-se hoje que as práticas de alfabetização devem primar por fomentar atos de reflexão, no tocante ao *Sistema de Escrita Alfabética (SEA)* e esse ato de refletir acerca da escrita alfabética deve estar calcado nos gêneros que circulam no campo social. Essa perspectiva está em consonância com Albuquerque (2007) e Albuquerque, Morais & Ferreira (2008).

Como dito anteriormente, para tal, os gêneros discursivos são apontados como elementos componentes das rotinas educacionais, exercendo o posto de *objetos ou unidade de ensino*. Na ótica de Freitas & Luna (2015), o fazer pedagógico alusivo à competência linguística da escrita deve mobilizar um vasto contingente de textos (e, conseqüentemente, gêneros discursivos) provenientes das múltiplas esferas comunicativas, a saber, administrativas, científicas, jornalísticas, literárias, publicitárias etc.

Segundo Brandão & Leal (2010), a Educação Infantil assume a perspectiva de fomentar a participação das crianças em um amplo leque de situações didáticas, que angariem a inclusão das crianças na cultura escrita. A Educação Infantil é, então, discutida como um momento indelevelmente marcado pela ingressão em situações e vivências materializadoras do contato com múltiplas atividades de leitura e de escrita. Calcadas na perspectiva sociointeracionista e discursiva da linguagem, as referidas autoras postulam que, na Educação Infantil, deve-se trabalhar a escrita em uma roupagem sistemática, angariando, por conseguinte, o ato da apropriação do sistema de escrita. No entanto, tal não acontece em uma perspectiva mecânica e repetitiva. Pelo contrário, o ingresso das crianças na cultura escrita acontece a partir de uma nova roupagem. Remetemo-nos, nesse ponto, ao viés do Lúdico, em específico, do brincar. Este assume a competência de potencializar o desenvolvimento da linguagem das crianças. Dito de outra forma, a amplificação dos usos da língua (por parte das crianças) acontece por intermédio da ludicidade, recorrendo, para tal, à brincadeira.

Na ótica de Girão & Brandão (2010), mesmo antes de adquirirem o posto de alfabetizadas (construir hipóteses e refletir acerca do SEA), as crianças já são aptas a reconhecer o formato, as características constitutivas e os propósitos comunicativos dos gêneros discursivos. Não apenas isso, mas também são aptas a reconhecer a forma como os elementos gráficos e linguísticos são dispostos nas páginas dos materiais impressos. As autoras vão mais além, quando sinalizam que as crianças têm a possibilidade de produzir textos na modalidade oral da linguagem, mesmo que ainda não tenham adquirido as convenções da escrita. Nas palavras das autoras,

Tem sido constatado por pesquisadores na área que, antes de atingirem a hipótese alfabética na compreensão do sistema escrita, as crianças já são capazes de reconhecer gêneros textuais, suas diferentes finalidades, a linguagem dos textos escritos e sua disposição gráfica nas páginas de portadores e suportes textuais distintos. O fato de ainda não saber grafar seus textos convencionalmente não deve ser confundido, portanto, com a impossibilidade de produzi-los oralmente, sendo estes textos registrados graficamente por um escriba ou pela própria criança com base nos conhecimentos de que ela dispõe no momento (GIRÃO & BRANDÃO, 2010, p. 120).

Para Girão & Brandão (2010), a participação das crianças em eventos de letramento não só aguça seu desejo no sentido de produzir textos, mas também potencializa a produção de conhecimentos alusivos ao sistema de escrita. Sob essa perspectiva, quando as crianças presenciam um adulto escrevendo, elas podem formular conceitos, bem como construir saberes acerca das formas de organização textual e do sistema de escrita. Aqui, reside a relevância de potencializar o trabalho didático com a produção de texto na Educação Infantil. As autoras

defendem que, em alguns casos, ao presenciar um adulto produzindo textos, as crianças podem reproduzir comportamentos, recorrendo ao faz de conta. Nesse tipo de brincadeira, as crianças assumem comportamentos de escritor.

Nesse sentido, recorremos a Galvão & Leal (2005), que postulam a definição de alfabetização como um processo calcado no ato de engendrar e traçar hipóteses relativas ao funcionamento do sistema de escrita. Esse processo de traçar hipóteses tocantes às convenções da escrita requer a participação das crianças em um vasto leque de situações que agucem a reflexão linguística. Em outras palavras, ao participar de vivências materializadoras do contato com distintos gêneros discursivos e diferenciados suportes textuais, as crianças terão acesso a um amplo contingente de elementos da escrita alfabética dispostos na materialidade linguística de tais gêneros. O contato com elementos fomenta a potencialização da reflexão acerca da língua. O que, por conseguinte, acarreta a reflexão e a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Nessa nova roupagem de Educação Infantil, a aquisição da leitura e da escrita alfabética acontece mediante a imersão das crianças em um amplo contingente de situações de uso. Situações estas efetivadas, a partir dos gêneros discursivos. A promoção dessas situações facilita a potencialização do processo de letramentos desses sujeitos, conforme postulam Nascimento & Zironi (2014).

2. O ensino de língua materna na perspectiva dos projetos de letramento: como fica a aquisição da escrita alfabética?

De acordo com Félix & Zironi (2014), na atualidade, os processos de ensino e de aprendizagem não estão mais assentados na perspectiva conteudista, assim como na descontextualização e na desvinculação do campo social. Tendo como pano de fundo esse contexto paradigmático, o ensino de língua materna não está mais centrado na identificação e classificação de nomenclaturas gramaticais sacralizadas. A primazia dada à metalinguagem é, então, dissipada. Com isso, leitura e escrita passam a ser tidas como atividades calcadas nas práticas sociais.

Na ótica de Oliveira, Tinoco & Santos (2014), na perspectiva educacional da pós-modernidade, o trabalho didático não está mais assentado na transmissão e na reprodução mecânica de conteúdos informacionais, com fins a angariar elementos para práticas avaliativas. Sob a ótica desta nova roupagem educacional da pós-modernidade, o trabalho didático deve

estar alicerçado na concatenação e na articulação entre os componentes curriculares, angariando, assim, a efetivação da materialização do viés da interdisciplinaridade.

Ainda sob a ótica dessa nova perspectiva educacional, o trabalho didático volta-se para a aplicação e a utilização dos saberes construídos. Dito de outro modo, a construção do saber não está mais propensa a simplesmente facultar elementos para a promoção de atividades e provas avaliativas. A produção do saber é, portanto, canalizada para a aplicabilidade e usualidade, em prol das questões e problemáticas das rotinas cotidianas. É nesse contexto que se inserem os projetos de letramento, carreando a ressignificação do trabalho didático, bem como da produção do saber (OLIVEIRA, TINOCO & SANTOS, 2014).

Kleiman (2009) retrata o papel dos postulados do letramento, em prol da erradicação da roupagem tradicional de ensino. Nessa perspectiva de ensino, leitura e escrita não obtêm o posto de "ferramentas para o agir socialmente" (2009, p. 4). Pelo contrário, na ótica da perspectiva tradicional de ensino, o foco recai sobre a abordagem mecânica de conteúdos informacionais, assim como sobre a aplicação mecânica de atividades e avaliações enfadonhas. Na perspectiva dos postulados do letramento, a leitura e a escrita adquirem o posto de habilidades linguísticas propensas ao se agir diante do plano social. Com isso, a leitura e a escrita são ferramentas canalizadas à usuabilidade nas práticas corriqueiras do dia a dia. No bojo dessas discussões, despontam as discussões atinentes aos Projetos de Letramento.

Na visão de Félix & Zironi (2014), os Projetos de Letramento consistem em modelos didáticos voltados a fomentar a realização de atividades de leitura e escrita propensas a finalidades e propósitos sociais. Dito de outro modo, potencializam a utilização efetiva das atividades de leitura e de escrita na esfera cotidiana, obtendo, desse modo, uma aplicabilidade.

Na perspectiva dos projetos de letramento, leitura e escrita adquirem finalidades específicas, que transcendem os objetos escolares. Dito de outro modo, a abordagem de tais habilidades linguísticas não está restrita à mera condição de atividades escolares. Entretanto, aquisição da leitura e da escrita fomenta sua aplicabilidade e usuabilidade nas rotinas do dia a dia:

O projeto de letramento se origina de um interesse real na vida dos alunos e sua realização envolve o uso da escrita, isto é, envolve a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. Assim, o projeto de letramento pode ser considerado como uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem formal da escrita, transformando objetivos circulares como "escrever para aprender a escrever" e "ler para aprender a ler" em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto (KLEIMAN, 2009, p. 4).

A perspectiva dos projetos de letramento requer o engajamento dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva, docentes e discentes são tidos como sujeitos essenciais. No dizer de Oliveira, Tinoco & Santos (2014), tais projetos de estão calcados na perspectiva da *Coletividade*, isto é, na junção entre docentes e discentes. Estes últimos adquirem um papel de fundamental importância na efetivação desses projetos. Para as autoras, os projetos estão assentados na perspectiva dos *Fundos de Conhecimento*. Sob essa ótica, a produção do saber é angariada pelas trocas materializadas pelo docente e discente. Esses dois sujeitos tanto ensinam, como também aprendem, mutuamente, efetivando, assim, a perspectiva dos papéis de sujeitos ativos na construção do saber.

Diante dessa aceção, entram em jogo mais três perspectivas, que alicerçam s processos de letramento. São elas: a) *Aluno como sujeito de conhecimento*; b) *Aluno não é recipiente*; c) *Aluno é um ser de cultura*. O cerne dessas três perspectivas está no fato de que o discente detém um grande leque de saberes e competências, não constituindo mais um depósito de conteúdos informacionais. Sob essa ótica, o discente é tido como um *Ser de Cultura*, o qual está apto a atribuir sentidos e significados perante as práticas culturais, acarretando, desse modo, a constituição da sua mente. Dessa feita, os projetos de letramento angariam a participação, o envolvimento e o engajamento do aluno, contribuindo, desse modo, para a sua reconstrução identitária (OLIVEIRA, TINOCO & SANTOS, 2014).

Segundo Kleiman (2009), os projetos de letramento germinam das escolhas e do interesse dos alunos. Das práticas corriqueiras do dia a dia dos alunos, emergem suas preferências e seus interesses, bem como suas escolhas. Aqui, se dá o ponto de partida para a materialização de um dado projeto de letramento. Dessa ótica, das práticas sociais, germinam as temáticas e os conteúdos que ensejam a efetivação dos projetos de letramento.

Na perspectiva dos projetos de letramento, o professor adquire um leque de incumbências, em prol da materialização desse tipo de projeto. Esse profissional obtém a atribuição de guiar e motivar o trabalho dos alunos, assim como angariar elementos e informações em face da concretização das atividades do projeto. Mesmo ciente de que as atividades dos projetos de letramento são calcadas em um viés de coletividade, o professor assume um papel crucial na condução e na concretização das metas e das atividades (KLEIMAN, 2009).

Nascimento & Zironi (2014) ressaltam a extrema relevância do fazer pedagógico alicerçado tanto em gêneros textuais, como em atividades didáticas planejadas em prol da

aquisição das convenções da escrita. Na perspectiva sociointeracionista discursiva da aprendizagem da linguagem, a aquisição do código da escrita está ancorada em situações contextualizadas (ou seja, situações de uso). Isso vai fomentar a potencialização das capacidades de linguagem do alunado, estando vinculadas à produção de distintos e diferenciados gêneros textuais. Na ótica das autoras, essa perspectiva potencializa um processo de alfabetização, por meio do qual a palavras não é retratada de forma fragmentada e isolada, mas, sim, em uma roupagem contextual (usos da língua).

Oliveira, Tinoco & Santos (2014) postulam que os projetos de letramento estão estribados na perspectiva da *Aprendizagem Situada* e da *Desterritorialização dos Lugares de Aprendizagem*. Nessa acepção, a construção da aprendizagem pode acontecer em um vasto contingente de espaços e lugares, não estando resumida ao campo escolar. Este pode até ser o ponto inicial (ponto de partida), mas não ponto final. Diante dessa perspectiva, a contextualização da situação ou de um fenômeno consiste no pano de fundo, para a internalização dos saberes e, conseqüentemente, para a aquisição da aprendizagem.

Na perspectiva dos projetos de letramento, o foco do trabalho didático são as atividades de leitura e de escrita. Estas, porém, obtêm um fim social. Isso ilustra bem a perspectiva dos postulados do letramento segundo os quais o contexto educacional (leia-se escola) perde sua proeminência, quando se fala de espaços de aprendizagem. Como preconizam uma aprendizagem situada, há um amplo leque de espaços por intermédio dos quais a construção do saber pode acontecer.

Os projetos de letramento efetivam, desse modo, a materialização de atividades de leitura e escrita situadas em determinados contextos. O que, conseqüentemente, articula as vivências cotidianas aos saberes escolares, conforme apontam Oliveira, Tinoco & Santos (2014). A aquisição da escrita é, portanto, um processo que se dá de maneira situada e contextualizada. O que dissipa os vetustos processos de alfabetização assentados na codificação e na decifração do sistema de escrita alfabética.

3. O projeto “*que bicho me mordeu?*”

Para ilustrar a perspectiva teórica até então discutida neste artigo, descreveremos a seguir o desenvolvimento do projeto de letramento “*Que Bicho me Mordeu?*”, o qual foi realizado na Creche-Escola Governador Eduardo Campos (Recife), envolvendo uma turma de Grupo IV. A referida unidade de ensino localiza-se na Comunidade da UR 5, Bairro do Iburá. Ela oferece as seguintes turmas: Berçário, Grupo I, Grupo II e Grupo III (horário integral), bem

como Grupo IV e Grupo V (horário parcial).

No primeiro semestre de 2016, um vasto contingente de casos de dengue, bem como da Febre Chicungunya foram divulgados nos noticiários televisivos, nos jornais impressos e digitais. Um número significativo de pessoas contraiu essas doenças. Mesmo que os números sejam pequenos, algumas pessoas chegaram a óbito, em virtude dessas doenças. Diante do contexto situacional da propalação dos casos dessa problemática, emergiu a necessidade da mobilização das pessoas em prol de erradicar a disseminação do mosquito *Aedes Aegypti*. Na maior parte dos casos, a proliferação desse mosquito acontece nas práticas cotidianas das pessoas, em específico, nas suas residências. Daí a necessidade da conscientização da população, em prol de aniquilar os pontos e contextos favoráveis à propagação desse mosquito. Diante desse quadro situacional, surgiu o Projeto “*Que Bicho me Mordeu?*”.

O projeto em foco teve como objetivo trabalhar a temática da dengue, em prol da conscientização dos alunos diante dessa problemática. Para sua efetivação, ancoramo-nos no modelo postulado por Nascimento & Zironi (2014). Na ótica das referidas autoras, os projetos de letramento estruturam-se da seguinte maneira: a) Tema Gerador; b) Projeto de Letramento; c) Modelo Didático de Gênero; d) Sequência de Atividades; e) Avaliação do Processo.

Mesmo não tendo adotado um gênero discursivo em específico, tentamos ao máximo seguir esse modelo. Diante disso, elaboramos uma sequência composta por atividades, que focavam na temática em questão, em articulação com a aquisição da escrita alfabética.

A sequência de atividades concedeu primazia à articulação entre a temática da dengue e a aquisição do sistema de escrita alfabética. Para tal, elaboramos atividades calcadas na roupagem do brincar e da ludicidade. No primeiro dia (dia 29/02), realizamos uma roda de conversa com o objetivo de resgatar os acontecimentos e os fatos do final de semana das crianças. Nesse ponto, efetuamos a exploração dos conhecimentos prévios das crianças acerca do mosquito *Aedes Aegypti*, bem como da dengue. A maior parte das crianças relatou casos da dengue entre familiares e vizinhos. Após isso, exibimos algumas imagens e ilustrações do mosquito, bem como realizamos uma explanação oral sobre a dengue e seus principais sintomas. Depois disso, construímos uma paródia da canção *Samba Lelê*. E, em seguida, realizamos uma produção de texto coletivo e ilustração da referida paródia. Após isso, cantamos a referida paródia (Fig.1).

Desde o início das atividades, os alunos mostraram-se bastante participativos, evidenciando seus saberes prévios, bem como relatando os casos de dengue que conheciam. Na etapa da produção de texto coletivo, o envolvimento das crianças foi algo bem maior, visto que

tal atividade estava atrelada à musicalidade, bem como à ludicidade.

No segundo dia (01/03), mais uma vez, realizamos uma roda de conversa com o objetivo de retomar o conteúdo abordado na aula anterior. Para tal, lançamos algumas indagações ao aluno sobre a dengue e o mosquito. Diante das suas respostas, efetuamos a ampliação. Após isso, retomamos a paródia da canção *Samba Leleê*. Depois, exibimos algumas imagens de locais de propalação do mosquito *Aedes Aegypti*, bem como argumentamos acerca de atitudes que podem ser tomadas, em prol de combater a disseminação desse mosquito. Em seguida, realizamos, mais uma vez, uma produção de texto coletivo, confeccionando um cartaz com dicas, para erradicar esse mosquito. Mais uma vez, as crianças mostraram-se bastante participativas, em especial, na parte que envolvia a exibição das imagens e ilustrações. Como as imagens focalizavam elementos das rotinas cotidianas, as crianças participaram bastante, fazendo diversos comentários.

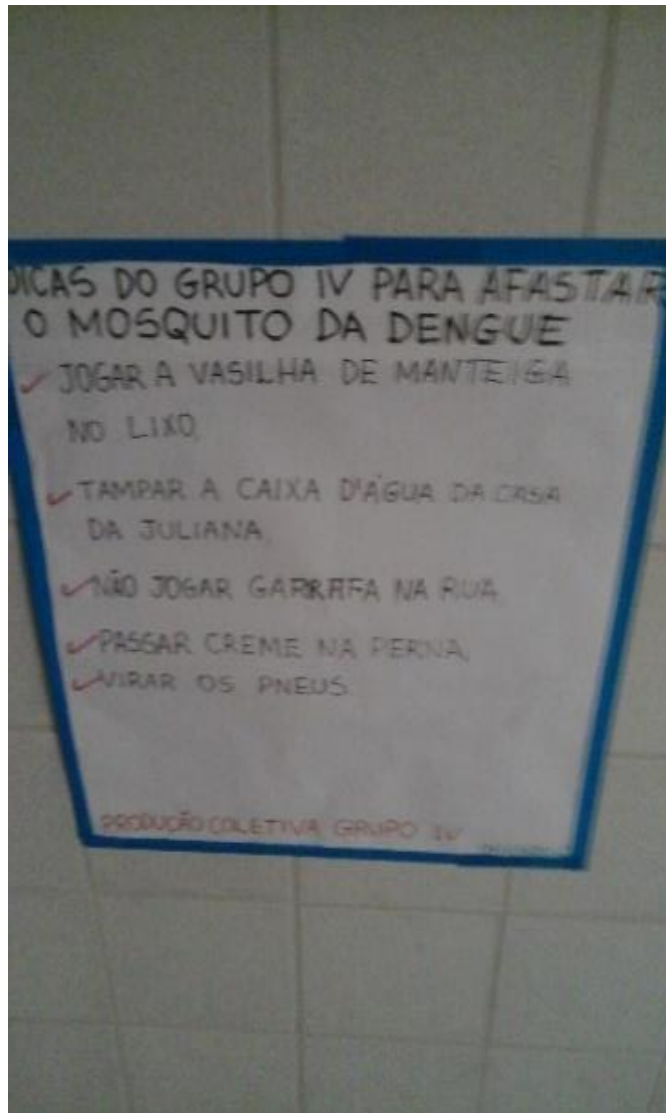
Fig. 1



Paródia. Fonte: Os autores, Recife, 2016.

No terceiro dia (02/03), realizamos uma roda de conversa com a finalidade de retomar os conteúdos abordados nas aulas anteriores. Em seguida, realizamos a confecção de uma trilha no corredor da creche. Essa atividade recebeu a denominação de “A Trilha da Dengue”. Com fitas coloridas, algumas ilustrações e alguns objetos do dia a dia, construímos dois caminhos. Em desses caminhos, não havia obstáculo. Em outro caminho, havia diversos objetos e situações que favorecem a propalação do mosquito *Aedes Aegypti*. Nessa atividade, a criança deveria optar por um dos caminhos e expressar o porquê da sua escolha. Com tal atividade, trabalhamos a linguagem corporal (movimentos), a percepção visual e a linguagem oral. De todas atividades realizadas até então, esta conseguiu acarretar uma maior participação e envolvimento das crianças.

Figura 2



Texto coletivo. Fonte: Os autores, Recife, 2016.

No quarto dia (03/03), exibimos um vídeo⁴ sobre a dengue e o *Aedes Aegypti*. A partir desse vídeo, retomamos informações que foram trabalhadas ao longo das etapas da sequência de atividades. Com o vídeo, lançamos algumas indagações às crianças e, diante das suas respostas, efetuávamos a complementação das informações. Após isso, realizamos uma atividade lúdica com elas. Confeccionamos a imagem de um tiro ao alvo. A brincadeira “Tiro ao Alvo” convidava as crianças a acertarem o alvo: o mosquito transmissor. Nessa atividade, as crianças tentavam acertar as figuras do mosquito da dengue, que estavam presas ao alvo, assim como deveriam registrar a quantidade de mosquitos derrubados. Com essa atividade lúdica, almejávamos trabalhar a linguagem corporal (movimentos), a percepção visual e a linguagem oral, bem como a identificação e a escrita de numerais.

Na tabela abaixo, efetuamos uma síntese da sequência de atividades realizadas no Projeto “*Que Bicho me Mordeu?*”.

Tabela 1 - Síntese da Sequência de Atividades

PASSOS	AÇÕES
1º DIA (29/02/2016)	<ul style="list-style-type: none"> • Roda de Conversa (Exploração dos saberes prévios das crianças sobre a dengue e o mosquito <i>Aedes Aegypti</i>); • Exposição de imagens e ilustrações do mosquito <i>Aedes Aegypti</i>; • Explanção oral sobre a dengue e seus principais sintomas; • Construção da paródia da canção Samba Lelê; • Produção de texto coletivo e ilustração da referida paródia.
2º DIA (01/03/2016)	<ul style="list-style-type: none"> • Roda de Conversa (Retomada do conteúdo abordado na aula anterior, bem como da paródia da canção Samba Lelê); • Exibição de imagens e ilustrações de locais de propalação do mosquito <i>Aedes Aegypti</i>; • Conversa sobre atitudes que podem ser tomadas, em prol de combater a disseminação desse mosquito; • Produção de texto coletivo, confeccionando um cartaz com dicas, para erradicar esse mosquito.
3º DIA (02/03/2016)	<ul style="list-style-type: none"> • Roda de Conversa (Retomada dos conteúdos abordados nas aulas anteriores); • Construção de uma trilha da dengue no corredor da creche.
4º DIA (03/03/2016)	<ul style="list-style-type: none"> • Exibição de vídeo sobre a dengue e o <i>Aedes Aegypti</i>; • Retomada de informações trabalhadas ao longo das etapas da sequência didática; • Confeção da imagem de um tiro ao alvo; • Brincadeira “Tiro ao Alvo”.

Fonte: Os autores, Recife, 2016.

⁴ https://www.youtube.com/watch?v=WA7zf_Ip66w

No decorrer da realização das etapas do referido projeto de letramento, as crianças foram bastante participativas, demonstrando grande envolvimento e interesse diante da temática abordada, bem como das atividades realizadas. Como a temática da dengue e do *Aedes Aegypti* faz parte das rotinas do dia a dia das crianças, foi possível abordar diversos elementos do seu cotidiano. O que atraiu seu interesse.

Durante a realização das atividades, as crianças demonstraram bastante empenho, bem como forneceram bastante informações a respeito dos seus saberes prévios acerca da temática em questão. Na última atividade, a partir da exibição de um vídeo sobre essa temática, elas tecerem inúmeros comentários a respeito dos conteúdos trabalhados nas etapas anteriores do referido projeto, o que evidenciou a (re)construção dos seus conhecimentos atinentes à dengue.

Diante do exposto, pensamos que a aplicação do Projeto “*Que Bicho me Mordeu?*” foi satisfatória, já que fomentou a potencialização da apropriação das crianças acerca do tema da dengue e do mosquito *Aedes Aegypti*, o que acarretou a conscientização das crianças acerca dessa problemática presente nas suas práticas corriqueiras do dia a dia. Conseqüentemente, a aplicação deste projeto acarretou não apenas a construção do conhecimento sobre a dengue, como também fomentou a construção de saberes acerca escrita alfabética, uma vez que, na participação da produção de texto coletivo, as crianças tiveram a oportunidade de vivenciar um episódio mediado pela escrita, envolvendo uma prática de produção textual (BRANDÃO & LEAL, 2010).

Desse modo, acreditamos que as atividades realizadas neste projeto de letramento, em especial a produção de texto coletivo, fomentaram o contato das crianças com diferenciados elementos da escrita, bem como a construção de conceitos atinentes ao SEA (Sistema de Escrita Alfabética). Diante da concatenação desses saberes elaborados, as crianças terão subsídios para utilizar em atividades de leitura e de escrita posteriores (GIRÃO & BRANDÃO, 2010).

A oportunidade de participar de eventos de letramento na Educação Infantil também traz contribuições importantes no processo de construção conceitual da criança sobre o sistema de escrita alfabética. Ao ver a professora escrevendo textos em diferentes situações, as crianças pensam sobre o que a escrita representa e constroem conhecimentos que serão mobilizados nos momentos em que tiverem que ler ou escrever de forma autônoma (GIRÃO & BRANDÃO, 2010, p. 123).

Em termos conclusivos, ressaltamos o fato de que a efetivação da realização das atividades aconteceu, com foco na roupagem do brincar e da ludicidade, o que potencializa o crescimento das habilidades e competências linguísticas verbais das crianças (escritas e orais), bem como sua inserção no viés da cultura escrita, conforme postulam Brandão & Leal (2010).

4. Considerações finais

Em termos de conclusão, recorremos a Ferreiro (2013). Para a autora, diante de um contexto indelevelmente marcado por desigualdades sociais, a questão dos processos de alfabetização tornou-se uma problemática premente. Diante desse quadro, a autora postula a ampliação da noção de alfabetização, transcendendo, assim, a limitação à perspectiva do código linguístico. Em vez de primar por uma noção atrelada ao código da língua, deve-se focar em uma noção de atividade situada, através da qual pode-se refletir e pensar acerca de um dado objeto. Dessa ótica, em se tratando da aquisição da escrita alfabética, o acesso à informação deve estar correlato à aplicabilidade das informações, ou seja, diante das informações recebidas, estas devem ser aplicadas e, conseqüentemente, transformadas em saberes.

Disso decorre a orientação didática de trabalhar a aquisição da escrita alfabética, recorrendo a situações reais de comunicação e aos gêneros discursivos, o que alude ao viés do letramento e à essência dos projetos de letramento. Estes, para Oliveira, Tinoco & Santos (2014), fomentam a utilização das habilidades linguísticas de leitura e de escrita, em prol da agência social. Em outras palavras, na perspectiva dos projetos de letramento, os usos da leitura e da escrita nunca de dão com um fim em si mesmos. Pelo contrário, esses usos sempre estão diretamente atrelados ao objetivo de ensejar transmutações no campo social, o que, conseqüentemente, materializa uma perspectiva educacional sob a roupagem do exercício da cidadania. Foi justamente com essa intenção que elaboramos o Projeto “*Que Bicho me Mordeu?*”, almejando agariar não apenas a aquisição da escrita alfabética, como também sua aplicabilidade nas rotinas cotidianas das crianças.

Referências

ALBUQUERQUE, E. B. C. Conceituando Alfabetização e Letramento. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs). *Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-22.

_____. *Mudanças Didáticas e Pedagógicas no Ensino da Língua Portuguesa: apropriações de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. As Práticas Cotidianas de Alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, p. 252-264, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/05.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2016.

- BARROS, E. M. D.. O letramento como atividade de apropriação de gêneros textuais. *RAÍDO*, v. 5, n. 9, p. 127-145, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/797>. Acesso em: 28 abr. 2016.
- BEAUGRANDE, R. A., DRESSLER, W. U. *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman, 1981.
- CARDOSO, S. H. B. *Discurso e Ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FÉLIX, T. R.; ZIRONDI, M. I. Projetos de Letramento, Sequências Didáticas e Práticas de Letramento: instrumentos (inter)mediadores para a organização do trabalho do professor. In: *Anais do X SEPECH - Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas*, p. 505-516, Londrina, 2014. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/ARTIGOSANAIS_SEPECH/thassianarfelix.pdf. Acesso em: 09 jun. 2016.
- FERREIRO, E. Alfabetização Digital. Do que estamos falando? In: FERREIRO, E.. *O Ingresso na Escrita e nas Culturas do Escrito*: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013. p. 445-470.
- FREITAS, L. P.; LUNA, T. S. Concepções de texto e escrita nas propostas de produção textual do novo Enem. *Encontros de Vista*, 15 (1): 81-99, Recife, jan./jun. 2015. Disponível em: http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/art_06_15.pdf. Acesso em: 01 abr. 2016.
- GALVÃO, G.; LEAL, T. F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B.; LEAL, T. F. (Orgs.). *Alfabetização: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 11-28.
- GIRÃO, F. M. P.; BRANDÃO, A. C. P. Ditando e Escrevendo: a produção de textos na Educação Infantil. In: BRANDÃO, A. C. P.; SOUSA ROSA, E. C. (Orgs.). *Ler e Escrever na Educação Infantil*: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 117-137.
- KLEIMAN, A. B. Projetos de Letramento na Educação Infantil. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica/article/viewFile/898/716>. Acesso em: 11 jun. 2016.
- KOCH, I. G. V; ELIAS, V. M. *Ler e Escrever*: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

- LEAL, T. F. Estabelecendo Metas e Organizando o Trabalho: o Planejamento no Cotidiano Docente. In: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. (Orgs.). *Alfabetizar Letrando na EJA: Fundamentos Teóricos e Propostas Didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 93-112.
- LUNA, E. A.; LIMA, H. K. C.; ALBUQUERQUE, R. C.; SILVA, W. G.. As relações sociais no contexto da eja: alfabetizando a partir dos gêneros textuais. In: *Anais da 65ª Reunião Anual da SBPC*, Recife, 2013a. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/65ra/resumos/resumos/9684.htm>. Acesso em: 02 abr. 2016.
- LUNA, E. A.; LIMA, H. K. C.; SILVA, J. C. M.; AQUINO, M. M. O projeto alfa e beto e o desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos do 1º ano do 1º ciclo: contribuições ou limitações? In: *Anais da 65ª Reunião Anual da SBPC*, Recife, 2013b. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/65ra/resumos/resumos/8282.htm>. Acesso em: 03 abr. 2016.
- MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B.; LEAL, T. F. (Orgs.). *Alfabetização: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- NASCIMENTO, E. L.; ZIRONDI, M. I. Gêneros Textuais em Práticas de Alfabetização e Letramento. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. Campinas (SP): Pontes, 2014, v. 1, p. 145-168.
- OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. *Projetos de Letramento e Formação de Professores de Língua Materna*. Natal: EDUFRN, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/1/11787/1/E-book%20Projetos%20de%20letramento.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2016.
- SANTOS, C. F. Formação em Serviço do Professor e as Mudanças no Ensino de Língua Portuguesa. *Educação Temática Digital – ETD*, Campinas, vol. 3, n. 2, p. 27-37, jun. 2002. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1794>. Acesso em: 09 fev. 2016.
- SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SILVA, S. P.; SILVEIRA, B. B. F.; SOUZA, F. E. B.; SILVA JÚNIOR, I. F.; CIPRIANO, L. C. O Anúncio Publicitário na Sala de Aula: Práticas de Leitura, Produção de Texto e Oralidade em Foco. *Philologus*, v. n.º 63, p. 1364-1386, 2015. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO21/63supl/098.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2016.
- SILVA, S. P.; SOUZA, F. E. B.; SILVA, S.P.; CIPRIANO, L. C. Textos Multimodais: um Novo Formato de Leitura. *Linguagem em (Re)vista*, vol. 10, n. 19. Niterói, jan-jun./2015.

Disponível em: <http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/19/08.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2016.

SILVA, S. P.; LUNA, T. S. Da decodificação à construção de sentido: concepções de leitura subjacentes aos livros didáticos de língua portuguesa e adotados pela secretaria de educação do estado de Pernambuco (1979-2012). *Olhares*, Guarulhos, v. 1, n. 2, p. 365-388, Novembro, 2013. Disponível em: <http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/67/37>. Acesso em: 04 abr. 2016.

Recebido em 30 de junho de 2016.

Aceito em 8 de outubro de 2016.