

## PROJETOS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL<sup>1</sup>

Angela B. KLEIMAN

*Universidade Estadual de Campinas*

### Resumo

A antecipação obrigatória do início da educação básica a crianças de seis anos é preocupação dos pais, professores e outras pessoas interessadas, as quais veem perigo de as crianças abandonarem prematuramente suas brincadeiras e os ambientes informais de aprendizagem em razão da aprendizagem formal nas salas de aula tradicionais. Neste trabalho mostramos a falácia associada ao dogma de que a alfabetização começa apenas na sala de aula na primeira série. Apresentamos, também, vários exemplos de projetos de letramento envolvendo a comunidade, a família e a escola, desenvolvidos nos três segmentos da Educação Infantil no sistema de Educação Municipal.

**Palavras Chave:** projetos de letramento, Educação Infantil.

## LITERACY PROJECTS IN EARLY EDUCATION

### Abstract

The offer of basic education to six year old children that advances the beginning of literacy programs in Brazil by one year, recently made obligatory by law, worries many parents, teachers and other interested parties, who see in such anticipation the danger of making children abandon all too soon their games and informal learning settings in favor of formal learning in traditional classrooms. This paper shows that it is a fallacy to believe that literacy starts with the formal teaching of the alphabet in first grade, and presents several examples of literacy projects involving the community, family and school settings, carried out during segments I to III of Early Education offered by the city school system: I, for 3 month babies to 2year old toddlers, II, for children between 2 and 3 years of age, and III, for children from 3 to 6 years old.

**Key Words:** literacy projects, Early Education.

## PROYECTOS DE ALFABETIZACIÓN/LETRAMENTO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

### Resumen

La obligación legal de la anticipación, por un año, del inicio de la educación para niños con seis años preocupa a los padres, profesores y otros interesados, que ven el peligro de que los niños abandonen prematuramente sus juegos y otros ambientes informales de aprendizaje para empezar el aprendizaje formal en las salas de aulas tradicionales. En este trabajo mostramos la falacia asociada al dogma de que la alfabetización empieza apenas en la sala de aula en la primera serie. Presentamos también varios ejemplos de proyectos de alfabetización/letramento envolvendo la comunidad, la familia y la escuela desarrollados en los tres segmentos I a III de la Educación Infantil en el sistema de educación municipal.

**Palabras clave:** Educación Infantil, proyectos, lecto-escritura.

---

<sup>1</sup> Agradeço às professoras de Educação Infantil, alunas da disciplina Letramento: Teoria e Práticas, do Curso de Especialização Linguagem, Práticas Discursivas e Criança, do IEL, UNICAMP, pelos exemplos de trabalho que estão realizando, alguns dos quais discuto neste ensaio.

## 1. O CICLO DE NOVE ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A ampliação do Ensino Fundamental (Lei 11.274/2006), antecipando a escolaridade obrigatória para crianças de seis anos, repercute em todo o sistema educacional, mais notadamente na Educação Infantil, cujos estudiosos e praticantes assinalam para um novo 'perigo' educacional, a saber, 'a escolarização' desse segmento devido à antecipação da introdução da criança ao ensino sistemático da língua escrita. Em outras palavras, a introdução à alfabetização.

Recentemente, um jornal de circulação nacional<sup>2</sup> destacava um estudo feito por três pesquisadoras que apontavam justamente para essa conclusão: o novo modelo educacional restringiria a atividade lúdica da criança e aumentaria, desde mais cedo, o foco na alfabetização. Ressaltava a reportagem que "Pesquisas em diferentes estados mostram que nessas escolas [as que adotaram o ensino fundamental de nove anos] os alunos de seis anos perderam parte considerável do tempo destinado a brincadeiras e atividades ao ar livre. Agora ficam debruçados sobre livros, exercícios e até provas".

Essa sombria predição implica que ficar debruçado sobre livros, exercícios e provas é perfeitamente aceitável para a criança de sete anos. Isso era ratificado, na reportagem, pelas palavras de uma psicóloga, mãe de uma criança recém-alfabetizada, que lamentava o fato de seu filho ter perdido um ano da infância: "com seis anos, ele tinha dever de casa todos os dias, fazia provas /.../ no começo ele se queixou muito de que não brincava mas acabou se acostumando. Hoje percebo que meu filho só teve cinco anos de infância. Ele perdeu um ano de ser criança."

As afirmações da reportagem estão baseadas em diversas falácias, próprias de uma concepção bastante limitada da educação e do ensino, da criança e da sua inserção no mundo social.

### 1.1 FALÁCIA 1: LETRAMENTO É UM MODELO DE ALFABETIZAÇÃO

Afirmar como as da reportagem jornalística em foco se baseiam na falácia de que a única forma de circulação da criança pequena pelo mundo letrado acontece por meio do ensino sistemático da língua escrita, ou seja, que essa inserção sempre envolve a alfabetização. Isso é falso, como os Estudos do Letramento vêm mostrando nos últimos quinze anos no país (KLEIMAN, 1995; TFOUNI, 1995; SOARES, 1998).

Esses estudos focalizam o fenômeno da escrita, nos seus aspectos sociais, como um dos fatores de mais impacto nas sociedades modernas. Além disso, enfatizam a abrangência do fenômeno, que ultrapassa os limites da modalidade escrita. Nessa perspectiva, são consideradas atividades letradas aquelas que envolvem outros sistemas semióticos, como o gestual-corporal, ou a oralidade e, assim, são consideradas letradas aquelas atividades realizadas pela criança não alfabetizada folheando e manuseando um livro ou escutando a leitura de um conto infantil; ou pelo adulto escutando um programa de rádio ou assistindo a uma palestra. Até o próprio estilo de fala de pessoas que leem e escrevem muito e que, por isso, adquirem traços e características próprias da tessitura da escrita é considerado um estilo letrado de falar, ou uma fala letrada. Do mesmo modo, falar sobre uma história que alguém leu, esperar o turno para falar, responder a uma pergunta retórica representam, todos eles, modos de falar de grupos que já circulam pelas práticas letradas valorizadas pela sociedade.

A escola impõe limites restritivos ao fenômeno do letramento e, certamente, apenas essa limitação é considerada quando se lamenta a perda de um ano da infância da criança. Na verdade, a criança tem contato com o fenômeno do letramento muito antes de chegar à escola. No seu dia a dia, está exposta a uma ampla e variada gama de atividades e textos, que fazem sentido graças à presença (onipresença, diríamos até) da escrita. Essa interação com a escrita pode ser enriquecedora, ou não, e, por intermédio dela, realiza-se a inserção da criança na cultura do grupo. Nessa perspectiva **não** curricular do letramento, a escola poderia ser mais uma instituição que, junto com a família, a igreja, o comércio, entre outras, proporcionasse oportunidades para a criança ir conhecendo as diversas funções da língua escrita na sociedade, aproximando-a de textos e de práticas letradas que ampliem suas experiências por serem de fato enriquecedores e valiosos.

Pode parecer lugar comum dizer que a escola tem funções distintas e específicas quanto ao ensino de valores. Recentemente, liamos a respeito de um projeto em três escolas de Educação Infantil<sup>3</sup> de uma mesma comunidade, o qual fora motivado pela observação de que as pequenas crianças nessa comunidade

---

<sup>2</sup> Folha de S. Paulo, domingo 8 de novembro de 2009. Caderno Cotidiano.

<sup>3</sup> Trata-se do projeto "Ninguém é igual a ninguém", de três EMEI num bairro popular de Campinas, relatado por LOVISARO, Flávia M; FRANCISCO, Ibéria H. e TAKAKI, Rita de Cássia F.F., em texto submetido na disciplina Letramento: Teoria e Práticas, do Curso de Especialização Linguagem, Práticas Discursivas e Criança, do IEL, UNICAMP (2º Semestre de 2009).

“têm contato com adolescentes e, assim, muitas vezes, querem copiá-los ou imitá-los. Temos crianças com brincos, cabelos pintados, mechas, muitos apelidos colocados por elas mesmas, de acordo com o físico, tipo de emprego dos pais, cor e outros”.

Um dos objetivos do projeto era mostrar às crianças que muitos desses comportamentos são negativos:

*Na comunidade há muitos casos em que se atribui a uma característica física um apelido, tais como gordo, narigudo, linguíça, baixinho e outros mais; as pichações são algumas das características de rebeldia de jovens, picham em escola, casas e demais estabelecimentos. Para evitar isso, devemos demonstrar às crianças que esses símbolos ou desenhos são muito negativos para a sociedade.*

Em outras palavras, a escola visava, por intermédio do projeto, à ampliação e à diversificação dos valores que as crianças estavam adquirindo no bairro e na família. Se esse tipo de ação faz parte do trabalho com a criança na educação infantil, com maior razão outros valores relacionados aos letramentos com que a criança entra em contato podem ser objeto de projetos escolares. E, muitas vezes, já o são.

Talvez não seja tão evidente, mas quando o educador lê uma história do Saci Pererê, pode estar contrapondo valores da escola aos valores da família, que não permite, por questões religiosas, leituras fantasiosas. Aliás, nos casos de crianças cujas famílias usam pouco a escrita e, por isso, atribuem-lhe funções utilitárias apenas (KLEIMAN, 2000), toda vez que um livro de literatura infantil é lido e, portanto, uma função estética ou prazerosa está em destaque, está havendo uma ampliação dessas funções e valores atribuídos à escrita pelo grupo familiar.

Daí uma visão ampliada do letramento — não como modelo de alfabetização — fazer sentido na Educação Infantil. De modo semelhante às experiências em outros espaços em que a escrita circula, como o lar, a igreja, tanto a creche como a escolinha de Educação Infantil poderiam proporcionar experiências com atividades letradas: informais e assistemáticas em relação ao ensino e aprendizagem do código, porém abrangentes e valiosas em relação à exposição e ao acesso da criança a diversas funções sociais da língua escrita<sup>4</sup>.

## 1.2 FALÁCIA 2: A CRIANÇA VIVE NUM MUNDO SEM ESCRITA

A segunda falácia na qual se assenta o tema da reportagem em questão diz respeito ao impacto da escrita na criança. Presume-se, na citada reportagem, que o impacto da escrita que permeia o mundo social da criança é nulo, ou seja, que a presença da escrita nem afeta nem é percebida pela criança. Isso também é falso. Desde cedo, a escrita faz parte do mundo da criança nos murais, cartazes, *outdoors*, livros de contos, ainda que, no começo, seja para ela indistinguível do desenho. A vã tentativa de manter esse mundo fora do alcance da criança é apenas uma espécie de censura precoce e inviável do que ela pode ou deve perceber, prestar atenção, querer entender e, por que não, ler e escrever.

Uma inferência decorrente da concepção não social, curricular, da escrita é a de que ser letrado implica uma participação autônoma em diversas situações de uso da língua escrita. A participação da criança como observadora em variados eventos letrados não exige uma participação autônoma, plena. A criança que, no lar, é testemunha dos afazeres sustentados por práticas letradas do adultos — como anotar recados, fazer contas, ler correspondência — está em processo de letramento, pois está compartilhando, de modo informal, as funções dos textos que circulam nas situações cotidianas de seu grupo social, a natureza dos suportes que viabilizam as práticas letradas e, concomitantemente, está ouvindo as falas que ocorrem para fazer sentido da situação: pessoas lendo os recados, queixando-se das contas, comentando cartas. Nesse sentido, já que a escrita rodeia a criança fora da escola, não faz sentido inibir sua entrada na sala de aula.

## 1.3 FALÁCIA 3: A APRENDIZAGEM NÃO PODE SER LÚDICA NEM PRAZEROSA

A terceira falácia por trás de comentários e reportagens, como os citados no início deste artigo, diz respeito à natureza da aprendizagem. Pressupõe-se, no texto jornalístico, que a aprendizagem é incompatível com o jogo e a brincadeira e que a atividade lúdica não pode envolver aprendizagem. Para psicólogos russos,

---

<sup>4</sup> De fato, a inserção dessas práticas letradas é importante, especialmente quando se trata de crianças provenientes de famílias com pouca familiaridade com as práticas sociais de uso da escrita, pois, nesse caso, a escola passa a ser uma agência de letramento primária.

como Leontiev, que se dedicaram ao estudo do papel do jogo e da brincadeira na criança, o aprendiz atribui significados diferentes aos objetos no seu entorno por intermédio da brincadeira (LEONTIEV, 1994).

A finalidade do jogo exige algum tipo de transformação do objeto, com isso desenvolve a imaginação da criança, que passa, por sua vez, a estabelecer novas relações com o mundo real, num processo de recriação e ressignificação desse mundo. Nessa descrição de brincadeira, encontramos encapsulada uma definição possível do processo de aprendizagem: a brincadeira exige a procura de soluções dinâmicas e imediatas, o planejamento das ações, criatividade na elaboração de estratégias de resolução e a construção de uma atitude positiva perante os erros, tudo com base no já aprendido (BRASIL, 1998; CINTRA, 2008).

Para toda criança, mesmo aquelas que têm sete, oito, ou mais anos, o processo de aprendizagem é facilitado no jogo, porque o brinquedo pode funcionar como substituto dos objetos reais que fazem parte do seu cotidiano na vida em sociedade. Brincando de "escolinha", "casinha", "supermercado", "ser jardineiro" ou "ser doutor", a criança entra em um mundo de faz de conta no qual põe em prática o que sabe a respeito das regras e do funcionamento das instituições sociais (e cria e experimenta outras regras, se necessário) de uma forma lúdica. Em outras palavras, no mundo imaginário do faz de conta ela age, experimenta, inventa, de acordo com os significados dos objetos.

Portanto, os desafios e dificuldades próprios do processo de alfabetização e de aprendizagem do código, caso sejam apresentados como desafios lúdicos, podem tornar a aprendizagem atrativa, leve, prazerosa. Sim, a aprendizagem sistemática pode ser prazerosa – é o adulto professor que deve estar ciente do processo de sistematização, não a criança.

Na base de declarações como as expressas na reportagem, está o temor relativo aos modos de alfabetizar adotados por grande número de professores: a criança sendo alfabetizada é submetida a 'treinamentos' de diversas ordens para se apropriar das letras e das palavras, processo que, frequentemente, a transforma em uma copista exímia. A criança copista pode copiar em letra legível e 'bonita' trechos enormes do quadro negro, mas nem decifra o que copia nem produz seus próprios textos (BOSCO, 2005). E, é claro, nesse tipo de atividade, que demanda ficar sentada, debruçando-se sobre o papel, torcendo e retorcendo seu corpo para enxergar o quadro negro, ela sofre, até mesmo fisicamente.

A apreensão relativa à inserção no mundo da escrita mais cedo alimenta-se de uma concepção de ensino como transmissão de conteúdos, o que também tem uma base na realidade, já que ainda há muitos métodos que sobrevalorizam o ensino de questões e fatos, cuja maioria não é significativa para os alunos, a serem memorizados para as provas e, logo a seguir, esquecidos.

## 2. PROJETOS DE LETRAMENTO

Os desdobramentos de percepções fundamentadas numa realidade escolar ainda bastante comum, na qual a norma é a aplicação de exercícios e provas maçantes, que não fazem sentido para a criança, são compreensíveis, porém não legítimos, quando outras concepções da língua escrita, como a dos Estudos do Letramento, são adotadas na escola.

Os Estudos do Letramento destacam, em contraposição às atividades fundamentadas na perspectiva não social da escrita, atividades vinculadas a práticas em que a leitura e a escrita são ferramentas para agir socialmente. No âmbito do nosso grupo de pesquisa<sup>5</sup>, propomos que essas práticas podem ser adquiridas por intermédio e no contexto de projetos de letramento.

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. Os projetos de letramento requerem um movimento pedagógico que vai da prática social para o 'conteúdo' (seja ele uma informação sobre um tema, uma regra, um estratégia ou procedimento), nunca o contrário (KLEIMAN, 2000; 2006).

---

<sup>5</sup> Grupo Letramento do Professor, na Base de Pesquisa Lattes do CNPQ.

A implementação de um projeto de letramento depende de um professor que, mais do que saber conteúdos, sabe como identificar os interesses das crianças da turma, onde e como procurar dados e informações relevantes para as metas do projeto e como orientar o trabalho dos alunos para que eles próprios façam perguntas instigadoras que os motivem a, eles mesmos, coletivamente, procurar respostas, desenvolvendo estratégias de aprendizagem e adquirindo saberes de valor nesse percurso (KLEIMAN, 2000, 2006; TINOCO, 2008).

Se o ponto de partida de um projeto de letramento é o interesse do aluno sobre alguma questão que fornecerá o tema do projeto, isso garante, por um lado, que a experiência do aluno é central e, por outro, que o processo envolverá algum fazer, alguma ação, tal como proposto por John Dewey e pragmáticos americanos com o princípio de “aprender fazendo” (DEWEY, 1998).

Uma exigência básica para o projeto ser bem sucedido é que ele se origine de algum interesse da criança, portanto, que esteja ancorado na sua experiência. A dificuldade está em como determinar quais são esses interesses.

A observação dos interesses da criança é um bom ponto de partida. Um projeto com crianças na faixa etária entre três e seis anos, que abrangeu o plantio de milho, aulas de culinária, leitura de textos diversos (de pintura, textos de história, contos) sobre a cultura do milho, iniciou-se com a observação dos gostos literários da criança, como relata a professora responsável:

*No início do ano, a história da Galinha Ruiva fazia muito sucesso entre as crianças; todos os dias na hora da história ela estava entre as escolhidas pela turma. Nessa história a galinha encontra grãos de milho, planta, rega, colhe, tira palha, debulha, mói no pilão e faz um delicioso bolo de milho, tudo sozinha, pois seus amigos, o patinho e o porquinho só querem brincar.<sup>6</sup>*

Também a observação do que a criança **não** gosta pode ser um ponto de partida, embora nesse caso seja necessário ao educador ficar mais atento para não perder de vista o aspecto lúdico do trabalho. Como exemplo, citamos o projeto “Aprendendo e vivenciando bons hábitos”<sup>7</sup>, que se originou da observação sobre o desperdício de comida após o lanche, pois as crianças, de 3 a 4 anos, não aceitavam comer as verduras e frutas que faziam parte do cardápio escolar. Com base nessa constatação, foram planejadas atividades de plantio e coleta de alface na horta, elaboração de bilhetes aos pais para o envio de ingredientes, entrevistas com as cozinheiras, preparação e degustação de salada de frutas, elaboração de gráficos e outros registros que acabaram interessando não só as crianças daquela turma, mas despertando a curiosidade de outras turmas.

Dentro da mesma categoria de projetos, que não partem da curiosidade e interesse no tema que a criança manifesta explicitamente, estão aqueles que partem da necessidade de resolver algum problema imediato que pode afetar o bem-estar da criança na escola. Esse foi o caso do projeto “Uma mão lava a outra”<sup>8</sup>, realizado com crianças na faixa etária de 2 anos e meio a três anos, que visava conscientizá-las sobre a necessidade de manter as mãos limpas para evitar perigo de contágio com o vírus da gripe suína.

Em outras situações, quando se trata de bebês, por exemplo, o projeto pode contribuir para o letramento da criança indiretamente, por meio do trabalho com a comunidade e os adultos que cuidam dela. Do projeto “Nossas histórias — textos e vidas — construindo um livro”, participaram as famílias e os monitores das crianças, de sete meses até um ano e meio, que registravam, em cadernos, algum momento da vida do bebê. Segundo a professora que idealizou esse projeto<sup>9</sup>, a maioria dos objetivos concernia à criança, tais como confeccionar um livrinho que pudesse ser lido pela criança no futuro; registrar um ano da vida da criança e da creche, ou, ainda “criar um texto multimodal no qual as crianças pequenininhas possam reconhecer-se através das imagens primeiramente e de leitura de relatos quando começam a entender a mensagem”. Porém, ela elenca, também, objetivos visando à aproximação dos adultos que tomavam conta da criança, tal como “estreitar laços afetivos entre família e creche através dos textos”, “resgatar com os adultos a função da escrita” e “trabalhar com o adulto o prazer da escrita e da leitura, valorizando um texto construído

---

<sup>6</sup> VEZALLI, Sílvia H. P., em relatório submetido na disciplina Letramento: Teoria e Práticas, do Curso de Especialização Linguagem, Práticas Discursivas e Criança, do IEL, UNICAMP (2º Semestre de 2009).

<sup>7</sup> Relatório por CHAPARIN, Alessandra S. T., em relatório apresentado na disciplina Letramento: Teoria e Práticas, do Curso de Especialização Linguagem, Práticas Discursivas e Criança, do IEL, UNICAMP (2º Semestre de 2009).

<sup>8</sup> Projeto de COSTA, Celly dos Santos, apresentado em relatório para a disciplina Letramento: Teoria e Práticas, do Curso de Especialização Linguagem, Práticas Discursivas e Criança, do IEL, UNICAMP (2º Semestre de 2009).

<sup>9</sup> MONARI, Vânia Ap. S. D., em relatório apresentado na disciplina Letramento: Teoria e Práticas, do Curso de Especialização Linguagem, Práticas Discursivas e Criança, do IEL, UNICAMP (2º Semestre de 2009).

por todos". Exclusivamente para os funcionários (educadoras e monitoras) da creche, ela lista o objetivo de "permitir que através da escrita possamos conhecer mais sobre a criança e a família".

Certamente, as atividades necessárias para a consecução desse projeto, como customização de cada caderno para que ele ficasse diferenciado; explicação oral sobre o livro na primeira reunião com os pais; bilhetes explicativos para os pais; exposição dos livrinhos; planejamento, com os pais, das atividades de registro de momentos da vida do bebê, são todas situações em que o papel da escrita passa a ter novas funções para o adulto que, em decorrência disso, insere-se num processo de letramento.

Cabe lembrar que, toda vez que o indivíduo, mesmo com alto nível de escolaridade, se depara com uma situação desconhecida na qual deve ler, escrever, falar sobre algum texto (por exemplo, de um contrato de serviços para o cerimonial de um casamento), ele está em processo de letramento. Daí ser provável que a experiência idealizada pela educadora responsável tenha se constituído numa prática de letramento para os adultos que cuidavam dos bebês na família, geralmente as mães – "domésticas, faxineiras, recepcionistas, manicures, cabeleireiras, monitoras e também algumas desempregadas" –, inserindo-as em uma atividade que, certamente, proporcionou a elas uma oportunidade de aprender novas funções da língua escrita e exercer novos papéis como agentes de letramento na família.

### 3. O PROJETO DE LETRAMENTO COMO EIXO ESTRUTURANTE DAS ATIVIDADES CURRICULARES

Adotar o projeto de letramento como modelo didático implica fazer da prática social o elemento estruturante das atividades curriculares (KLEIMAN, 2006). Nesse sentido, os projetos de letramento permitem uma ressignificação do ensino da língua escrita (e, mais tarde, do ensino de língua portuguesa, v. TINOCO, 2008) ao fornecer um modelo didático flexível que leva em conta os objetivos e conteúdos do segmento educacional – sem fazer deles o ponto de partida do trabalho escolar – e que permite que o aprendiz (seja ele criança, adolescente ou adulto) aprenda fazendo. Em outras palavras, trata-se de um modelo para que se aprenda a ler e escrever sem pensar nas dificuldades, mas na melhor estratégia de se apropriar do sistema para chegar aonde se propõe chegar com sua ação.

Para tanto, o professor precisa ter mais controle do processo, pois ele mantém em mente quais conteúdos, atitudes, comportamentos já foram abordados quantas vezes, de que modos, se eles já foram suficientemente focalizados, se precisam de reforço, e de que tipo, sempre mantendo um registro das atividades da turma. Além disso, ele deve estar disposto, como em todo e qualquer projeto, a conviver com a incerteza, pois, em função do andamento do trabalho, as suas metas podem ser redefinidas no processo. Tinoco (2008, p. 136) enfatiza a ação e a incerteza do projeto quando escreve: "os projetos apontam para o futuro, abrem-se para o novo através de ações projetadas, cujo ponto de partida é a intenção de transformar uma situação problemática, tornando-a desejada por meio da realização de ações planejadas".

No projeto do cultivo do milho, já citado, Sílvia, a educadora responsável está bem por dentro dessa concepção quando escreve "Enquanto o milho crescia, o projeto ia tomando forma". E, de fato, seu relato mostra como uma ação se encadeava com a anterior e sugeria novas ações, não planejadas. Vejamos, a seguir, três momentos em que novos rumos do projeto, independentes da história inicial da galinha ruiva, são delineados. O primeiro, o plantio de milho que levaria ao estudo da cultura indígena, é desencadilhado pela visita do jardineiro da escola, Sr. Sebastião:

*... Mas realmente tudo começou quando o Sr. Sebastião entrou na sala dizendo que tinha um presente para a turma. Eram grãos de trigo de milho de uma tribo de índios guaranis. As crianças ficaram encantadas, pois além de serem 'dos índios', eram vermelhos, amarelos, pretos, brancos e rajados. Resolvemos que eram esses os grãos que queríamos plantar. /.../*

O segundo momento envolve duas práticas de letramento não antecipadas, a medição e o uso de tecnologias para amplificar desenhos.

*Quando os pés de milho começaram a ultrapassar a altura deles, eles iam até a plantação para comparar suas medidas. Utilizei uma régua para medir todas as crianças e os pés de milho e fizemos comparações.*

*Ao aparecerem as primeiras espigas, observei que algumas crianças começaram a desenhar nosso milharal. Sugeri que eles desenhassem em transparências para que depois pudéssemos ampliar esses desenhos através do retroprojektor, construindo um cenário para nossas dramatizações da história da galinha ruiva./.../*

O terceiro momento envolve a discussão de um novo tema a partir das dificuldades encontradas em relação a uma das atividades planejadas.

*Quando voltamos às aulas, em agosto, as espigas já estavam boas para serem colhidas. Colhemos e ao retirar a palha das espigas, nosso espanto foi encontrar milhos de várias cores /.../ Ficamos maravilhados. Debulhamos e colocamos no pilão para moê-los e fazer a farinha. Depois de algum tempo, percebemos como é difícil essa tarefa e apelamos ao liquidificador, o que rendeu uma boa conversa sobre a vida na roça, onde não há energia elétrica e o processo de moer no pilão tem que ir até o fim./.../*

Uma outra educadora<sup>10</sup> relata um projeto cujo dinamismo e flexibilidades eram evidentes: diversificavam-se focos e interesses e multiplicavam-se os temas, à medida que o projeto ia se desenvolvendo: “O objetivo inicial era o de promover a discussão sobre a importância de respeitar o brinquedo dos amigos, a sua socialização e ouvir sugestões sobre quais os brinquedos poderiam ser trazidos para a escola”. Porém, um tema, a bicicleta, começou a ocupar um lugar central nas conversas das crianças, que queriam trazer suas bicicletas para a escola. Uma solução para o problema (crianças sem bicicleta, dificuldade de carregá-la nos ônibus) foi achada e, aí, os focos de interesse começaram a aumentar. Escreve a educadora responsável:

*Conforme o assunto “bicicleta” surgia na roda várias contribuições e subprojetos foram aparecendo.*

*Um deles foi a montagem de um painel sobre o tema. Logo tínhamos fotos das crianças com suas “bikes”, panfletos de lojas e supermercados com modelos e promoções de bicicletas, pesquisas sobre as primeiras bicicletas e muitos desenhos, recortes, colagens e pinturas feitas pelas crianças.*

*Um dia levei para nossa roda minha carteirinha de ciclista mirim. Expliquei para as crianças que este era um projeto que existia em minha cidade quando eu tinha a idade deles e que para possuir este documento, na verdade, esse foi meu primeiro documento, era necessário o conhecimento das regras de trânsito.*

*Mais uma etapa se iniciava. Fizemos um levantamento sobre o que eles sabiam sobre: documentos e regras de trânsito e registramos em um segundo painel da sala. /.../*

Como esses, há muitos outros momentos de revisão de estratégias (não de metas), em função da característica de todo projeto, que se inicia com uma constatação, com o já acontecido, mas tem na incerteza e na multiplicidade de caminhos ou abordagens uma das poucas certezas.

#### 4. PROJETOS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL TAMBÉM?

Os educadores das escolas de Educação Infantil com que temos contato, frequentemente, questionam a necessidade de trabalhar com projetos de letramento<sup>11</sup> em vez de projetos temáticos, justamente pelo receio de o projeto se converter numa prática de alfabetização prematura e, dessa vez, sancionada pela própria escola. Um receio semelhante, pelo temor de perder a especificidade, acomete, no ensino fundamental, os professores de disciplinas como História, Geografia, Matemática, quando a escola adota, como eixo integrador das atividades escolares, o projeto de letramento. Como já vimos na primeira seção deste artigo, para o pesquisador ou educador que adota a perspectiva dos Estudos do Letramento, a situação é inversa: insiste-se no termo letramento para marcar a diferença das atividades de alfabetização.

E, de fato, com já tantas propostas que se enquadram na pedagogia de projetos, todas com distintas terminologias<sup>12</sup>, é necessária uma nova denominação. Há também outras razões por trás da nomenclatura

---

<sup>10</sup> Projeto implementado por SCOMPARIN, Kátia R., relatado em ensaio apresentado na disciplina Letramento: Teoria e Práticas, do Curso de Especialização Linguagem, Práticas Discursivas e Criança, do IEL, UNICAMP (2º Semestre de 2009).

<sup>11</sup> O projeto de letramento é uma das possibilidades assinaladas nas DIRETRIZES CURRICULARES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, Prefeitura de Campinas (2008).

<sup>12</sup> Segundo Tinoco (2008), na literatura, há menções referentes a projetos didáticos, de Jolibert (1994); projeto de trabalho, de Hernandez (1998); projetos de conhecimento, de Foucambert (1998) e de Perrenoud (2000); projetos temáticos, de Nogueira (2001); projetos pedagógicos, de Macedo (2005); projetos de classe, de Romano (2007), dentre outros que a autora elenca.

‘projetos de letramento’, a qual discutiremos a seguir, que mostram que a questão não é apenas terminológica, mas de base, substantiva.

Em primeiro lugar, é necessário considerar que o termo ‘letramento’ ultrapassou os limites das esferas acadêmicas de pesquisa, onde se originou e foi integrado à esfera escolar, onde foi ressignificado. O termo já faz parte do ideário escolar e é, por muitos, equacionado a um modelo de alfabetização, como foi apontado anteriormente. Haja vista essa situação, a solução é esclarecer o mal entendido mediante a divulgação de projetos de letramento exemplares nesse segmento, com isso contribuindo para dissociar o letramento – fenômeno do mundo contemporâneo, tecnocrático, urbano, tecnologizado, escriturizado – de uma importante, porém apenas uma, dentre as diversas outras, práticas de letramento da esfera escolar, a saber a alfabetização. Afinal, se a escola vai usar conceitos e nomenclatura glosados por pesquisadores para fins de pesquisa, o melhor seria usá-los nos sentidos propostos, a fim de evitar mal-entendidos e, assim, contribuir para a comunicação bem sucedida entre professores e educadores, por um lado, e pesquisadores e formadores de professores, por outro.

Em segundo lugar, o termo não é proposto para substituir eixos temáticos, em torno dos quais são organizadas as atividades da criança. Ele é proposto como eixo estruturador curricular para ressignificar a importância dos conteúdos, que são ultrapassados ou esquecidos quando são irrelevantes (e que podem ser retomados e praticados quando são de valia). As práticas sociais, os textos que nelas circulam e os gêneros que as viabilizam, por outro lado, são funcionais ao longo da vida. Por exemplo, as porcentagens de pessoas com casa própria ou com carros na cidade de São Paulo mudam, mas a capacidade de ler gráficos com informações desse tipo, seja porque o leitor tem curiosidade em conhecer tais números, seja porque o leitor é um engenheiro de trânsito planejando as estradas ou construções do futuro, servem ao longo da vida toda. E o sofisticado texto do gráfico de barras, em um relatório técnico ou em um jornal, pertence ao mesmo gênero que o texto do gráfico na Fig.1, elaborado pelas crianças do projeto “Aprendendo e vivenciando bons hábitos”<sup>13</sup>, cujos desenhos com as frutas de sua preferência foram utilizados para elaborar as barras. Ainda mais, o trabalho de interpretação desse gráfico é essencialmente semelhante ao trabalho de interpretação de qualquer gráfico de barras:

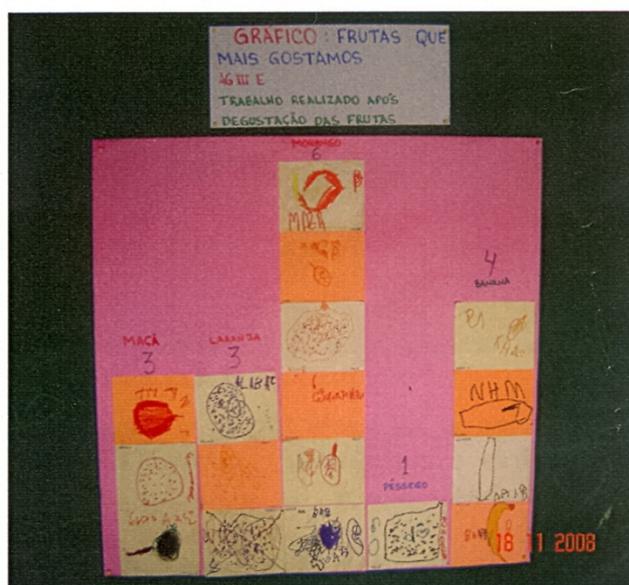


Fig.1- Gráfico feito pelas crianças após a degustação de frutas<sup>14</sup>

Quando se trata de planejamento escolar, devemos distinguir pelo menos três momentos no processo: a longo e médio prazo, além do imediato. Apenas o último diz respeito às atividades nas quais a criança estará, de fato, engajada. Há um planejamento de atividades educacionais mais global e de longo prazo, dos professores e gestores escolares, que envolve a identificação das atitudes, conceitos, procedimentos que a criança deverá aprender ao longo do ano e do ciclo, entre eles a percepção de valores e

<sup>13</sup> Ver nota 7, com a identificação do projeto.

<sup>14</sup> Retirado de Jornal da Turma, agrupamento III EMEI Aniota Affonso Ferreira, em relatório apresentado na disciplina Letramento: Teoria e Práticas, do Curso de Especialização Linguagem, Práticas Discursivas e Criança, do IEL, UNICAMP (20. Semestre de 2009).

funções da escrita. Há também o planejamento específico para a turma, a fim de determinar quais os temas, textos, gêneros e as práticas sociais em que funcionam, que serão abordados. Tudo com base nas experiências que a criança já teve, nos textos que já conhece, nos temas que já explorou, nos projetos dos quais participou. E há, ainda, um planejamento imediato com base na observação do que as crianças fazem ou não fazem, temem, gostam, comentam, no qual são determinadas as primeiras atividades em que a criança se engajará, e quais textos serão usados nessas atividades. Se, na avaliação do adulto, elas gostam demais de uma historinha, não lavam as mãos, não comem frutas, os pais delas usam pouco a escrita, essas observações podem dar o impulso inicial ao projeto quinzenal, bimestral, semestral ou anual, como aconteceu nos casos citados como exemplos de projetos na seção anterior.

Qualquer que seja o foco do projeto escolar, o participante estará, necessariamente, vivenciando práticas letradas diversificadas. No projeto “Uma mão lava a outra”, já citado, as pequenas crianças realizaram diversas atividades envolvendo observação de fotos, vídeos e imagens de jornais, mas mesmo que o projeto tivesse se limitado às três primeiras atividades citadas pela educadora – conversa sobre a higiene das mãos e sua participação no contágio de doenças, explicação sobre como lavar as mãos e ação de lavar as mãos – o projeto ainda seria um projeto de letramento, pois parte de premissas e saberes sustentados pelas Ciências Médicas, sobre o contágio de doenças através de vírus.

Em terceiro lugar, a denominação ‘projetos de letramento’ destaca a centralidade do letramento no processo educacional. O letramento de crianças e adolescentes – entendido como o conjunto de práticas sociais nas quais a escrita tem um papel relevante no processo de interpretação e compreensão dos textos orais ou escritos que nelas circulam – é, ou deveria ser, meta de todo trabalho escolar, qualquer que seja o nível educacional.

Daí ser concebível, e viável, pensar em projetos de letramento na Educação Infantil: os exemplos mencionados propiciam a circulação mais sistematizada de práticas de letramento, não a sistematização da alfabetização, que é uma meta totalmente diferente. Da perspectiva da criança, ela se engaja em atividades que lhe interessam, com resultados satisfatórios, do ponto de vista lúdico, estético, afetivo, cognitivo, linguístico-discursivo. Ela produz petecas e bonecos, delicia-se com pratos gostosos, brinca e faz das personagens de livros seus amigos. Aprende formas de registrar essas experiências e, por isso, o desenho e a escrita estão presentes em praticamente todas essas atividades, porém nunca como objetivos destas, a serem focalizados, sistematizados, testados, mas como meios, estratégias para entender o mundo.

Ao participar dos trabalhos da turma, a criança aprende, no processo, como a língua escrita funciona, quando e onde a escrita é mais adequada do que a fala na comunicação, quais os prazeres da leitura de livros, tudo segundo sua capacidade. O adulto propicia as oportunidades, as crianças as tomam ou não, o adulto insiste, dependendo de sua avaliação da situação, dos saberes da criança, dos seus objetivos didático-pedagógicos. O seguinte relato<sup>15</sup>, sobre o projeto Mercadinho da Girafa, que surgiu ‘por conta dos trabalhos de reciclagem’ da escola mostra bem esse movimento:

*Neste mercadinho as crianças brincam de fazer compras, escrevem a lista em retalhos de papel que encontram, fazem pedidos por telefone, ‘brigam’ para decidir quem será o caixa, quem irá ‘embalar’ as compras e, neste ponto, vale relatar que tivemos uma séria ‘discussão’ sobre a utilização (ou não e por que não) de sacolas plásticas. /.../ Por enquanto tenho levado panfletos de propaganda de supermercados e deixado à mostra, outras vezes pergunto o preço de algo, mas ainda não sentiram falta disso. Porém, dia destes presenciei uma criança perguntando ao ‘caixa’ se ele cobria oferta’...”*

Por último, porém não menos importante, a articulação do trabalho escolar em torno de projetos de letramento confere organicidade e unidade ao conjunto de atividades a serem realizadas durante o ano escolar, facilitando o trabalho colaborativo e em equipe do pessoal da escola. Com o projeto, é possível trabalhar letramentos, rever a relação entre educadores, crianças e comunidade; organizar o tempo e o espaço escolar, de modo a garantir que a construção de saberes sobre a escrita, que servirão a essas crianças ao longo de suas vidas, ocupe lugar central nas atividades curriculares e seja meta de todos os que trabalham na escola. Há pouco em comum quando um professor trabalha com a elaboração de Jornal e outro com a higiene das mãos, mas os dois projetos têm muito em comum quando analisados enquanto projetos de letramento, sob o prisma da inserção da criança na cultura escrita, valorizada em sociedade.

Podemos ser otimistas e pensar no impacto que uma gestão escolar que valoriza o letramento já no início do processo educacional pode ter nos ciclos posteriores. A julgar pelos projetos de Educação Infantil que aqui foram apresentados e levando em consideração os temores de pesquisadores, pais e alguns profissionais da área, na reportagem do jornal, vemos, nos projetos de letramento, uma chance real de que a

---

<sup>15</sup> LOPES, Sidineia F. Proposta Pedagógica Mercadinho da Girafa, em relatório apresentado na disciplina Letramento: Teoria e Práticas, do Curso de Especialização Linguagem, Práticas Discursivas e Criança, do IEL, UNICAMP (2º Semestre de 2009)

brincadeira e o prazer do 'aprender fazendo' comecem na Educação Infantil e continuem pela vida escolar afora. A adoção de projetos de letramento na Educação Infantil pode não somente contribuir para a reflexão sobre o enfoque global, integrado ao processo educacional, como podem servir de modelo didático para qualquer escola que esteja pronta para sair de sua 'zona de conforto', ou seja, que esteja disposta a fazer diferente, rompendo com o engessamento do modelo tradicional de ensino-aprendizagem.

#### REFERÊNCIAS

- BOSCO, Z. R. *A criança na linguagem: a fala, o desenho e a escrita*. Campinas: CEFIEL da Unicamp/MEC, Coleção Linguagem e letramento em foco, 64 p. 2005.
- BRASIL. Ministério de educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- PREFEITURA DE CAMPINAS. *Diretrizes Curriculares para o trabalho pedagógico com leitura e escrita na Educação Infantil*. Campinas: Secretaria da Educação; Departamento Pedagógico. 2008.
- DEWEY, John. *Experience and Education*. New York: Simon and Schuster. A Touchstone Book., 1998. 1ª. Edição. 1938.
- KLEIMAN, Angela B. "Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola". In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os Significados do Letramento*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995. 294p. p. 15-61.
- KLEIMAN, Angela B. "O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?" In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, I. (Orgs.) *O ensino e a formação do professor*. Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000. 248p. p. 223-243.
- KLEIMAN, Angela B. "Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio". In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 23-36.
- LEONTIEV, Alexis N. "Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar". In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo. Ícone Editora, 1994.
- MARTINS, Maria Sílvia C. *Oralidade, escrita e papéis sociais na infância*. Campinas: Mercado de Letras. 2008.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- TINOCO, Glícia M. Azevedo de M. *Projetos de Letramento: ação e formação de professores de língua materna*. Tese de doutorado, Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2008.
- TFOUNI, L.V. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

#### Angela B. KLEIMAN

Possui graduação em Letras pela Universidade de Chile (1967), mestrado em Linguística na University of Illinois (1969); doutorado em Linguística na University of Illinois (1974) e pós-doutorado na University of Illinois e University of Geórgia. Atualmente é Professor Titular colaborador voluntário na Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, formação do professor de língua materna e letramento. Nessas áreas, publicou e organizou nove livros e coletâneas.