

La alfabetización en la perspectiva del trabajo por proyectos: narrativas de la vida escolar **A alfabetização sob a perspectiva do trabalho por projetos: narrativas do cotidiano escolar**

Wilson Lúcio Silva dos Santos¹
Graça Regina Franco da Silva Reis²

Resumo

Este artigo é o resultado das conversas e dos estudos do CESPEB/UFRJ – Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica: ênfase em Alfabetização, Leitura e Escrita, que é atualmente a linha de estudo do professor pesquisador em referência. O presente artigo tem como propósito apresentar reflexões acerca de práticas educacionais presentes no cotidiano escolar, em especial a concepção do trabalho por projetos e suas contribuições para uma possível alfabetização com sentido para os estudantes das classes de alfabetização. Para isso, o artigo em questão apresenta as narrativas/conversas como metodologia de pesquisa com professoras alfabetizadoras de diferentes instâncias da rede pública de ensino, sendo elas: duas professoras da rede federal de ensino, uma do Rio de Janeiro, do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ), uma professora do município de Niterói, do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF) e uma professora da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, da SME-RJ. Os referenciais teóricos que discutem sobre a temática da concepção de ensino do trabalho por projetos e a concepção de ensino da alfabetização sob a perspectiva discursiva; dialogou-se com Freire (1996), Hernández (1998), Smolka (2012), Andrade (2011) e outros pesquisadores do tema em questão. Aqui serão compartilhadas narrativas/conversas das professoras apresentadas ao longo do estudo; faz-se necessário pensar em tais práticas educativas como possibilidades que podem permitir ampliar os conhecimentos por meio da perspectiva do trabalho por projetos e nas possíveis contribuições para o

ensino aprendizagem dos estudantes, desenvolvendo uma alfabetização significativa.

Palavras-chave: Cotidiano Escolar; Trabalho por Projetos; Alfabetização Discursiva; Práticas Docente e Educativas

Resumen

Este artículo es resultado de las conversaciones y los estudios del Curso de Especialización Conocimientos y Prácticas en Educación Básica: énfasis en Alfabetización, Lectura y Escritura (CESPEB/UFRJ), que actualmente es la línea de estudio del profesor investigador en cuestión. Su propósito es compartir reflexiones sobre las prácticas educativas presentes en el cotidiano escolar, en especial la concepción del trabajo por proyectos y sus aportes para una alfabetización posible con sentido para los alumnos de estas clases. Para ello, el artículo en cuestión presenta las narrativas/conversaciones como metodología de investigación con alfabetizadores de diferentes instancias de la red pública de educación, a saber: dos docentes de la red federal de educación, uno de Río de Janeiro, del Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ), docente de la ciudad de Niterói, en el Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF) y docente del sistema escolar municipal de Rio de Janeiro, en el SME-RJ. Los referentes teóricos que discuten el tema de la concepción del trabajo docente por proyectos y la concepción de la alfabetización docente desde la perspectiva discursiva; se dialogó con Freire (1996), Hernández (1998), Smolka (2012), Andrade (2011) y otros investigadores sobre el tema en cuestión. Aquí se compartirán narraciones/conversaciones de los docentes presentadas a lo largo del estudio; es necesario pensar tales prácticas educativas como posibilidades que pueden permitir la ampliación del conocimiento a través de la perspectiva del trabajo por proyectos y los posibles aportes a la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, desarrollando una lectoescritura significativa.

Palabras clave: Cotidiano escolar; Trabajo por Proyectos; alfabetización discursiva; Prácticas Docentes y Educativas

Fecha de Recepción: 23/09/2021
Primera Evaluación: 03/10/2021
Segunda Evaluación: 13/10/2021
Fecha de Aceptación: 27/07/2021

Imagine uma aula em que se interrogue sobre o acontecido. Cada criança volta para a escola cheia de histórias, de coisas a narrar, de peripécias a comentar. Como foram as coisas cá, como foram às coisas lá: curiosidades e vida (...) Mas é preciso ultrapassar o senso comum. E aí está a função do professor, que sozinho não precisa dar conta dos sentidos todos de cada um dos elementos constituintes da resposta à pergunta formulada, mas é seu dever organizar com os alunos mais perguntas e buscar em colegas, em profissionais, nas fontes, na herança cultural, os esclarecimentos disponíveis: é aqui que a pesquisa começa, é aqui que o caminho começa a ser construído e ele somente passa a ter existência depois de percorrido, na narrativa que se escreve deste processo de produção. Enfim, trata-se de pensar o ensino não como aprendizagem do conhecido, mas como produção de conhecimentos, que podem resultar também de novas articulações entre conhecimentos disponíveis.
(Geraldi, 2004: 20)

Introdução

Este artigo é parte do trabalho que foi desenvolvido como trabalho final de um Curso de Especialização sobre Alfabetização, Leitura e Escrita. É parte também do encontro que tivemos em 2019 e que nos aproximou, proporcionando a escritura deste texto.

O texto está dividido em quatro partes e foi escrito a partir de uma perspectiva narrativa. Ou seja, foi tecido como uma colcha entrelaçando as *conversas*³ que tivemos com três professoras, sendo duas da rede federal de ensino: uma da cidade do Rio de Janeiro, do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ), Marina Campos e outra do município de Niterói, do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF), Lorelay Brandão e uma professora da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, da Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ), Debora Cristina da Silva Cruz Conceição.

Inicialmente, faremos uma breve apresentação de nossa trajetória acadêmica e profissional e dos desafios de ser, tornar-se professor. Em seguida, trazemos uma breve discussão sobre o uso das narrativas. Em seguida, conceituamos esta pesquisa com a finalidade de investigar as possíveis contribuições para o processo de alfabetização, a partir da temática de estudo, o trabalho por projetos com base teórica do autor Hernández (1998), como uma prática pedagógica de ensino e

possibilidades para os processos de *aprenderensinar* “já que ninguém ensina se não aprendeu antes” (ALVES, 2003, p. 66) dos estudantes das classes de alfabetização.

Tal perspectiva de ensino é considerada uma prática educativa que pode proporcionar, aos estudantes, possibilidades de compreensão sobre os conhecimentos que circulam fora e dentro da escola, convidando-os a pensar, questionar e motivar para temas de seus interesses, mobilizando um engajamento e a valorização do seu protagonismo no processo de *aprenderensinar* e a construção de sua própria identidade.

O presente artigo aborda ainda o trabalho pedagógico na perspectiva do discurso e da importância de valorizar o estudante como um sujeito que vem carregado de histórias e respeitar o conhecimento que o mesmo traz para a escola. A alfabetização discursiva, abordada aqui, tem como objetivo principal evidenciar, refletir e valorizar o que as crianças, em processo de alfabetização, têm a nos dizer... A escrita espontânea, a valorização do estudante como protagonista e autor de seu próprio processo de aprendizagem.

Por fim, o artigo trata de um convite para conhecer um pouco mais dessa perspectiva de ensino, apresentando considerações importantes sobre a concepção do trabalho por projetos, relacionando com a alfabetização discursiva, a partir da escolha teórica-metodológica de trabalhar com as narrativas de histórias de vida, apresentando conversas/narrativas das professoras alfabetizadoras, onde as mesmas irão compartilhar suas experiências vivenciadas em classes de alfabetização, em escolas que utilizam a concepção de ensino por meio do trabalho por projetos como uma prática educativa que pode corroborar para o processo de *aprenderensinar* de uma alfabetização significativa para as crianças das classes de alfabetização.

1. Sobre tornar-me professor...

Eu tenho um ermo enorme dentro do olho. Por motivo do ermo não fui um menino peralta. Agora tenho saudade do que não fui. Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância. Faço outro tipo de peraltagem. Quando era criança eu deveria pular muro do vizinho para catar goiaba. Mas não havia vizinho. Em vez de peraltagem eu fazia solidão. Brincava de fingir que pedra era lagarto. Que lata era navio. Que sabugo era um serzinho mal resolvido e igual a um filhote de gafanhoto. Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas

raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas.

Manoel de Barros, 2015

Eu, Wilson, cresci em um bairro no município de Duque de Caxias, onde as ruas não eram um local seguro para brincar. A escola era vista por mim e por outras crianças da região como um grande quintal. Um espaço para brincar, comer e explorar o mundo. Para nós, havia sentido em conviver ali, mas não havia tanto interesse em aprender. Aos poucos, aquele espaço mágico de brincadeiras e tempo livre tornou-se lugar de muitas cópias e tarefas de casa. Multiplicaram-se os comandos e as regras. Hoje entendo que o que havia naquele espaço eram métodos tradicionais e mecânicos conduzidos por professoras que aprenderam que a boa professora precisava ser também autoritária... e que classificar as crianças em boas ou ruins era fundamental para que cada um ali entendesse o seu lugar. E eu? Queria ser apenas um bom menino.

Marcas de preconceito e violências são facilmente encontradas na experiência de um menino negro, homossexual, oriundo de classe popular na escola. Essas também constituem minha formação enquanto homem adulto, que escolhe na adolescência ser professor de crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pelo gosto em ensinar, aprender e conhecer mais do mundo pelos livros. Na Escola Normal me formei como professor e ali meu interesse foi despertado pelo processo de alfabetização de crianças.

A universidade pública, por seus princípios democráticos, apresentou-se como possibilidade de crescimento profissional e intelectual. Foi na Universidade Federal Fluminense que encontrei acolhida. Entre dores e delícias, fui estudante no Curso de graduação em Pedagogia; Pesquisador na Iniciação Científica, investigando cotidianos e as classes populares com a professora Carmen Perez, onde pude participar do Programa de Iniciação à Docência PIBID/UFF, entre 2013 e 2016. Neste programa, desenvolvi, no período de três anos, o projeto “De criança para criança: a alfabetização a partir da literatura infantil – a leitura e a escrita como autoria” e pude participar ativamente no processo de alfabetização e letramento de turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede Municipal de Niterói, auxiliando as professoras regentes e podendo articular os conceitos teóricos sobre o sistema de escrita alfabética com a prática docente, o que me fez refletir no quanto é prazeroso possibilitar às crianças a aprendizagem e a produção do conhecimento. Em 2017, fui professor mediador de estudantes com necessidades educacionais especiais na Educação Básica no Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI- UFF). A partir de minhas experiências de vida e formação, no COLUNI - UFF, conquistei uma vaga no concurso de professor substituto de 2019 e, desde então, atuo como professor regente nas turmas do Ensino Fundamental I.

Outros caminhos abriram-se a partir dessa oportunidade. Na experiência como estudante no Curso de Extensão “Conversas sobre práticas nas séries iniciais do ensino fundamental”, no Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ), a valorização das narrativas e histórias de outros sujeitos proporcionaram-me saberes e alteraram minha prática pedagógica. Pude aprender mais sobre narrativas discentes e docentes, a partir das memórias e experiências narradas que emergem dos conhecimentos docentes por meio da troca de experiências-praticadas em rodas de conversa (REIS, CAMPOS, FLORES, ALENCASTRE, LONTRA, 2019), entendendo esse conhecimento/partilha do vivido como potência para pensar e se transformar com o outro e encontrar-se na prática do outro (RIBEIRO, 2019).

Pelas inquietações que fui vivendo no cotidiano escolar, senti necessidade de ampliar ainda mais meus conhecimentos sobre alfabetização. Então, me matriculei no curso de Pós-graduação do CESPEB-UFRJ, no Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica: Ênfase em Alfabetização, Leitura e Escrita e, por isso, escrevo este artigo como trabalho final de curso. Lá, aprendi mais sobre a alfabetização e pude entender que esta não se restringe ao ler e escrever um código e uma língua, uma vez que a aprendizagem da leitura e da escrita só faz sentido na medida em que o sujeito que dela se apropria, use-a para dar sentido ao mundo (FREIRE, 1984). É importante destacar, ainda, que minhas trajetórias acadêmicas e profissionais estão intrinsecamente ligadas, pois fundem-se nos caminhos e me formam como professor-pesquisador. De acordo com Freire (1996):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

E numa nota de pé de página, o autor logo esclarece:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta a de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p. 29) (grifo no original).

Ao assumir uma postura de professor-pesquisador em sala de aula, tenho a oportunidade de vivenciar com os estudantes como o conhecimento é dinâmico e vivo, pois está constantemente sendo construído e reconstruído socialmente. Essa descoberta me suscita a investigar, sempre! Para este trabalho final, escolhi investigar sobre as contribuições dos projetos de trabalho para uma alfabetização significativa

e com sentido, considerando as práticas educativas e narrativas de professoras alfabetizadoras de diferentes instâncias com possibilidades de produção de novos conhecimentos, uma vez que pesquisando se aprende e aprende-se pesquisando.

Para mim, Graça, contar a minha trajetória, dando forma às lembranças das experiências é um exercício que produz reflexão, já que relembra minha história de vida é poder reconstruir, a partir das concepções de hoje, as experiências que vivi no passado. Assim, posso redimensionar o mundo e reinventar-me nele.

Nesta hora, penso: “Ainda bem que o que eu vou escrever já deve estar na certa de algum modo escrito em mim...”⁴, pois minhas escolhas mostram quem sou e de que forma minhas experiências se enredaram e me trouxeram até aqui, já que nossas trajetórias de vida, crenças e valores, individuais e coletivos, estão em tudo o que fazemos. Não há como elaborarmos “descobertas” despídos de nós mesmos. Aquilo que busco por meio desta pesquisa não pode ser separado de mim. Boaventura de Sousa Santos diz que o conhecimento é criação. Acredito, como ele, que não há outra possibilidade de produzir saber. Ele completa:

No paradigma emergente, o caráter auto-biográfico e auto-referencial da ciência é plenamente assumido. A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência. Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessário uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos (SANTOS, 2006a, p. 85).

Minha família teve uma formação tradicional: pai, mãe e oito filhos, sendo quatro homens e quatro mulheres. Crescemos em um apartamento de três quartos no bairro de Botafogo, Rio de Janeiro. Jantávamos sempre todos juntos, em uma mesa enorme. Meu pai era funcionário público, foi do Ministério da Educação e a minha mãe, dona de casa.

Hoje não somos mais tão numerosos, perdi dois irmãos, pai e mãe.

Neste ambiente, eu cresci, de forma desordenada e independente.

Das tantas expectativas que minha mãe tinha em relação aos seus filhos, uma foi marcante para mim, eu sempre soube que seria cumprida. Minha mãe não criou nenhuma de suas filhas para que fossem donas de casa, já que para ela era fundamental que trabalhássemos fora e fôssemos independentes, algo que ela, no seu tempo, não conseguiu. Trago comigo esta marca dela e minhas irmãs também.

Outro fator fundamental para compreender a pessoa que sou, é o fato de que cedo comecei a ler e segui lendo sempre, e muito. Não só eu, mas todos nós, irmãos e irmãs daquela família, leram e leem até hoje. Os livros foram e são muito importantes na minha vida. Com eles, pude entender desde cedo que há uma diversidade

humana. Isto eu transpus para as minhas tantas salas de aula. Li e leio sempre com meus alunos. Sei que isto não os tornará a todos leitores, mas sei que alguns serão tocados neste processo. Lemos sozinhos, em grupo, em voz alta, silenciosamente. Cada livro sugere discussões diferentes e a possibilidade de escutar o que cada um tem a dizer sobre o lido, as formas pelas quais (re)significam o texto de acordo com os fios de suas redes. Nesse caminho, vejo a possibilidade de enxergar cada um e também a possibilidade de cada um me enxergar. Nossos fios se entrelaçam e nos tornamos cúmplices.

Mesmo sendo uma professora só, digo que já fui muitas, passei e passeio pelas diferentes professoras que me habitam. Nesse movimento, teço e desteço (in)certezas, recriando-me em uma busca constante de ser professora. Esse vaivém me envolve, me enreda e faz com que a cada dia, com cada criança, eu seja, às vezes, outra. Busco me relacionar com aqueles e aquelas que habitam as salas de aula por onde passei e passo de maneira única, puxando fios que nos entrelacem e estabelecendo relações que façam diferença.

Assim, como a tecelã de Marina Colasanti⁵, personagem de um livro infantil com o qual já trabalhei e adoro, que teceu seu destino e soube, com coragem, desfazer os seus fios para mudar a sua história, ser professora, para mim, é realizar este movimento todos os dias, tecendo a cada dia a história de cada turma, mas sendo capaz também de destecer as certezas e as generalizações que pouco espaço têm nas diferentes salas de aula.

Sei, por exemplo, que a cada ano que passa me descubro mais e passo a gostar mais do que faço. Poderia, então, dizer que nasci professora, mas isto não é o que conta a minha história. A verdade é que me descobri sendo professora, no processo de ser professora. Hoje, posso dizer que, ao “mergulhar” nos e com os cotidianos das escolas e das muitas turmas que tive, reconheci-me professora. Através de meus alunos, colegas e minhas descobertas, enredei-me no processo e na arte de *aprenderensinar*.

Busco trazer para a minha prática as minhas utopias pessoais, aquelas que tecei durante a vida, através das minhas vivências e das minhas aprendizagens. São elas que me movem, fazendo com que eu tenha sempre o desejo de fazer mais e melhor.

Cedo compreendi que ninguém só ensina e ninguém só aprende, este processo se dá em caminhos que se cruzam. Paulo Freire (2001) diz:

Só educadoras e educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados pelos educandos; só eles separam o ato de ensinar do de aprender, de tal modo que ensina quem se supõe sabendo e aprende quem é tido como quem nada sabe (p. 27).

Essa foi uma aprendizagem transformadora, portanto, importante conquista para

a minha formação, pois a partir deste aprender pude trocar conhecimentos com meus alunos de uma maneira mais democrática. Nesse processo, entendi que não sou detentora de um saber que é estático, que precisa ser ensinado para aqueles que, a princípio, nada sabem. Consigo compartilhar experiências, respeitar a individualidade de cada um e, assim, tecer junto com meus alunos saberes que consideramos relevantes em nosso cotidiano, aprendendo e ensinando sempre.

Acredito em exercer cotidianamente novas formas de cidadania, menos carregadas de preconceitos aprendidos tão cedo, podendo reproduzir menos esta sociedade às vezes tão injusta e que tira de alguns a dignidade. Isto, para mim, é educar na cidadania e não para a cidadania, ideia que abracei sempre. Nesta concepção, o aluno é visto como um cidadão em processo de educação e exerce esta cidadania em situações que se apresentam no seu dia a dia de aluno/criança que é.

Tenho consciência de que, ao procurar levar para as minhas salas de aula propostas que contemplem a diversidade cultural e as desigualdades que se estabelecem a partir dessas relações, não estou assegurando que meus alunos/as irão repensar posturas e valores, mas sei também que ao conhecer as diversidades ou as causas de tanta desigualdade, estou proporcionando uma oportunidade de conhecimento que não está prevista nos currículos.

Acredito num ser professora que tece e cria situações que proporcionem aprendizagens diferentes e significativas. Assim, vou me formando, ou melhor, me autoformando. Dessa maneira, vou sendo professora e aprendendo no e com o cotidiano a ser sempre.

Ao pensar o passado e rememorar minha formação, nas redes que a constituíram, e é claro, constituem ainda, posso dizer que ela não tem nada de linear e que os processos de formação acadêmicos, considerados “formação inicial” aconteceram de forma “diferente” em minha vida. Só voltei a cursar a universidade aos 37 anos. Minha formação foi sendo tecida com as minhas *experiências práticas* e por meio das minhas trocas. É nesta formação que aposto, cheia de múltiplos caminhos e teias que levam a pensar e a transformar a prática cotidiana, mas que também, no meu caso, pela necessidade que sentia de compreender e buscar outros diálogos a partir dessa prática, levaram-me de volta às carteiras como *alunaprofessorapesquisadora*.

2. O trabalho com as narrativas

Usar as narrativas docentes, aquelas que nos contam sobre o cotidiano das escolas, é para nós uma forma de desinvisibilizar experiências que, a priori, são desperdiçadas por uma lógica monocultural e hegemônica moderna. Por meio dessas narrativas, podemos compartilhar experiências curriculares que mostram que a produção cotidiana curricular está para além dos modelos prescritivos e prescritos.

Dessa forma, ressignificamos o presente e saímos, ou pretendemos, do lugar das metanarrativas que nos mostram somente uma idealização do que deveria ser a escola (sempre no abstrato, porque narram o que é pensado, e não o que existe).

O compartilhamento de narrativas permite também buscar coletivamente e localmente soluções, mesmo provisórias, que ajudam na compreensão de que o universal e o global não são os únicos critérios válidos. Essa busca de soluções, se narradas e compartilhadas, pode se transformar em modos de produção mais solidários.

Pensando que as narrativas são vividas por sujeitos sociais e singulares, “cuja diferença não pode ser reduzida – uniformidade, uma diferença que se mantém diferente” (HARDT; NEGRI, 2005, p. 139), abre-se a possibilidade de expandir no presente uma gama de soluções locais que podem ser multiplicadas, desafiando a razão indolente e o desperdício de experiências que têm caracterizado a compreensão monocultural do mundo moderno. (REIS, 2016, p.1347)

Na prática desses compartilhamentos narrativos, busca-se dar outro sentido ao que Benjamin aponta como um esvaziamento da experiência que está relacionada à perda da capacidade de narrar, pois narrar e ouvir o outro como legítimo, entender que, nessa partilha, pode-se tecer uma prática coletiva é um movimento potente, esperançoso, freiriano, porque viver o presente, construindo nele, cotidianamente, uma educação solidária e democrática, educando na cidadania, na solidariedade, pode nos permitir viver no futuro uma educação solidária e democrática.

3. O trabalho por projetos: uma possibilidade de proposta com sentido para as crianças

Quando se fala em projetos, supõe-se que eles podem ser um meio que nos ajude a repensar e a recriar a escola. Dentre outros motivos, é através deles que se tenta organizar a gestão do espaço, o tempo, a relação entre os docentes e os estudantes e, principalmente, porque pode permitir redefinir o discurso sobre o conhecimento escolar. Segundo a concepção de Hernandez (1998), os projetos de trabalho fazem parte de uma concepção educativa que pode favorecer a pesquisa e a construção do conhecimento de forma compartilhada, com o intuito de ampliar o repertório das crianças num contexto de experiências de aprendizagem significativas, podendo ser considerados como um conjunto de práticas educativas que nos possibilita criar condições para provocar o envolvimento dos estudantes na busca e produção dos conhecimentos, conhecimentos esses que dizem respeito a problemas e questões que fazem sentido para todos.

Em uma *conversa*⁶ que tive (Wilson) com a professora alfabetizadora Lorelay

Brandão (Coluni/UFF), ela nos apresenta como é o envolvimento das crianças em seu processo de ensino aprendizagem, quando são questionados sobre o que elas, as crianças, querem estudar:

(...) aí cada criança escolhe e tem um desejo por um tema, e essa criança precisa argumentar para a turma, porque toda a turma deveria estudar com ela aquela temática. Então precisa ter sentido, não basta simplesmente ele querer estudar, sabe? Ela precisa mostrar e engajar toda a turma para pensar o porquê todo mundo precisa estudar essa temática junto com ela, e o que mais queremos aprofundar em relação a isso (Professora Lorelay Brandão, COLUNI/UFF - conversa com a professora, 2021).

O trabalho por projetos procura atender às múltiplas dimensões e diversidades existentes dentro das escolas, assumindo uma postura de valorização do processo de *aprenderensinar* deixando para trás o processo de memorização e treinamento, passando a evidenciar os conhecimentos e saberes construídos no dia a dia com os estudantes.

Os trabalhos que se preocupam com o cotidiano da escola e com os diferentes modos culturais aí presentes partem, então, da idéia de que é neste processo que aprendemos e ensinamos a ler, a escrever, a contar, a colocar questões ao mundo que nos cerca, à natureza, à maneira como homens/mulheres se relacionam entre si e com ela, a poetizar a vida, a amar o outro.

Paulo Freire (1996), enfatiza a necessidade do reconhecimento dos saberes que o aluno traz para a escola, visto ser ele um sujeito social e histórico, enfatizando a compreensão de que «formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas» (p. 15).

Ainda dialogando com a visão de Freire (1996), destacamos, aqui, um trecho da *conversa* com a professora Débora Cristina (SME/RJ), onde a mesma nos relata sua experiência e entendimento acerca da concepção de ensino do trabalho por projetos:

Acredito que, por meio dessa proposta, as aprendizagens possam, de fato, serem construídas no coletivo. As informações não estão dadas e a pesquisa passa a fazer parte da rotina de todos. O processo de leitura e escrita das crianças é permeado por descobertas constantes, registros coletivos e individuais que vão ganhando sentido ao passo que as crianças participam dele e o constroem.

Compreendo que a mediação do professor também faz parte do processo uma vez que ele seja visto dessa forma. Cópias ou repetições não fazem de forma alguma parte de uma proposta de projeto, pois ela compreende a criança como ser histórico e atuante. (Professora Débora Cristina -SME/RJ - conversa com a professora, 2021).

O trabalho com projetos pode se apresentar como uma concepção, uma prática educativa que consiste em dar sentido a todos os momentos em que os aprendizes passam na escola, permitindo-lhes propor, decidir, gerenciar e avaliar os projetos que correspondem aos seus interesses, às suas necessidades e aos recursos materiais ou humanos disponíveis.

Para Jolibert (2006), o trabalho por projetos é uma alternativa possível e potencializadora na mediação do processo de *aprenderensinar* - uma vez que essa perspectiva de trabalho valoriza a participação dos alunos em atividades que são de seu interesse, inseridas em contextos reais e significativos. O trabalho por projetos permite viver numa escola alicerçada no real, aberta a múltiplas relações e dispõe dos meios para afirmar-se, produzindo algo que faça sentido, proporcionando também, aos docentes, uma atuação mais como um mediador de aprendizagens, pois, segundo Hernández (1998, p. 73) “[...] os projetos de trabalho e a visão educativa à qual se vinculam convidam a repensar a natureza da escola e do trabalho escolar.”

Nesse sentido, a conversa com a professora Marina nos faz refletir que:

Quando a gente pensa na alfabetização, a gente pensa em coisas que a gente tem que escrever e só escreve quem tem algo a dizer. Então acho que o interessante é que o projeto oferece esse contexto, situações, experiências, para que a criança seja convidada a falar, seja convidada a expressar suas ideias, para que depois em um segundo momento, ter a escrita. E é uma maneira também de a gente conseguir contextualizar (...) então eu acho que o projeto oferece essa coerência da gente, do nosso modo de ensinar, ser mais coerente e mais próximo com a forma como as crianças aprendem a ler, escrever e aprender a ler o mundo delas ali (Professora Marina - CAP/UFRJ - conversa com a professora, 2021).

Marina, ao nos contar sobre a importância que tem percebido no trabalho com projetos, traz um argumento que conversa com Hernandez (1998), quando ele nos diz que o trabalho por projetos é uma prática educativa que possibilita uma mudança de postura, uma forma de repensar a escola e o currículo, a prática pedagógica em si.

Os projetos de trabalho supõem um enfoque do ensino que trata de ressuscitar a concepção e as práticas educativas na Escola, para dar respostas (não “a resposta”) às mudanças sociais que se produzem nos meninos, meninas e adolescentes e na função da educação e não simplesmente readaptar uma proposta do passado e atualizá-la (HERNÁNDEZ, 1998, p. 64).

A função do projeto, nessa concepção, é a de tornar a aprendizagem real e atrativa para o estudante, englobando a educação em um plano de trabalho agradável, sem impor os conteúdos programáticos de forma autoritária, podendo não dialogar com os interesses e o contexto de vida do estudante. De acordo com a autora Andressa Mota de Oliveira (2019)

(...) o aluno busca e consegue informações, lê, conversa, faz investigações, formula hipóteses, anota dados, calcula, reúne o necessário para a solução dos conflitos cognitivos e, por fim, converte para a construção e ampliação de novas estruturas de pensamento. No processo de inovação curricular, do qual o trabalho por projetos é apenas uma parte, há que se romper com a concepção de neutralidade dos conteúdos escolares, que passam a ganhar significados diversos dos alunos (Trabalho de conclusão de curso intitulado Pedagogia de Projetos, 2019, p. 10).

Concordando com Hernandez (1998), sobre a proposta do trabalho por projetos, e no quanto essa perspectiva de ensino pode corroborar para uma aprendizagem significativa, destacamos aqui outro trecho da conversa que tive (Wilson) com a professora Marina Campos acerca do trabalho por projetos, onde a mesma traz o seu ponto de vista:

Organizar o currículo por meio dos projetos têm sido uma metodologia que se afina com os princípios norteadores do trabalho que busco desenvolver, pois oportuniza o protagonismo infantil, a valorização de diferentes saberes e aprendizagem significativa. [...] É muito importante que isso esteja muito claro para as crianças também... O que a gente está estudando? Porque? Para quem? O que a gente está produzindo... E o projeto dar esse espaço para que eles sejam corresponsáveis dessa trajetória escolar deles... (Professora Marina - CAP/UFRJ - conversa com a professora, 2021).

Dentro dessa perspectiva de ensino, os conteúdos disciplinares deixam de ser um fim em si mesmo e passam a ser meios para ampliar a formação dos alunos e sua interação com a realidade, de forma crítica e dinâmica. Há também o rompimento com a concepção de “neutralidade” dos conteúdos disciplinares, que passam a ganhar significados diversos, a partir das experiências sociais dos alunos, envolvidos nos projetos. A professora Lorelay nos conta como abandona essa perspectiva de neutralidade quando se “desvia” o currículo pré-definido para seguir outros rumos a partir do que surge do interesse de seus alunos. Novos conhecimentos e aprendizagens são tecidos nesse processo, para além do previsto inicialmente.

Mas acabou que o fundo do mar foi o vencedor (...) Então a gente vai aprofundando, vai trazendo mais conteúdos. A partir dessas temáticas, por exemplo: uma das perguntas que as crianças fizeram, foi como a estrela do mar se alimenta? E aí a gente foi investigar e foi muito interessante, porque o conteúdo do segundo ano na época nem era o conteúdo do segundo ano, pois era o sistema do corpo humano. A gente acabou abordando porque isso sim se mobilizou no interesse da turma (...) A gente trabalhou com alfabetização cartográfica a partir dessa pergunta... Por que as baleias cantam e enfim essa da estrela do mar e outras. Para a produção desse Almanaque, a gente convidou

também uma responsável mãe de um dos estudantes que é a ilustradora. E ela fez uma oficina de ilustração para eles, para que eles produzissem a capa e a contracapa. Realmente foi muito interessante e ao final o livro ficou pronto (...) e no final a gente conseguiu levar todas as crianças e mais cinco adultos para o AquaRio e também foi assim uma experiência encantadora, principalmente porque são crianças da classe popular, crianças que nunca tinham atravessado a ponte e tiveram essa experiência com o AquaRio... Realmente... Foi... Como um projeto que mobilizou tantas experiências na vida dessas crianças. Isso é encantador. (Professora Lorelay - COLUNI/UFF - conversa com a professora, 2021).

4. A alfabetização discursiva: a leitura e a escrita como um processo de autoria

A alfabetização que se coloca numa perspectiva discursiva dialoga com a (inter) ação e com os modos de agir, pensar, falar, sentir dos estudantes e nesse processo, estes vão se constituindo e adquirindo sentido nas relações sociais, potencializando o (desejo de) tornar-se leitores/escritores. A concepção da alfabetização discursiva tem como objetivo norteador a valorização das experiências vividas no dia a dia das crianças, podendo tornar seu processo de ensino aprendizagem mais significativo e com sentido.

Vygotsky (1975) apresenta o conceito dizendo que o discurso que a criança verbaliza é decorrente da transição do discurso social externo para o discurso interior, de tal forma que a realidade social e funcional da palavra, entre outras coisas, é que vai tecendo a subjetividade do sujeito. Nesse sentido, o discurso do sujeito carrega as marcas dessa inserção social, de suas interações e seus valores na cultura que se articula à relação com o outro que se constitui no cotidiano.

A partir dessa perspectiva, Vygotsky afirma que “o pensamento verbal não é uma forma inata, natural, de comportamento, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedade e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas de pensamento e da fala” (1975, p. 51).

Assim, no período em que o sujeito aprendente ingressa na escola, ele está imerso numa cultura linguística que já o constitui e que, baseada em processos de aprendizagem escolares, sofrerá outras interferências, se (re)constituindo o tempo todo.

As escolas, como espaços de construção/reconstrução de conhecimentos, buscam responder a seus próprios desafios e devem construir possibilidades que promovam uma aprendizagem significativa.

No entanto, compreendendo a escola como um espaço de complexidade, vemos, além de intenções pedagógicas que têm como princípio a aprendizagem

significativa, práticas educativas outras que têm se colocado à parte do mundo real das crianças, classificando aqueles que não estiverem adequados à padronização como incompetentes, criando um grupo de diferentes no ambiente escolar.

Os métodos de ensino considerados tradicionais, com características de padronização, mecânicas e com propostas que, muitas vezes, não fazem sentido para os estudantes, não valorizando seus processos discursivos, acabam por não dialogar com a função social da escrita de maneira real e significativa. O pensamento de Smolka (2012) nos deixa claro ainda a amplitude da discursividade face às metodologias ultrapassadas e acartilhadas que vão dificultando o entendimento da língua no processo de alfabetização dos estudantes.

Assim, o processo de alfabetização pode acabar ficando engessado, retirando a possibilidade de a criança refletir sobre a língua e criando formas superficiais de uma escrita sem sentido.

Segundo Smolka (2012), quando as crianças começam a praticar a escrita, muitas vezes, o que é considerado como um “erro” também poderia ser lido como uma tentativa do aluno de entender como essa escrita se processa e como ele deve escrever.

Na perspectiva discursiva, o aluno vai criando, testando e se apropriando de alternativas de escrita num processo de aproximação da escrita convencional. A criança vai arriscando modos de escrita para se fazer comunicar; com isso, vai testando suas elaborações sobre a língua em que ela está inserida. E isso é de fundamental importância nesse início do processo de *aprenderensinar*. O estudante precisa se sentir autor do seu próprio pensar e elaborar suas próprias hipóteses sobre a língua que o constitui. Ele mesmo precisa ter ação sobre a língua que utiliza em sua realidade social e cultural.

Pensando nisso, considero relevante sublinhar uma das falas da professora Lorelay Brandão (Coluni-UFF), em nossa conversa sobre como a perspectiva do ensino pode possibilitar uma alfabetização significativa, onde ela traz um resumo da perspectiva discursiva de alfabetização no seu trabalho com projetos e, principalmente, a compreensão do estudante como sujeito ativo e principal no processo de ensino aprendizagem.

Bem... Eu me vinculo muito à perspectiva discursiva da alfabetização, eu entendo que a nossa unidade de trabalho deve ser os discursos das crianças. Precisamos trazer as crianças para a centralidade do processo de ensino e aprendizagem. Então... Eu... com os projetos, eu consigo trazer ainda mais os interesses das crianças, o que elas pensam, os seus saberes e seus conhecimentos e ajudam também no desenvolvimento do conhecimento científico. O trabalho do que é fazer uma pesquisa, a importância das fontes, dos registros, então todos esses procedimentos científicos, aliados aos

interesses das crianças aos seus discursos ao que elas narram em sala de aula, favorecem e muito para uma alfabetização mais significativa. Então é a partir dessa centralidade do processo na parte da criança que eu trabalho os aspectos específicos da alfabetização, que é que eu trabalho as letras, as palavras ou o texto é o discurso da criança que eu trago para a sala de aula. Enfim eu acho que é dessa maneira que eu consigo tornar a alfabetização mais significativa para as crianças, porque eu não vejo sentido em trazer pseudo textos para a sala de aula. (Professora Lorelay - COLUNI/UFF - conversa com a professora, 2021).

Essa perspectiva de trabalho com a escrita e a leitura no período de alfabetização com crianças tem por objetivo ampliar a constituição dos sujeitos que estão no mundo e que, neste momento, realizam um trabalho de aprender - como se comunicar lendo e escrevendo -, uma vez que essa aprendizagem não é dada, mas aprendida.

Além disso, é importante observar as elaborações que o estudante faz nesse momento e que vão constituindo-o, afetando sua autoria e constituindo-o num leitor/escritor. Fica claro nesse contexto que o estudante exerce seu direito de aprendizagem, marcando essa trajetória com seus modos de pensar, de falar, de escrever e de ler o mundo no qual está inserido.

A escola, como lugar de formação e de constituição de novos saberes elaborados cotidianamente dentro dela, tem como responsabilidade reavaliar seus processos de ensino e de mediação com seus alunos, percebendo esse estudante como um autor de seu processo. Nesse sentido, Andrade (2011), em seu artigo **Novos espaços discursivos na escola**, chama a atenção para cinco passos importantes na construção de uma perspectiva discursiva da língua: a voz do aluno, a escrita espontânea, a negociação de sentidos, a refação do texto e a publicação.

A voz do aluno seria formada por suas histórias, suas reflexões sobre o mundo em que está inserido, pois, como falante da língua, a utiliza em situações significativas culturalmente constituídas. Dialogando, portanto, com as ideias de Andrade (2011), podemos dizer que, pensar sobre seu próprio processo de escrita é uma prerrogativa inalienável. A escrita espontânea é o momento em que suas produções sobre essa língua vêm à tona e, com isso, o que está pensando sobre essa escrita aparece como questão, assim como as reflexões sobre a letra a utilizar, que combinações pode fazer com elas... É nesse momento de registro que o professor alfabetizador pensa e reflete sobre as possibilidades nas quais seu aluno está se baseando nessa escrita.

O momento da reflexão de sentidos se apoia numa construção coletiva, ou seja, ela se dá também no momento em que a escrita do aluno se faça compreendida pelo outro; que significados, impressões e marcas se fizeram presentes para aquele grupo social? O que queremos dizer com o que escrevemos? Em qual sentido podemos pensar? Em quais situações escrevemos? Como e para quem escrevemos?

O “fazer de novo” o “tentar de novo” é o momento de analisar o que foi escrito, promovendo suas experiências e tentativas de experimentar a escrita, lembrando que cada criança tem seu ritmo, assim avançando de um estágio para o outro conforme suas necessidades e descobertas, valorizando o momento de autoria do texto escrito para que finalmente seja exposto e compreendido de forma autoral e significativa para o estudante, dando sentido àquilo que se pretende escrever.

Considerações Finais

As reflexões aqui apresentadas mostram uma perspectiva de alfabetização repensada a partir de uma trajetória de vida escolar e acadêmica do pesquisador e que traz como contribuição o trabalho com projetos. No decorrer do texto, foi possível dialogar com questões elaboradas para a pesquisa e com as falas compartilhadas pelas professoras alfabetizadoras da educação básica da rede pública de ensino.

Devido à propagação desenfreada da COVID-19, as *conversas* com as professoras aconteceram no mês de maio por meio da Plataforma Google Meet, com duração de aproximadamente 20 minutos cada uma.

Essas narrativas demonstraram que é possível pensar uma alfabetização por meio do trabalho por projetos, como uma prática educativa que pode ser considerada significativa para o processo de alfabetização dos estudantes. Em resumo, os projetos podem possibilitar e permitir pesquisar, conhecer e organizar os interesses das crianças pelo conhecimento, se juntando a uma alfabetização que seja tecida por meio de uma perspectiva discursiva, tratando desses interesses a partir da valorização dos contextos em que essas crianças vivem, pois o conhecimento parte delas com o fim nelas mesmas. Assim, a aprendizagem e a produção do conhecimento passam a ser um processo significativo e de sentidos que constituem a vida humana.

É possível afirmar também que a escola é um espaço de construção/reconstrução de conhecimentos, um lugar que busca responder a seus próprios desafios cotidianos e também com possibilidades de promover o confronto criativo dos sentidos, proporcionando uma alfabetização com sentido. Os estudantes precisam ter experiências, tantas quantas vezes forem possíveis, para que componham seu pensamento, sua imaginação, suas possibilidades de ver o mundo de formas mais ampliadas em todas as áreas – cognitivas, estéticas, éticas, sociais – e em todas as direções.

Sendo assim, a alfabetização sob a perspectiva do trabalho por projetos, dependendo do contexto e da realidade escolar dos estudantes e dos docentes, pode possibilitar contribuições significativas no processo de *aprenderensinar* que acolha a comunhão do conhecimento com a vida, sob o olhar do estudante, como *conversa* o poeta “Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de

um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore” (BARROS, 2015, p. 15).

Notas

¹ Instituição de trabalho: COLUNI-UFF Formação: Professor dos Anos Iniciais do Colégio Universitário Geraldo Reis – COLUNI/UFF; Pedagogo formado pela Universidade Federal Fluminense - UFF e Especialista em Saberes e Práticas na Educação Básica: Ênfase em Alfabetização, Leitura e Escrita - CESPEB-UFRJ.

² Colégio de Aplicação e Programa de Pós Graduação em Educação da UFRJ

³ Conversas aqui é também metodologia de/para a pesquisa.

⁴ Clarice Lispector.

⁵ A moça tecelã, livro da autora Marina Colasanti, publicado pela Editora Global.

⁶ Concordando com Nilda Alves (2003), “prefiro o termo conversa ao termo entrevista, pois o que fazemos em nossos encontros é conversar, tanto por decisão metodológica como porque é isto que professoras gostam de fazer quando se encontram” (p 66).

Referencias

Alves, N. Cultura e cotidiano escolar. Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.23, pp.62-74. ISSN 1809-449X.

Andrade, L. T. de. Novos espaços discursivos na escola, formadores de novos leitores, de uma nova língua escrita. Revista Pátio, v. 59, p. 14–17, 2011.

Barros, Manoel de. Meu quintal é maior do que o mundo. 1. Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015. 164p.

Freire, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Freire, P. Pedagogia da esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Freire, P. A importância do ato de ler: em três artigos se completam. São Paulo: Cortez, 1984.

Geraldí, J. W. A aula como acontecimento. Portugal: Tipave, Indústrias Gráficas de Aveiro. 2004.

Hernández, F. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Art Medx, 1998. 145p.

Hernandez; Ventura, M. A Organização do Currículo por Projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Jolibert, J. Formando crianças leitoras. Porto Alegre: Artmed, 1994.

Micotti, M.C.O. Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos. São Paulo: Contexto, 2009.

Oliveira, Andressa Mota. Pedagogia de Projetos. Trabalho de Conclusão de curso. 2019.
<http://idaam.siteworks.com.br/jspui/bitstream/prefix/1116/1/PEDAGOGIA%20DE%20PROJETOS%20-%20ANDRESSA%20MOTA%20DE%20OLIVEIRA.pdf>

Reis, Graça; CAMPOS, Marina; FLORES, Renata; ALENCASTRE, Simone; LONTRA, Viviane (organização). Narrativas: Histórias da/na escola - volume 2. Rio de Janeiro: Ed. Nova Aliança. Conpas: UFRJ, 2017.

Reis, Graça R. F. S. (2016) Narrativa de *experiênciaprática* como possibilidade de justiça cognitiva. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.14, n.04, p. 1332 – 1357 out./dez.

Smolka, Ana Luisa Bustamante. A criança na fase inicial da escrita – A alfabetização como processo discursivo. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Vygotsky, L (1975) Semenovitch. Thought and language. Massachusetts: MIT Press,

Vygotsky. L.(1978) Mind in society: the development of higher psychology process. Massachusetts: Harvard University Press,