

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Amanda Collaziol Lara

**Experiências Escolares Através de Narrativas de Alunos do Ensino  
Fundamental: uma constelação de significados**

Porto Alegre  
1. Sem. 2011

Amanda Collaziol Lara

**Experiências Escolares Através de Narrativas de Alunos do Ensino  
Fundamental: uma constelação de significados**

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

Orientadora:  
Profa. Dra. Luciana Piccoli

Porto Alegre  
1. Sem. 2011

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por possibilitar a minha formação através de excelentes professores, que compartilharam seus conhecimentos e tornaram-se referenciais para a profissional que, um dia, desejo ser.

À Professora Doutora Luciana Piccoli, pela atenção concedida aos meus escritos, capaz de me conduzir pelos desafios da prática investigativa de forma tão generosa e competente. Obrigada pelas contribuições (permeadas por rigor teórico, paciência e respeito), pelos empréstimos de livros, pelas conversas, pelas doces palavras inspiradoras que trouxeram a confiança necessária para o desenvolvimento deste estudo.

À minha família, por todo amor e apoio recebidos ao longo desses anos, em especial, a minha grande incentivadora, a pessoa que fez com que eu me encantasse com a educação, a minha querida mãe.

Ao meu marido, com todo meu amor, agradeço por estar sempre tão presente e atento, pela alegria, pelas aventuras culinárias que me mantiveram saudável, pela paciência e compreensão dos momentos em que estive ausente, pela motivação e pelos abraços reconfortantes que ajudaram a atravessar as dificuldades nesses anos de estudo.

Aos meus colegas de trabalho, grandes parceiros com os quais tenho o privilégio de conviver e aprender no cotidiano da nossa escola. Assim como aos meus colegas de curso, que tanto admiro e que tornaram as manhãs na faculdade mais alegres.

A todos os alunos que passaram pela minha vida, que deixaram tantos aprendizados e oportunizaram ricas experiências na minha formação enquanto docente. Em especial, aos sujeitos que tornaram este estudo possível, os queridíssimos alunos do 5º ano de 2010.

Após a aventura, perseguindo uma utopia

Aqui seguimos, embarcados na aventura de construir uma nova narrativa para a Escola em que todos e todas possam encontrar seu lugar para aprender.

Onde a paixão por aprendermos juntos constitua o guia da relação pedagógica.

Onde a indagação indique o caminho para chegar ao conhecimento sobre o mundo, sobre os outros e sobre si mesmo.

Onde a imaginação pedagógica nos permita inventar, experimentar, e criar longe de rotinas e de modas.

Onde desafie os tempos predeterminados impostos pelas estruturas e normas generalizadas que tentam impedir que flua o desejo de aprender.

Onde documentar nossas experiências de aprendizagem nos ajude não só a ter memória, como também compartilhar com os outros os nossos percursos.

Onde as famílias não sejam expectadoras, mas partícipes da aventura de aprender graças à possibilidade de compartilhar.

Onde os muros não sejam uma limitação, mas o desafio de incorporar e dialogar com o emergente, e não apenas com o existente.

Onde potencializemos múltiplos alfabetismos para dar conta do que somos e do que aprendemos.

Onde estabeleçamos conexões entre saberes, experiências e conhecimentos para além dos limites das matérias do currículo.

Onde pensemos sobre o que já sabemos e aprendamos a pensar sobre o que não sabemos.

Onde não exista "lição de casa", visto que se abre a possibilidade de desfrutar, de continuar descobrindo e nos fazendo perguntas em qualquer lugar ou circunstância em que estejamos.

Onde aprendamos a desconfiar dos relatos que fixam identidades e fazem ver o mundo de uma maneira única.

Fernando Hernández – (Revista Pátio, 2009)

## RESUMO

O presente estudo refere-se às experiências escolares vivenciadas por alunos em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, na qual foi realizado o estágio de docência. Ancorada na perspectiva teórica e investigativa dos Estudos Culturais, esta pesquisa propõe-se a analisar as narrativas e os significados atribuídos por alunos sobre as práticas desenvolvidas na escola. Para isso, baseia-se também em referenciais dos campos da Educação e da Linguagem, em articulação com as discussões promovidas pelos Estudos do Letramento. Neste estudo de caso, o grupo focal destacou-se como técnica para geração de dados através de discussões focalizadas. Além disso, para compor o *corpus* empírico, contou com fotografias dos alunos representativas de diferentes ações no contexto escolar e com reflexões docentes narradas no diário de classe e no relatório de estágio. Através dos cruzamentos dessas fontes, as análises das narrativas apontam como as práticas de letramentos múltiplos promovem a reflexão sobre a língua e possibilitam o aprimoramento da competência comunicativa nos diversos gêneros textuais. Também viabilizam discussões sobre como os trabalhos em grupo, inseridos em projetos de trabalho, consideram a heterogeneidade dos alunos e promovem o compartilhamento de diferentes conhecimentos. Ainda, sinalizam indícios que possibilitam compreender o que mobiliza os alunos, abrindo espaço para converter suas experiências em aprendizagens.

Palavras-chave: Experiências escolares. Narrativas. Letramentos.

LARA, Amanda Collaziol. **Experiências Escolares Através de Narrativas de Alunos do Ensino Fundamental**: uma constelação de significados – Porto Alegre, 2011. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do livro coletivo .....	29
Figura 2 – Livro da turma: "O carteiro chegou II" .....	29
Figura 3 – Recursos utilizados na atividade "Correio da amizade" .....	30
Figura 4 – Ilustração do "Sarau literário" da turma produzida por Tamires .....	33
Figura 5 – Pastas das "Histórias viajantes" .....	34
Figura 6 – Produção plástica realizada por Nick .....	40

## SUMÁRIO

<b>1 NA PLATAFORMA DE EMBARQUE: O INÍCIO DA AVENTURA .....</b>	<b>07</b>
<b>2 POR ONDE ANDEI... O VISLUMBRE DE UM PERCURSO.....</b>	<b>11</b>
2.1 A ABORDAGEM DESTE ENSAIO .....	12
2.2 A INTERAÇÃO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA: ESCLARECIMENTOS SOBRE GRUPO FOCAL.....	15
2.3 POR UMA CONVERSAÇÃO AFÁVEL: A REALIZAÇÃO DOS ENCONTROS....	16
<b>3 MOVIMENTOS ANALÍTICOS .....</b>	<b>21</b>
3.1 LINGUAGEM NO QUINTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ALGUNS APONTAMENTOS .....	21
3.2 COMPARTILHANDO A CULTURA ESCRITA: FALANDO, LENDO E ESCREVENDO (MUITO!) NA ESCOLA .....	27
3.3 PRIVILEGIANDO O TRABALHO EM GRUPO: EM BUSCA DA SATISFAÇÃO DOCENTE E DISCENTE MEDIANTE OS PROJETOS DE TRABALHO .....	36
<b>4 O DESEMBARQUE – FIM DE UMA VIAGEM QUE CONCEDE O VISTO PARA FUTURAS AVENTURAS: AS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>42</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>44</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>48</b>

## 1 NA PLATAFORMA DE EMBARQUE: O INÍCIO DA AVENTURA

As várias formas como, atualmente, diversas narrativas circulam na área da educação sobre a relevância da “aprendizagem significativa” e sobre o meio viável mais apontado para atingir esta dimensão “significativa”, os “projetos de trabalho”, formam o pensamento pedagógico de muitos professores e estudantes de licenciaturas. Modismo ou não, o fato é que, diante da prática pedagógica, buscamos o trabalho que contextualize os conteúdos curriculares, acreditando e justificando que ele possibilita “dar sentido e propósito ao trabalho educativo”. Mas quem são os (re)produtores desses discursos? Posso afirmar que é muita gente, gente como eu, educadores que lidam direta ou indiretamente com o cotidiano da sala de aula, que narram esses discursos – e outros tantos! – sempre do ponto de vista do adulto, do professor, do pesquisador, enfim. Aqui, procuro dar visibilidade às narrativas dos alunos, afinal, são eles que vivem e sentem a reverberação dessas assertivas.

Neste sentido, a temática desta produção acadêmica, de cunho monográfico, se refere às experiências escolares vivenciadas por alunos no 5º ano do Ensino Fundamental. A partir da perspectiva dos Estudos Culturais, este estudo propõe-se a apresentar, discutir e analisar as narrativas e os significados atribuídos pelos alunos sobre as práticas desenvolvidas na escola.

As motivações que deram origem a este trabalho de pesquisa advêm do período de docência com uma turma de 5º ano, no qual muitos aspectos do cotidiano escolar se fizeram visíveis e mudaram o meu olhar, contribuindo, assim, para o “alargamento” do mesmo. Intrínseco ao fato de me preocupar com os significados que os alunos poderiam atribuir às suas experiências escolares, está a minha própria vontade ou necessidade de encontrar significados para minha docência.

Como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sempre procurei reconhecer e valorizar a história das vivências das crianças e proporcionar um ensino integrado em que os alunos sintam-se engajados e motivados. Para realizar este empreendimento, lanço mão dos projetos de

trabalho, constituindo uma série de negociações com a enorme lista de conteúdos previstos pelo currículo escolar que, até agora, têm sido bem sucedidas.

Durante o ano letivo de 2010, como professora do 5º ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal de Guaíba (região metropolitana de Porto Alegre), vivi uma experiência docente, de fato, muito marcante. A turma era composta de crianças alegres, afetuosas, curiosas, interessadas e participativas. Acolhedor, o grupo fazia com que eu me sentisse querida e respeitada como professora. No cotidiano da sala de aula, observei algo que era latente naquela realidade: a necessidade de olhar e ser olhado. Na gama de sentidos que tal necessidade atingia, destaco o desejo de ver o trabalho registrado (em vídeos, fotos, gravações de áudio, cartazes) para poder posteriormente reviver o momento e expor a outras pessoas. Outro aspecto que despertava meu interesse era que a leitura e a escrita era concebida (no início do ano letivo) como uma tarefa a ser cumprida e não como algo que pudesse gerar satisfação. Por conseguinte, surgiu a necessidade de oportunizar momentos de leitura e produção escrita atrativos aos alunos, pelos quais eles se sentissem envolvidos.

A proposta, então, desenvolvida durante o estágio de docência “Criando pontes – comunicação e tecnologia por uma sala de aula criativa”, veio ao encontro dessas demandas, partindo do entendimento que, ao tornar “concretas” as suas produções (por meio de diversas ferramentas), é possível que se reviva a história, a lembrança daquilo que se realizou num determinado momento. Ao fazer o registro, se perpetuam e se valorizam as ações das crianças dentro da escola, constituindo-se, assim, em um trabalho de extrema relevância que apresenta a vivência escolar, atribuindo-lhe sentido e significado.

No entanto, tais propostas pedagógicas apresentam, recorrentemente, o objetivo de explorar temáticas relevantes e/ou suprir as necessidades da turma. Acontece que, neste movimento, os planejamentos são construídos a partir das concepções pessoais do educador – partindo do exemplo do trabalho desenvolvido no meu estágio – do que seja o mais adequado para cada demanda, concepções estas constituídas de uma série de discursos, aos quais somos expostos ao longo da vida.

Neste sentido, pergunto-me como estes alunos pensam e significam as propostas escolares, quais aspectos se destacam nas diferentes narrativas, se as

atividades por mim consideradas importantes seriam apontadas e, principalmente, como as práticas vivenciadas tornam-se experiências, considerando o sentido proposto por Larrosa (2002, p. 21), no qual “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Diante de tais inquietações, elenco as seguintes questões norteadoras para o desenvolvimento do estudo: quais são as narrativas dos alunos sobre o percurso pelo 5º ano do Ensino Fundamental? E, neste sentido, como as práticas escolares narradas constituem-se em experiências significativas?

Ancorada na perspectiva teórica e investigativa dos Estudos Culturais, desenvolvo este estudo de caso, de inspiração etnográfica. Este campo teórico caracteriza-se pela sua “abertura e versatilidade teórica, seu espírito reflexivo e pela importância que atribui à crítica” (SILVA, 2010, p. 10). Vale ressaltar que o sentido da palavra “crítica” é aqui mencionado como um procedimento propulsor para a apropriação de elementos úteis. A investigação está, assim, subsidiada nas contribuições de diferentes pesquisadores que transitam, sobretudo, entre os campos da Educação, da Linguagem e dos Estudos Culturais, a partir dos conceitos de experiência, narrativa, linguagem, letramento, texto e projeto de trabalho.

Ressalvo que a pertinência dos Estudos Culturais nesta pesquisa está na possibilidade de reflexão, na contestação do meu modo de ver e problematizar os dados gerados. Imaginemos, então, óculos especiais para olharmos para a educação. Através de suas lentes, vêm-se “possibilitando entender de forma diferente, mais ampla, mais complexa e plurifacetada a própria educação e os sujeitos que ela envolve, as fronteiras”. Essa é a relação dos Estudos Culturais em educação, feita por Costa, Silveira e Sommer (2003, p.54), da qual surgem diferentes questões diante da cena pedagógica. Neste viés, as noções de alguns conceitos relacionados ao trabalho – narrativa e significação – tornam-se importantes para a compreensão das análises. Assim, lanço mão das reflexões de Costa (2007) para explicar que, quando me refiro à narrativa estou relacionando com as práticas de produção de significados. Por sua vez, a significação é mediada pela linguagem, na qual e pela qual se produzem diferentes realidades. Dessa maneira, os significados atribuídos na parte analítica advêm de narrativas

verbais e não-verbais, utilizando, assim, palavras (escritas ou orais) e imagens para compor o *corpus* empírico da pesquisa.

Jorge Larrosa (2000, p. 140), em um texto notável<sup>1</sup>, observa que “o professor sempre está um pouco preocupado para saber se seu presente será aceito, se sua carta será bem recebida e merecerá alguma resposta”. Concordo e penso que nesta tentativa de apresentar, discutir e analisar as narrativas e os significados atribuídos por alunos sobre as práticas desenvolvidas na escola, de certa forma, demonstro a singela pretensão de saber como a minha “carta” foi correspondida. Afinal, a “escrita” constante, atenta, dedicada e intencional endereçada a este grupo de alunos está marcada em minha trajetória profissional como uma experiência única e de muitos aprendizados. E, através da procura dos significados designados pelas crianças, escolhi esta experiência para compartilhar no universo acadêmico.

Dessa forma, o trabalho está dividido em quatro seções, sendo esta a primeira, na qual procuro apresentar a construção do objeto de estudo, destacando as motivações que me conduziram ao tema, a intencionalidade, as questões norteadoras e os aportes teóricos que guiaram este ensaio. Na segunda seção, procuro dar visibilidade aos caminhos investigativos percorridos na produção de dados, explicando a abordagem de pesquisa. Na terceira seção, apresento os eixos que se destacaram para fins de análise, relacionando as leituras que embasam este estudo e as minhas reflexões acerca das narrativas geradas. Na quarta e última seção, explano sobre as minhas impressões diante do percurso deste trabalho.

---

<sup>1</sup> Texto “Sobre a Lição – ou do ensinar e do aprender na amizade e na liberdade”, contido no livro *Pedagogia Profana* (2000).

## 2 POR ONDE ANDEI... O VISLUMBRE DE UM PERCURSO

Com o interesse em compreender melhor as questões que envolvem o desenvolvimento de uma pesquisa em educação, assim como a perspectiva intrínseca à investigação – Estudos Culturais –, várias leituras foram sugeridas pela minha orientadora. E, assim, em meio a tantos livros, dei o primeiro passo nesta jornada, que prometia ser uma aventura!

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, de inspiração etnográfica, cujo caminho percorrido para a geração de dados se inicia com questionamentos e, a partir deles, passo para a elaboração de encontros a fim desenvolver a técnica dos grupos focais. Destaco que as questões éticas foram levadas em consideração, desde o momento da criação dos encontros até a interpretação dos dados produzidos durante eles. Em segundo momento, após a efetuação das discussões focalizadas e da (longa) etapa das transcrições, reli escritas produzidas pelos alunos relativas às nossas aulas. Por fim, visando complementar as informações geradas pelas discussões focalizadas, observei fotografias dos alunos que representam diferentes ações no contexto escolar, reli e analisei as reflexões contidas no diário de classe e excertos do relatório de estágio. Através dos cruzamentos dessas fontes, dos variados tipos de dados e métodos, as minhas interpretações puderam possuir, assim, uma base empírica de sustentação.

Seguiu-se, então, nesta etapa do trabalho, a análise de dados. A leitura e a releitura dos dados, o estudo a fim de realizar um aprofundamento da literatura e a tentativa de me apropriar das teorias foram os meus ofícios. Impregnada disso, elaborei os eixos que se destacam, a partir das recorrências – a ideia de que se repete regularmente, que aparece e reaparece em contextos diferentes.

Porém, antes de esmiuçar este percurso, quero fazer algumas ressalvas. Utilizo o termo “geração” de dados em oposição ao usual “coleta” de dados, por entender que eles não estão em qualquer esquina à nossa espera, assim como as perguntas de nossa investigação não “desabrocham no campo”. Ambos só são factíveis após um olhar atento, sensível, perspicaz e singular, que faz transparecer aquilo que antes não estava visível. No meu caso, havia elencado

algumas perguntas que demonstravam a intencionalidade inicial da pesquisa e, no decorrer do trabalho, ocorreu um processo de metamorfose, no qual as questões norteadoras ficaram precisas em decorrência das perguntas antigas e dos contatos com os participantes.

Diferente da situação de muitos pesquisadores que enfrentam dificuldade de acesso em alguns contextos, entrar na escola como pesquisadora foi uma tarefa tranquila e não exigiu grandes negociações. Uma vez assumida como aprendiz-pesquisadora, o passo seguinte foi o de obter a permissão dos responsáveis dos participantes. Ao escrever o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>2</sup>, pensei em para quem eu o escrevia. Então, refleti que, apesar de ser uma parte burocrática da metodologia de pesquisa – e de extrema importância –, a fidedigna autorização que eu almejava e precisava era a das pessoas que eu estava convidando para participar: as crianças. No entendimento de Graue e Walsh (2003), que vem ao encontro do meu, na investigação com crianças, são elas que detêm o saber, dão a permissão e fixam as regras para os adultos. Neste viés, o comportamento ético é a constituição de uma relação de respeito, que permeia nossas atitudes na produção de dados e na interpretação dos mesmos<sup>3</sup>.

## 2.1 A ABORDAGEM DESTE ENSAIO

Assim como uma pintura que vai se transformando e fazendo-se visível, na medida em que o fundo é redefinido depois de pinceladas que trazem formas, cores e texturas diferentes, a estrutura básica deste ensaio de pesquisa foi se remodelando, na medida em que o estudo avançava e, dessa forma, novos aspectos surgiram e novos elementos foram acrescentados. Tal situação traduz uma característica que está atrelada à abordagem qualitativa, assim como aos princípios associados ao estudo de caso e, segundo André e Lüdke (1986, p.18),

---

<sup>2</sup> O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se no apêndice A deste trabalho.

<sup>3</sup> Nesse sentido, será mantido em anonimato o nome dos alunos. Utilizarei, assim, nomes fictícios sugeridos pelos participantes quando me referir a eles, sendo que a letra inicial corresponde a do verdadeiro nome.

se fundamentam “no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e se refaz constantemente.” Esta abordagem supõe uma situação de interação no ambiente da geração de dados e, de acordo com Bogdan e Biklen (1982) citados por André e Lüdke (1986), enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Dentro dessa abordagem, o estudo de caso é um tipo de estudo que se dedica a uma unidade, estabelecida em um contexto que, de acordo com Graue e Walsh (2003), é um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e um agora específico: justamente como este grupo de alunos de uma determinada turma mostrou-se para mim, configurando-se na unidade que originou este estudo de caso.

Ao classificar esta investigação como de inspiração etnográfica, refiro-me não somente pelo uso de algumas ferramentas metodológicas, mas também por assumir uma investigação de cunho interpretativa e crítica (lembro que a investigação abrange a interpretação de dados e a exposição dessas interpretações), que se centra nas ações desempenhadas por diferentes atores que interagem nas instituições escolares. Desse modo, Sarmiento (2003) ajudou-me a compreender que a etnografia impõe uma orientação do olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e os valores que integram a vertente sociocultural das dinâmicas de ação que ocorrem nos contextos escolares.

## 2.2 A INTERAÇÃO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA: ESCLARECIMENTOS SOBRE GRUPO FOCAL

O grupo focal destacou-se como técnica para a geração de dados, pois havia (e há) a possibilidade de promover uma discussão através da interação dos participantes da pesquisa. Como uma estratégia variante das entrevistas, o grupo focal se caracteriza por ser constituído por seis a doze participantes, sendo que, para facilitar a organização e entendimento durante as discussões, dividi as

crianças em dois grupos (cada qual com seis participantes). Desta maneira, elaborei encontros que abordavam um tema específico, a fim de captar as diferentes visões sobre o mesmo. Tal escolha tem a intenção de envolver e tornar os momentos de encontro mais agradáveis para os participantes e, ao mesmo tempo, mais produtivos para mim, como pesquisadora.

O desenvolvimento desta técnica ocorreu em três fases. Na primeira fase, convidei as crianças e preparei os encontros. Após convidar os 32 alunos para participarem da pesquisa e estar de posse dos Termos de Consentimento devidamente assinados (por mim, por minha orientadora, pelos responsáveis e, sim, pelas crianças), realizei um sorteio a fim de selecionar doze participantes da pesquisa. Confesso que este momento foi mais complexo do que eu esperava, primeiro porque a vontade era a de que todos pudessem participar, de modo que ninguém ficasse chateado (fato que não aconteceu devido ao uso do sorteio como forma de seleção), e a segunda era que, diante da necessidade de ter de reduzir a doze o número de participantes, tive certo receio de que os sorteados fossem os mais inibidos da turma e, assim, se reduzisse a possibilidade de gerar uma maior quantidade de dados. No entanto, esse impasse se desfez logo nos primeiros minutos do primeiro encontro, nos quais os participantes conversaram de forma descontraída sobre a questão que eu havia lançado (o foco do encontro), conduzindo a discussão sem a necessidade de eu intervir, em uma atmosfera de cordialidade e amizade. Esta situação se repetiu nos dois encontros seguintes e produziu dados muito interessantes, com expressões preciosas.

Planejar os encontros foi um processo de criação de estratégias: esses momentos foram pensados de forma semelhante ao modo como trabalho em sala de aula, no sentido de elaborar meios didáticos para que os objetivos almejados sejam alcançados. Assim, os encontros foram traçados levando em consideração o alerta feito por Graue e Walsh para que eu pudesse inferir os significados atribuídos pelos alunos às práticas escolares:

A investigação é, e deve ser, um processo criativo, e a geração de dados sobre crianças desafia-nos a ser especialmente criativos. Ao fazer trabalho de campo com crianças, tem de se encontrar permanentemente maneiras novas e diferentes de ouvir e observar as crianças [...] (GRAUE E WALSH, 2003, p.120)

Foi assim que, aos poucos, arquitetei possibilidades de atividades para fazer emergir aquilo que me interessava: visibilizar como os estudantes pensam e significam as propostas de trabalho a partir de seus pontos de vista, para tentar compreender aquilo que os toca, que os acontece, enfim, obter os indícios que possibilitam uma experiência significativa.

Na segunda fase, realizei os encontros que havia planejado, estando sempre atenta para colocar as necessidades dos estudantes em frente às minhas, visto que eles precisavam sair das suas aulas por, aproximadamente, 30 minutos. Assim, sabendo que não é uma boa estratégia estar com as crianças quando elas têm atividades mais interessantes para fazer, escolhemos e marcamos juntos as datas e os horários que ocorreriam esses momentos. Além disso, para que nenhuma delas sofresse qualquer tipo de prejuízo, conversei com cada professor a fim de esclarecer os motivos de suas ausências e assegurar de que não havia nenhum impedimento por parte deles.

Na terceira fase, dediquei-me às transcrições das gravações. Este foi um momento de trabalho árduo que exigiu muita atenção e paciência, pois busquei captar e escrever os discursos dos participantes o mais próximo possível de suas falas. Nessa tentativa, levo os pressupostos de que o significado só é entendido em contexto e que, de acordo com Graue e Walsh (2003, p. 62), “para entender os motivos é importante observar de perto as interações das crianças e respeitar as suas vozes”. Silveira (2007, p. 137) sinaliza a situação de entrevista como:

[...] um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a “quer saber algo”, propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas... Para esse preenchimento, os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessam e ressoam em suas vozes.

Nesse jogo de linguagem, há a impossibilidade de captar/escrever tudo, mas, nessa terceira fase, proponho escutar e olhar de novo (e de novo) os dados que surgiram, reconstituindo-os e trazendo a eles outros sentidos.

Dizem por aí, não sei, que é só pela prática que os métodos se concretizam. Sendo assim, vamos adiante!

### 2.3 POR UMA CONVERSAÇÃO AFÁVEL: A REALIZAÇÃO DOS ENCONTROS

O propósito dos encontros era fazer com que as crianças falassem sobre as suas experiências escolares no 5º ano. Dessa forma, Graue e Walsh (2003, p. 139), com uma frase bastante interessante, elucidam a minha posição diante dos participantes: “As crianças sabem mais do que elas próprias sabem que sabem. Seguramente, sabem mais acerca daquilo que sabem do que o investigador.”

Quando me propus a pensar a forma como estes momentos práticos da pesquisa iriam acontecer, dois aspectos se destacaram pelo fato de envolver crianças. Para que fosse algo interessante, os “tempos” de encontro deveriam ser determinados por elas e eu deveria utilizar a minha criatividade para fazê-las ficarem envolvidas e animadas. Neste sentido, em uma das trocas com minha orientadora, ela esclareceu que as estratégias investigativas criadas possuíam a vantagem de que os alunos, provavelmente, fariam muito sobre o que o eu estava querendo saber, mas sem ter uma proposta tão direta, quanto à da entrevista típica. Ressalto que, apesar de ter subvertido algumas características da entrevista usual, algumas dimensões (idade, status profissional, relação pessoal) se fazem, segundo Silveira (2007), consideráveis nessa delicada situação em que as identidades de entrevistador/entrevistado são assumidas e, dessa forma, essa relação de poder sempre se mantém, mas com diferentes configurações.

O levantamento de material implicou algumas idas à escola no turno da manhã. As crianças me receberam com alegria, fato que, de certa forma, tranquilizou aquele momento para mim. Não sabia o que iria escutar, tinha certo medo de não ouvir nada e, mesmo sabendo que o silêncio também é significativo, eu, definitivamente, não queria encontrá-lo.

Pela convivência que tivemos, os encontros foram confortáveis, se é que posso assim qualificá-los. Os participantes estavam descontraídos e ajudavam uns aos outros na elaboração das falas. Houve partes muito interessantes, nas quais os participantes conduziam as discussões, sem necessidade de alguma intervenção minha. Neste ponto, os grupos apresentaram algumas distinções (lembrando que os participantes foram divididos em dois grupos de seis).

Enquanto um grupo se mostrava totalmente à vontade para se expressar e me permitia uma oportunidade maior de observação quanto às trocas, as formas como interagiam e, inclusive, como os corpos reagiam dependendo do rumo da discussão; o outro se mostrava muito inibido, apresentando, em alguns momentos, narrativas bem curtas e muitas “risadas”, exigindo a minha participação como mediadora que estimulava a exposição das opiniões dos componentes do grupo.

No meu entendimento, as atitudes dos componentes do segundo grupo descrito indicam certo nervosismo diante da gravação de suas vozes, porque, por mais que eu tenha tentado minimizar a presença do gravador, ele ainda era alvo de atenção de alguns deles e esses, por sua vez, demonstravam uma ansiedade que se tornou coletiva. Como uma pesquisadora-aprendiz, eu sabia que deveria ser uma boa ouvinte, intervindo o mínimo possível e cuidando para ser flexível para ajudar aqueles que têm um comportamento mais reservado a trocarem argumentos. De fato, houve a minha tentativa, mas, contrariando a realidade que eu imaginava, esta prática é bem difícil! Em certos momentos, me sentia angustiada diante das risadinhas e das curtíssimas respostas, que não serviam de “gancho” para os outros participantes (e, sinceramente, nem para mim!). Acredito ser esta uma atividade que requer prática e o exemplo que trago aponta a complexidade da situação de interlocução. Silveira (2007), ao escrever sobre o uso da entrevista como método de obtenção de dados de pesquisa, ajudou-me a compreender a situação que vivenciei (mesmo sem ela ter sido a de uma típica entrevista) ao propor que olhemos para estas situações como:

[...] eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/ entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas, posteriormente, de sua escuta e análise. (SILVEIRA, 2007, p. 118)

Na tentativa de criar meios mais eficientes para obter das crianças o que eu desejava saber, lancei mão de vários artefatos, fazendo uso de materiais para produções artísticas, fotografias das crianças no contexto escolar, algumas produções e diversos objetos que remetiam ao 5º ano, grandes caixas enfeitadas e o excerto de um filme. Este último instrumento foi bem interessante, pois serviu

como estímulo reflexivo e possibilitou narrativas abundantemente informativas. Como um item adicional, trouxe para cada grupo dois cadernos, denominados “Questionário”, abordando desde alguns dados da vida dos alunos e suas características até questões mais pertinentes ao estudo<sup>4</sup>. Como tinha observado nas nossas aulas, tal prática era conhecida das crianças e considerada atrativa, visto que frequentemente realizavam trocas de seus “questionários” na sala de aula. Então, qual não foi a minha surpresa (após ler as perguntas com a intenção de apresentar o caderno e esclarecer possíveis dúvidas) ao escutar a frase “A gente se lembra de tudo!”? Pois bem, o trabalho com crianças pode ser complexo e turbulento, mas é, acima de tudo, muito gratificante.

No quadro a seguir, exponho os dias que estive na escola, o foco de cada encontro, o seu desenvolvimento e os recursos que precisei utilizar. Com esta forma de organização, proponho trazer uma ideia mais clara e concisa de como se deu a minha ida a campo.

<b>ENCONTROS DE DISCUSSÃO FOCALIZADA</b>			
<b>Data</b>	<b>Questão/ Foco</b>	<b>Desenvolvimento</b>	<b>Recursos</b>
<b>04 de Abril</b>	Existe alguma coisa que fizemos no 5º ano que tenha ficado marcada na memória? Pode ser tanto uma coisa boa quanto uma coisa ruim.	Apresentação do material disponível e exposição da questão do encontro. Realização de desenho a partir da questão/foco. Os participantes podiam conversar, mas sem tecer comentários em relação a sua produção. Quando todos terminaram, ocorreu uma troca de folhas. Assim, tentei travar uma discussão na qual eles explicavam as suas hipóteses sobre a que se referem os desenhos dos outros participantes e, ao final, mostravam o seu próprio desenho, apresentando a sua lembrança ao grupo. Entreguei os cadernos do grupo (questionários) e combinamos como ocorreriam as trocas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gravador</li> <li>- Doze folhas A3</li> <li>- Canetas hidrocores               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lápis de cor</li> <li>- Giz de cera</li> <li>- Lápis</li> <li>- Borracha</li> </ul> </li> </ul>

<sup>4</sup> Todas as perguntas elaboradas estão no apêndice B deste trabalho.

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>06 de Abril</b></p>	<p>Fazendo uma mudança: o que levamos, o que guardamos e o que descartamos?</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">  </div> <p>Favoritos Levar!</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">  </div> <p>Interessantes Guardar!</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">  </div> <p>Dispensáveis Descartar!</p>	<p>Assistência de um trecho do filme “Toy Story 3”, no qual os personagens fazem uma seleção de objetos em função de uma mudança de residência. A divisão feita pelos personagens consiste em: objetos que vão junto com o “Andy”, o que vai ser guardado no sótão (por ser útil futuramente) e o que vai ser doado (descartado). Apresentei sobre uma mesa diversos objetos que, de alguma forma, remetiam aos momentos vivenciados na escola no ano anterior. Solicitei que observassem os materiais e perguntei se os reconheciam e o que se lembravam a partir de determinado objeto. A seguir, mostrei três caixas, de mesmo tamanho e formato, porém com escritas e decorações diferentes. Cada caixa fazia a sugestão de uma categoria e, inspirados pela cena do filme, o grupo organizou os objetos. Observei como discutiam as ideias e como decidiam, atentando para os argumentos que surgiram em suas falas e suas expressões faciais. Por fim, pedi para que comentassem as escolhas feitas e fotografei as caixas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Notebook</li> <li>– Filme “Toy Story 3”</li> <li>– Três caixas de formatos idênticos, com decorações diferenciadas.</li> <li>– Objetos diversos: fotos, câmera fotográfica, livros de literatura infanto-juvenis, livros didáticos, caderno, estojo de lápis de cor, caneta, borracha, pasta “Histórias Viajantes”, livro “O carteiro chegou II”...</li> </ul>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>07 de Abril</b></p>	<p>O que você se lembra de ter aprendido/realizado no ano passado? Algo que você não esqueceu...</p>	<p>Solicitação junto ao grupo para a realização de um desenho, utilizando uma técnica diferenciada, que represente (de alguma forma) a resposta para a pergunta central do encontro. A técnica consiste em desenhar com um giz branco e, após isso, colorir todo o papel com anilina. Dessa forma, os traços do giz se sobressaem, revelando o desenho. Após, conversei individualmente com as crianças sobre cada produção.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Gravador</li> <li>– Giz de cera branco</li> <li>– Doze folhas A4</li> <li>– Doze pincéis</li> <li>– Anilinas coloridas</li> <li>– Pote com água</li> </ul>

Dessa forma, em todos os encontros, as crianças tinham algo concreto em que se concentrar, que as envolvia e, ao mesmo tempo, as divertia. Assim, restava para mim a observação atenta às formas como interagiam, o que se passava entre elas e, principalmente, a escuta às narrativas produzidas por cada componente sobre o foco do encontro.

### **3 MOVIMENTOS ANALÍTICOS**

A regularidade das situações relatadas, as recorrências sentimentais, assim como as formas de dizer específicas de cada participante são o que busquei nas narrativas geradas nos encontros e, valendo-me delas, houve a possibilidade de traçar uma espécie de trama de vozes. Dessa forma, apresento nessa seção os eixos que se destacaram para fins de análise, estabelecendo uma “conversa” entre os alunos, os autores que embasam este estudo e as minhas reflexões. Contudo, faz-se necessário destacar que, apesar das divisões estabelecidas, suas constituições foram bastante discutidas, pois estavam (e estão), de fato, muito imbricadas.

Sendo assim, eis aí algumas das questões a serem exploradas nas linhas que se seguem: em que contexto histórico e cultural situam-se as experiências narradas pelos participantes desta investigação? Diante da constelação de eventos de letramento gerada pelas narrativas das crianças, quais significados são por elas atribuídos às práticas de leitura e escrita? Quais os indícios do papel assumido pelo trabalho coletivo percebidos nas falas dos alunos? E, por conseguinte, quais as relações entre esses indícios e as práticas sociais de leitura e escrita no plano dos projetos de letramento? De que maneira as narrativas produzidas denunciam a inserção da afetividade na sala de aula como um fator importante para o engajamento da turma diante das propostas? E, por fim, como as práticas escolares narradas constituem-se em experiências significativas?

#### **3.1 LINGUAGEM NO QUINTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ALGUNS APONTAMENTOS**

Neste eixo procuro apresentar um panorama do contexto histórico e cultural no qual o ensino de linguagem ocorreu com os participantes desta pesquisa. Assim, explano sobre algumas discussões curriculares, apresentando as diretrizes que buscam orientar o trabalho pedagógico em Língua Portuguesa

no segundo ciclo do Ensino Fundamental e as avaliações nacionais realizadas a partir desses parâmetros. Disso surge a necessidade de expor, também, as formas como a escola e o município estão lidando com esses nortes e exames, assim como os pressupostos que orientaram a prática desenvolvida com os sujeitos desta investigação.

Há mais de uma década, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNs) foram elaborados, tendo como função principal “apoiar os sistemas de ensino no desenvolvimento de propostas pedagógicas de qualidade, na perspectiva de uma educação para a cidadania”<sup>5</sup> (BRASIL, 1999, p. 7). De acordo com esses documentos, o ensino da Língua Portuguesa deve estar voltado para a função social da língua e, neste aspecto, em recente publicação do MEC sobre a Prova Brasil (BRASIL, 2011, p. 19), “para ser considerado competente em Língua Portuguesa, o aluno precisa dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando de maneira adequada e relevante, nas mais diversas situações sociais de comunicação”. Neste viés, as questões do SAEB e da Prova Brasil (dois exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica) são elaboradas a partir da associação entre os conteúdos da aprendizagem e as competências utilizadas no processo de construção do conhecimento<sup>6</sup>. É necessário salientar que, em movimentos recentes de transformação, a proposta curricular da cidade de Guaíba está inserida nessa mesma perspectiva, apresentando as habilidades e competências a serem desenvolvidas no plano de estudos de cada ano do Ensino Fundamental.

No referido documento sobre a Prova Brasil, o ler e o escrever são apontados como competências desenvolvidas na escola e também se ressalta a importância de “promover-se o desenvolvimento, no aluno, da capacidade de

---

<sup>5</sup> Função apresentada no livro “Programa de desenvolvimento profissional continuado” do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Fundamental, publicado em 1999. Saliento que seria possível um estudo específico da referida função (que não é o caso desta pesquisa), visto a carga de significados imbuídos na sentença.

<sup>6</sup> No documento “SAEB 2001: Novas Perspectivas” (2002, p. 11) definem-se competência e habilidade na perspectiva de Perrenoud, aquela sendo a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles” e esta refere-se “ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorre diretamente das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades”. Para Perrenoud, “quase toda ação mobiliza alguns conhecimentos, algumas vezes elementares e esparsos, outras vezes complexos e organizados em rede”.

*produzir* e compreender textos dos mais diversos gêneros”<sup>7</sup> (BRASIL, 2011, p. 19). Dada essa importância, percebo um descompasso entre as noções de aprendizagem na área da linguagem propostas como primordiais e as avaliações realizadas, visto que a produção de texto não é incluída nessas provas. Na terceira e última edição do exame (na qual participei com a minha turma de 4ª série em 2009), somente questões objetivas foram propostas para as crianças que, apesar de terem sido preparadas, sentiam-se nervosas diante daquela situação tão diferente da habitual<sup>8</sup>. Tendo em vista tais avaliações, muitos cursos foram oferecidos pela Secretaria de Educação Municipal, para ajudar os professores a conhecerem melhor a prova e saber como os descritores são avaliados (as habilidades e competências que precisam ser aferidas são, cada uma, sintetizadas por um descritor). Dessa forma, meu trabalho pedagógico naquele ano foi adaptado ao que era proposto e realizado de maneira que os alunos se familiarizassem com a avaliação.

Isso vem demonstrar, em parte, o caráter superficial que essas avaliações assumem diante das diferentes “habilidades e competências” (também desenvolvidas nas salas de aula) que deixam de ser observadas. Com isso, não estou desconsiderando a relevância de suas aplicações, até porque concordo que a leitura (o foco das avaliações em Língua Portuguesa) é fundamental para o desenvolvimento de qualquer conhecimento, apenas penso que não é possível aferir a qualidade da educação em língua materna através de um único instrumento que pressupõe a aprendizagem de leitura e produção textual como aprendizagem de competências e habilidades individuais, sendo que toda competência comunicativa é dependente do contexto. Esse conceito – competência comunicativa – é definido por Bortoni-Ricardo (2004) como sendo bastante amplo, incluindo as normas sociais e culturais que definem a adequação da fala e da escrita.

---

<sup>7</sup> Grifo meu.

<sup>8</sup> Os alunos tinham que responder cada bloco da prova em 25 minutos, devendo aguardar o aviso do aplicador para começar o bloco seguinte, transcrever as respostas para a folha de respostas e, por fim, preencher um questionário pessoal. Durante toda a execução da prova, somente é permitido sair da sala para ir ao banheiro ou beber água em caso de urgência; no caso de dúvidas, as crianças devem recorrer à pessoa que está aplicando a prova, pois não é permitido que falem com o professor.

As diretrizes curriculares nacionais apontadas nos documentos oficiais constituem-se como norteadoras do trabalho nas escolas, não exercendo, assim, controle total sobre as práticas. Então, acredito ser importante salientar as concepções de linguagem adotadas por mim, que assumem um papel de extrema relevância, já que é este entendimento que subjaz a minha prática docente em língua materna. Parto da concepção de que a linguagem é um processo de interação e, assim, utilizo como fundamento o ponto de vista de Geraldi (2006, p. 41) que situa a linguagem “como o lugar de constituição de relações sociais”. O projeto que desenvolvemos (eu e as crianças no meu estágio de docência) teve grande investimento nas relações pessoais e nas interações, utilizando a comunicação interpessoal e a criatividade como principais instrumentos de aprendizagem.

Cabe ressaltar que, no início do ano letivo, dois aspectos fizeram-se visíveis quanto às características da turma. Notei a aversão dos alunos às atividades que exigiam ler e eles demonstravam uma insatisfação geral ao saberem que iriam produzir um texto, ocasionando produções textuais pouco desenvolvidas, na sua maioria. Nelas, percebia a falta de elementos como clareza, estrutura textual de acordo com o gênero solicitado, coesão, coerência, pontuação adequada e correção ortográfica. A possibilidade de criar e desenvolver um projeto pedagógico que viesse ao encontro dessas demandas, promovendo a contextualização dos conteúdos do currículo, criando condições e ambientes nos quais os alunos se vissem motivados a participar, pareceu-me a opção mais promissora. E, dessa forma, um dos objetivos do projeto desenvolvido era promover a leitura e a escrita de textos atrativos aos alunos relacionados à comunicação interpessoal para que, no interior de suas relações sociais, ampliassem seus recursos comunicativos e criassem seus próprios textos. Isso ocorreu num movimento de ler e escrever intenso, refletindo sobre a linguagem e lidando sempre com interlocutores reais. Neste excerto do relatório final do estágio, justifico essa proposta:

Alia-se, assim, a leitura e a escrita de textos – escritos por alguém e para alguém – como instrumento imprescindível de comunicação e criatividade. Pretende-se que o aluno compreenda os diferentes gêneros textuais aos quais está exposto e se aproprie da função social da escrita. Nesta perspectiva, a leitura e a escrita constituem-se em competências de comunicação e de entendimento da vivência em sociedade. (Relatório final de estágio, 2010, p. 13)

Assim, compartilho também da ideia, divulgada nos estudos de letramento e exposta por Kleiman (2007)<sup>9</sup>, de leitura e escrita como práticas discursivas, que têm múltiplas funções e são inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. Houve algo que sempre esteve presente no ato de planejar as aulas: meu desejo de tornar o “estudar” em algo que possa gerar, além de conhecimentos, prazer e alegria. Assim, organizei o planejamento de maneira que atividades significativas, desafiadoras, exigentes e prazerosas fossem proporcionadas à turma do 5º ano. E, quando planejava, tinha clara a noção de que o ler e o escrever não eram um conjunto de habilidades *progressivamente* desenvolvidas, até chegar-se a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita. Nesse sentido, concordo quando Kleiman expõe que estamos – incluindo todos aqueles que utilizam a escrita em seu cotidiano – ao longo do processo de escolarização ou fora dele, também, em processo de letramento.

[...] os estudos do letramento nos mostram, e isto é muito importante para a reflexão curricular, que os eventos de letramento exigem a mobilização de diversos recursos e conhecimentos por parte dos participantes das atividades. Isso significa que alguns eventos de letramento voltados para a resolução de alguma meta da vida social criam, sem dúvida alguma, inúmeras oportunidades de aprendizagem para os participantes, todas elas diferentes entre si, segundo as diferenças existentes entre os indivíduos participantes. (KLEIMAN, 2007, p. 15)<sup>10</sup>

Nesse sentido, essa atitude diante de situações novas, segunda essa autora, é característica do processo de aprendizagem e deveria estar constantemente presente nas práticas escolares, como possibilidade de participação nos múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todas as etapas. Além disso, também demonstra o quanto frágil é a assertiva de que é possível determinar se uma pessoa é (ou não)

<sup>9</sup> Estudiosa que divulgou no Brasil, na metade da década de 90, a obra de Brian Street (1984) que inaugura os chamados “Novos Estudos do Letramento”.

<sup>10</sup> O conceito de “evento de letramento” é definido na próxima seção.

competente em leitura e escrita (inclusive, estabelecendo-se um nível ideal), sem levar em consideração o contexto.

Nos documentos legais que fazem referência ao ensino da língua materna, os projetos são mencionados como uma das situações didáticas para a prática de leitura e produção de texto. São, também, apontados como um trabalho em que todos os envolvidos compartilham um objetivo, o qual se traduz em um “produto final em função do qual todos trabalham”. No entanto, as descrições encontradas parecem-me muito simplistas, pois não expõem a complexidade que envolve todos os passos para a constituição de um projeto pedagógico, deixando de evidenciar as possibilidades que advêm desse tipo de proposta para o ambiente escolar. De forma mais consistente, Kleiman (2007, p. 16) aponta para a grande flexibilidade desse tipo de proposta, observando com muita propriedade que ele pode:

[...] abranger desde o grande projeto interdisciplinar da escola que atende a interesses de diversas turmas até o trabalho em pequenos grupos de uma turma, pode proporcionar a alunos heterogêneos quanto ao domínio da escrita, com trajetórias de leitura e de produção textual diferentes, pelas diferentes experiências com que chegam à escola, uma oportunidade de participação diferenciada e, por isso, é, na minha opinião, uma prática didática ideal para organizar o trabalho escolar que leva a sério a heterogeneidade dos alunos e que abre mão de pré-requisitos e progressões rígidas em relação à apresentação de conteúdos curriculares.

Compartilho desse ponto de vista e percebo que se trata da proposta pedagógica que tem se mostrado mais coerente com as concepções de linguagem assumidas e especificadas anteriormente. A criança, quando chega à escola, já sabe a sua língua, o objetivo do ensino da linguagem é para com os usos da língua e, sendo assim, o desenvolvimento de projetos privilegia o ensino da língua em situações reais de comunicação, nas quais se promove as condições para a produção de enunciados. Então, diante do panorama apresentado, será possível compreender melhor as narrativas produzidas pelos participantes e, daqui em diante, trago à tona as “conversas” e alguns apontamentos sobre os múltiplos letramentos.

### 3.2 COMPARTILHANDO A CULTURA ESCRITA: FALANDO, LENDO E ESCREVENDO (MUITO!) NA ESCOLA

Ultrapassou os limites da sala de aula, invadiu os corredores, adentrou em outras classes, contagiou um grande grupo de pessoas, expandiu-se e extrapolou a divisa da nossa pequena cidade, envolvendo “leitores e escritores” de outro canto do nosso estado... Esta seção compreende boa parte das recorrências encontradas que são, sobretudo, sobre eventos de letramento vivenciados pelas crianças. Ao ler suas falas transcritas, retomo o itinerário percorrido com eles, sendo possível perceber o envolvimento de cada aluno com a proposta desenvolvida e destacar as práticas que marcaram a trajetória individual pela oralidade, leitura e escrita no 5º ano.

As noções de alguns conceitos relacionados a esta seção – texto, eventos e práticas de letramento – tornam-se importantes para a compreensão das análises que seguem. Piccoli (2010a, p. 271), ao realizar um breve mapeamento conceitual, indica que “Enquanto Street sinaliza oralidade, leitura e escrita como elementos constitutivos do letramento, Barton e Hamilton explicitam que as práticas, os eventos e os textos compõem o letramento”. Ambas as abordagens são relevantes, já que as práticas são observáveis em eventos mediados por materiais escritos e a recorrência de determinado evento possibilita a sua transformação em prática de letramento. Por sua vez, o conceito de texto – oral, escrito, imagético – é ampliado a partir da “formação como leitura” proposta por Larrosa (2007), sendo aqui também entendido como uma pessoa, um objeto, uma situação.

Rojo (2009) propõe que o termo letramento recobre os usos e práticas de linguagem nos diversos contextos sociais, que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não. Dessa forma, as pessoas circulam por diversos espaços, nos quais desempenham diferentes atividades envolvendo a produção e a compreensão de variadas leituras e escritas (em gêneros, mídias e culturas diversas). A seguinte narrativa, na qual um dos participantes comenta como eram as nossas aulas, é bastante elucidativa quanto ao caráter heterogêneo do letramento:

Juca: Foi a turma mais legal! Pois, olhamos filmes, lemos livros, cantamos e estudamos muito.

Juca traz diferentes eventos e essa heterogeneidade diz respeito aos letramentos múltiplos, que são usos e práticas de linguagens para produzir e compreender diferentes gêneros textuais, utilizando recursos comunicativos que possibilitam a adequação verbal nas mais diversas circunstâncias (ROJO, 2009). Através do cruzamento dos dados empíricos, é possível notar que houve, durante o desenvolvimento do projeto, um movimento na tentativa de organizar uma abordagem que considere essa multiplicidade. A utilização de diferentes gêneros textuais, aqui entendidos como “entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos às funções, propósitos, ações e conteúdos”, como explica Marcuschi (2008, p. 159), está imbricada nas práticas de letramentos múltiplos, as quais apareceram com recorrência nos encontros de grupo focal. Nas linhas que seguem, trago algumas narrativas que denunciam como essa incorporação de múltiplas fontes de linguagem foram significadas pelos alunos.

O excerto a seguir foi gerado no primeiro encontro e refere-se à criação de fotonovelas, que foi uma atividade comentada em diferentes momentos e por diferentes participantes:

Will: A gente tirava um monte de foto (três, quatro) até conseguir...  
 Amanda: Qual era a função disso?  
 Sara: É tirar bastante para ver a que vai se encaixar.  
 Will: No caso, para uma cena a gente tirava dez fotos, depois ia tirando, tirando e tirando até sobrar só uma que se encaixasse com a cena.

Nessa busca pela melhor foto, revela-se a aquisição de uma atitude reflexiva perante a língua e as suas funções, com a qual decidem a melhor cena de acordo com as expectativas de seus interlocutores. Além disso, os estudantes precisam lidar com narrações verbais e não-verbais e com a hibridização de gêneros e tipos textuais, constituindo, assim, um evento de letramento multimodal em que há a valorização da reflexão sobre a língua. Assim, produzir uma fotonovela envolve os letramentos multimodais, os quais se referem “a eventos e práticas em que a forma escrita permanece como relevante, mas está imersa em outros meios, tais como o visual, o gestual e o sinestésico” (PICCOLI, 2010b, p.

09). Percebo que, apesar da complexidade da proposta em coordenar diversas práticas de letramento e processar gêneros específicos em outros modos de representação, ela foi significativa para os alunos no percurso pelo 5º ano, que a remontam através das narrativas com bastante satisfação, demonstrando sua integração na busca de construir sentidos para o texto verbal oral, para o texto verbal escrito e para o texto imagético.

Outra atividade que apareceu com recorrência nos encontros foi a criação de um livro coletivo que surgiu de um questionamento de um aluno enquanto fazíamos uma dinâmica para interpretar a história “O carteiro chegou”: ele perguntou se havia o segundo volume do livro, pois, de acordo com o seu pensamento deveria ter, porque os personagens que receberam cartas certamente gostariam de respondê-las. O comentário do aluno possibilitou o engajamento de toda a turma na produção do volume dois da obra, em que cada grupo se empenhou em responder a correspondência que envolvia um gênero textual diferente (carta, convite, bilhete, pedido/encomenda, cartão-postal, cartão de aniversário, receita...).

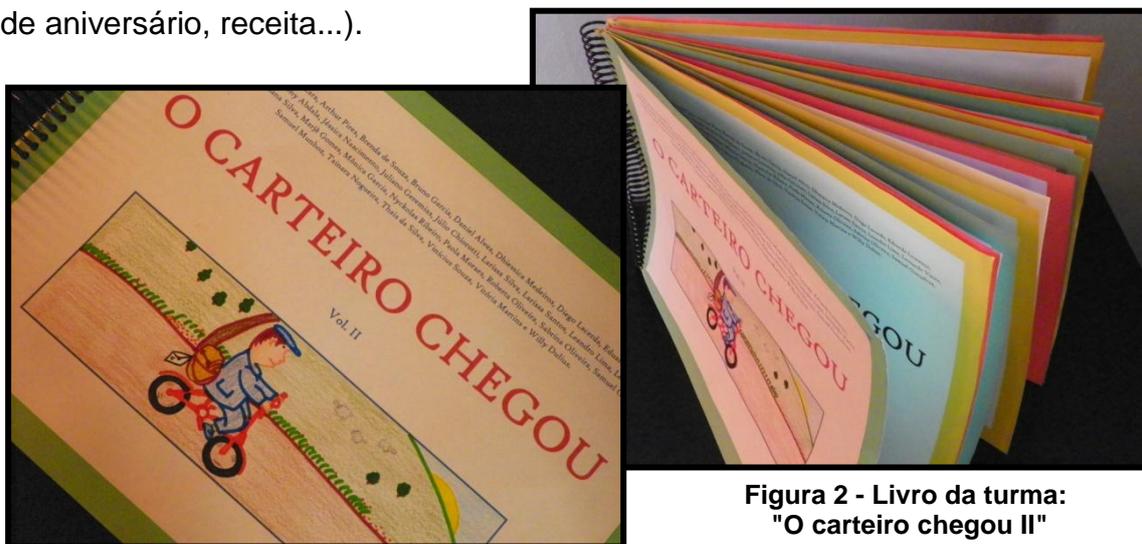


Figura 1 - Capa do livro coletivo

Figura 2 - Livro da turma:  
"O carteiro chegou II"

Em cada grupo havia uma ação social tipificada, assim como os gêneros que, segundo Marcuschi (2008), se dão na recorrência de situações que os tornam reconhecíveis, constituindo-se como artefatos culturais que não podem ser classificados de maneira rígida. Douglas, Will e Laís comentam sobre o desenvolvimento desse trabalho, no primeiro encontro de discussão focalizada:

Will: Pra mim marcou quando a gente fez o nosso livro do carteiro.  
Douglas: Foi uma atividade que levou tempo, teve todo aquele enredo e a gente teve

que trabalhar junto.

Laís: Em cada aula a história ia ficando melhor e cada dia que a gente levava mais para fazer a carta, melhor ia ficando a história...

Nessa atividade de produção textual coletiva, foi muito importante os alunos pesquisarem para compreenderem bem como escrever, o que escrever, a quem escrever e o porquê escrever. Saliento que ela foi realizada em etapas e, assim, trago excertos do relatório de estágio e da reflexão do diário de classe para apresentar como esta atividade estava sendo percebida por mim:

Partindo do pressuposto de que escrever é uma habilidade que se adquire com exercício e tempo e não se constituindo em um ato solitário, foi necessário criar um ambiente de descontração e naturalidade, no qual os alunos utilizaram livros e recorreram aos colegas e a mim para identificarem possíveis falhas. Além disso, o trabalho em grupo favoreceu também o desenvolvimento social e intelectual deles, pois, ao realizar atividades desta forma, eles têm a oportunidade de trocar ideias, socializar-se, escutar a opinião do outro, superar as dificuldades ortográficas e muito mais. (Relatório final de estágio, 2010, p. 19)

A atividade de reescrita do texto, realizada pelos grupos, foi muito interessante e importante, pois fizeram a autocorreção com atenção, dando-se conta dos erros na escrita. Falas surgiram em meio ao burburinho, tais como: “como a gente não viu isso?” ou “aqui não é assim porque o som é forte” ou “o lobo mau nãoalaria assim, tem que ser mais agressivo”. Fiquei muito satisfeita com a participação dos alunos e com o resultado. Os textos ficaram muito legais! Os alunos usaram a criatividade, foram originais e produziram textos pensando em todo o contexto. (Diário de Classe, 07 de outubro de 2010)

Durante essa “tarefa” de autocorreção, percebi que, através das relações que estabeleciam entre si, enquanto componentes de um grupo com determinado objetivo em comum, todos evoluíam e aprimoravam as suas habilidades (tendo como parâmetro eles próprios), numa troca que só é possível na constituição dessas relações. Nesse sentido, as atividades “Intercâmbio de correspondências” e “Correio da amizade” que se referem também a essa constituição de relações e que foram bastante lembradas,



Figura 3 - Recursos utilizados na atividade "Correio da amizade"

demonstram a presença da leitura e da escrita por fruição, como a narrativa a seguir sugere:

Valentina: A gente sentia como uma brincadeira e não como uma tarefa.

Essa troca de correspondências produziu uma gostosa expectativa pelas palavras do outro, reforçando a capacidade de fazer vínculo e de aprender a esperar. Nada era imediato, mas era constante e instigante. Ao escrever cartas individuais destinadas a um colega de outra turma, de outra cidade, a expectativa criada em torno da tão aguardada resposta, somente era superada quando tinham em mãos as cartinhas recebidas.

Penso que essas propostas, mencionadas nas narrativas e expostas anteriormente, proporcionaram a ampliação dos recursos linguísticos dos alunos que, dispendo de uma gama mais ampla de palavras e de formas de articulação para a produção de enunciados, começaram a monitorar as suas falas e os seus escritos, ajustando-se às expectativas de seus interlocutores. Essa adequação às situações, aos contextos e aos interlocutores é exposta por Marcuschi (2008), o qual aponta os gêneros<sup>11</sup> como modelos comunicativos que servem para criar expectativas e despertar determinadas reações no interlocutor, permitindo, assim, a compreensão.

A questão da oralidade é, mesmo que exposta com menor ocorrência nas narrativas, pertinente nesta seção. A reflexão escrita na oitava semana de estágio aponta o momento em que, durante o desenvolvimento de um seminário sobre o folclore e a cultura gaúcha, percebi a necessidade e a importância de se explorar a oralidade na sala de aula:

[...] Observando os alunos, seus gestos e falas, dei-me conta do quanto esses momentos são pouco explorados, isso quando são oportunizados na escola. Parece-me óbvio que esta questão merece uma maior dedicação, pois, diante das exigências da sociedade atual, quem não consegue expressar suas ideias diante de um grupo enfrenta problemas tanto no meio acadêmico como na vida profissional. [...] Acredito que o empenho que tive até o momento nas aulas com os diferentes gêneros escritos foi de extrema importância para a evolução dos alunos na compreensão e interpretação de textos e, principalmente, na escrita de seus próprios textos. Porém, sinto que agora

<sup>11</sup> Marcuschi (2008, p. 176) explica que todos os gêneros comportam uma ou mais sequências tipológicas e são produzidos em algum domínio discursivo, sendo que os textos sempre se fixam em algum suporte pelo qual atingem a sociedade.

é necessário explorar este outro lado da língua, oportunizando situações de comunicação oral [...]. (Diário de Classe, 28 de outubro de 2010)

O predomínio da modalidade escrita que ocorreu na minha prática é semelhante ao que acontece na maioria das escolas e, inclusive, nos documentos legais e nos livros didáticos. No entanto, Marcuschi (2008, p. 53) ressalta que não podemos ignorar os processos de comunicação oral e que, ao “ênfatar o ensino da escrita não se deve ignorar a fala”. Neste sentido, Kleiman (1995) aponta alguns estudos na interface entre a oralidade e a escrita e que propõem um contínuo entre ambas, no qual a oralidade partilharia de mais traços com a escrita quando o foco está no conteúdo e a escrita teria mais traços em comum com a fala quando o foco está na função interpessoal. Assim, sendo a linguagem polifônica, que incorpora “o diálogo com vozes outras que as do enunciador” (KLEIMAN, 1995, p. 29), a oralidade pode ser, da mesma maneira que a escrita, tanto informal quanto formal e planejada. Nisso reside a importância da presença da modalidade oral nas escolas tendo em vista o desenvolvimento da competência comunicativa. Ao explicar o desenho produzido no último encontro de discussão focalizada, Simon expõe o seu aprendizado da seguinte maneira:

Simon: Eu fiquei bem menos tímido.  
 Amanda: É mesmo! E tu te lembrás das situações que te ajudaram nisso?  
 Simon: Foram as apresentações e também na hora de ler os textos, porque quando a gente fazia os poemas, a gente também tinha que ler. Daí, eu também comecei a ler.

Acredito que a ênfase dada por Simon na constituição de um “aluno que fala” está atrelada às grandes dificuldades que enfrentou nos anos anteriores devido a sua alegada “pouca participação”, assim como seu próprio reconhecimento das aprendizagens construídas mediante os trabalhos que desenvolveu. Ao pensar a jornada que percorremos, parece-me que foi uma boa opção aliar, por um lado, o respeito ao tempo e ao espaço de aprendizado dos alunos e, por outro, a constante promoção de eventos orais atrelados às práticas de leitura e escrita, as quais a turma ia, aos poucos, se familiarizando. Nesse caso específico, o aluno começou a sentir-se acolhido e participou ativamente, ainda que de forma tímida, o que lhe permitiu ser autor de suas aprendizagens. No excerto do questionário que segue, o mesmo participante, na tentativa de

complementar a resposta de um colega, demonstra novamente a relevância que a modalidade oral assumiu na sua caminhada:

Jonas: Todos gostaram porque todos participaram com o mesmo interesse, o de contar bem as histórias.

Simon: E isso porque nós já nos sentíamos à vontade para falar.

Bortoni-Ricardo e Sousa (2008) corroboram que a relação de professora e aluno que estabelecemos exige confiança mútua e tranquilidade para todos e o fato de Simon se sentir à vontade para expressar as suas ideias, sem medo de “errar” e de ser afastado do processo, favoreceu não só o seu aprendizado, mas o de toda a turma. Essas autoras explicam que se trata da pedagogia culturalmente sensível<sup>12</sup>, em que há “um esforço especial empreendido pelo professor a fim de minimizar a dificuldade comunicativa entre ele e seus alunos, criando um clima que favoreça a confiança entre ambos”.

A ilustração a seguir remonta uma proposta que envolvia a ampliação dos conhecimentos sobre o uso oral da língua, a partir dos saberes que os alunos já possuíam. Cabe ressaltar que essa produção foi gerada no primeiro encontro do grupo focal, pela aluna Tamires. Segundo Marcuschi (2008), usar as formas orais em situações que o dia-a-dia nem sempre oferece torna-se um aspecto importante que a escola tem a oferecer aos estudantes para o desenvolvimento da competência de comunicação.

No cotidiano da escola, é frequente escutar algumas inquietações dos professores que trabalham com linguagem, tais como “os alunos não gostam de ler e, por isso, não compreendem e não interpretam

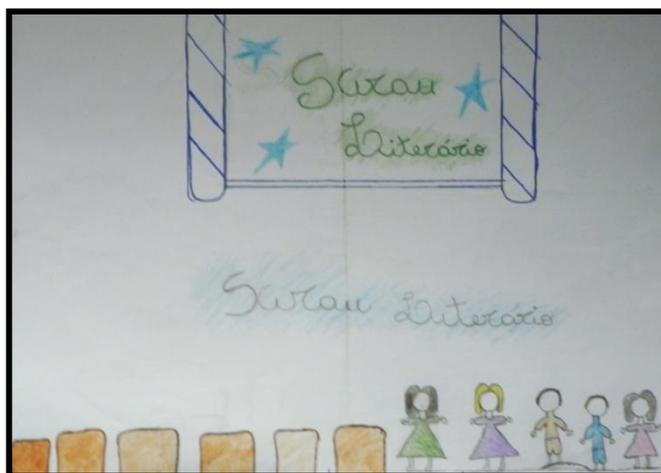


Figura 4 - Ilustração do “Sarau literário” da turma produzida por Tamires

aquilo que lêem”, assim como nas aulas não é raro escutar queixas dos estudantes diante de situações que envolvam a leitura. Parece-me que algumas

<sup>12</sup> Conceito introduzido pelo etnógrafo norte-americano Frederick Erickson.

ações pedagógicas e “vozes” estão tão recorrentes quanto cristalizadas, como se não houvesse alternativas que possibilitassem mudanças diante desse quadro. Em uma turma marcada pela resistência à leitura, as seguintes narrativas propõem reflexões interessantes quanto ao significado da leitura em sala de aula atribuído pelas crianças:

Tamires: Foi um trabalho divertido, interessante. Em todos deu vontade de ler porque a turma percebeu que ler não era tão chato como diziam. E todos perceberam que lendo se aprende coisas novas.

Douglas: E quando eu peguei o livro, deu pra viver a história!

Elisa: Eu odiava ler, era chato, mas agora é legal.

Tamires, Douglas e Elisa comentam sobre a proposta das “Histórias viajantes”, uma atividade que consistia em oportunizar que o aluno levasse para casa uma pasta com quatro livros de literatura infanto-juvenil<sup>13</sup> por uma semana, podendo escolher uma das obras para ler. Nas pastas, visíveis ao lado, cada livro acompanhava um caderno onde o aluno podia anotar as suas impressões e inferências sobre o livro. As narrativas longas envolveram os alunos fora da sala de aula e, assim como tinham a liberdade de realizar a leitura no local e horário por eles escolhidos,



Figura 5 - Pastas das "Histórias viajantes"

também podiam iniciar a leitura de um livro e logo após abandoná-la, podendo escolher outro que lhes fosse mais interessante. Tal situação é considerada essencial por Geraldi e Fonseca (2006, p. 109), pois significa “o respeito pelos passos e pela caminhada do aluno enquanto leitor”, abrindo espaço para a leitura autônoma e pessoal. O passo seguinte era a formação das rodas de leitura por interesse, nas quais os alunos que tinham lido o mesmo livro se reuniam para

<sup>13</sup> Como pesquisadora, tenho conhecimento da crítica advinda do campo da Literatura a essas categorizações. Porém, como professora, pensei nelas para escolher e indicar livros que se destacavam pelo conteúdo, pelas ilustrações e pela faixa etária recomendada. Assim, os livros foram selecionados pelos alunos após uma pré-seleção realizada por mim e pela supervisora dos anos iniciais da escola, em que analisamos diversas obras à disposição na biblioteca.

discussões sobre as diferentes interpretações e, por fim, a proposta das “Histórias viajantes” culminava em um momento de troca, com contações de histórias, preparadas pelos pequenos grupos da roda de leitura para o grande grupo. O fato de os livros circularem entre os alunos criou um “circuito do livro” e, assim, se socializavam e se compartilhavam as práticas de leitura.

Para Colomer (2007, p. 143)<sup>14</sup>, trata-se de “compartilhar os livros”, numa dimensão socializadora, na qual o aluno se sinta parte de uma “comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas”. Cria-se, assim, uma ponte do individual ao coletivo, em que os alunos comparam a sua leitura com a realizada pelos colegas, construindo um “itinerário entre a recepção individual das obras e sua valorização social”. No meu entendimento, a leitura compartilhada pela atividade “Histórias viajantes” favorece também o desenvolvimento de estratégias leitoras, já que é oportunizada a cada criança ver a forma como as outras compreendem e interpretam aquilo que leram. Dessa maneira a classe surge, de acordo com Colomer (2007, p. 148), como um espaço “privilegiado para apreciar com os demais e construir um sentido entre todos os leitores”.

A transformação de perspectiva ocorrida ao longo das aulas e explicitada na narrativa de Elisa leva-me a considerar que fugir de práticas repetitivas e dos rituais de leitura a que os alunos estavam acostumados, ainda que utilizando leituras tipicamente escolares – textos narrativos, informativos, literários, entre outras – constituiu-se em uma alternativa significativa para a mudança do relacionamento entre a turma e a leitura. Tal rota parece-me viável para diferentes contextos que visam a reversão do quadro apresentado que, em muitas instituições de ensino, já está fixado. Enfatizo que, se ainda não se tem consolidada a leitura ou, como nos casos que percebo com mais recorrência nas turmas de 5º ano, se ainda não se encantaram com mundo da leitura, estão na hora e no local para aprenderem e desfrutarem dos benefícios do ato de ler e, para isso, é necessário um ensino intencional que mobilize esses significados construídos culturalmente, substituindo, quem sabe, as queixas por elogios.

Jorge Larrosa (2007, p. 147), expõe que mostrar uma experiência não é mostrar um saber ao qual se chegou, mas sim, mostrar “como o escutou e de que maneira alguém se abriu àquilo que o texto tem a dizer”. Através das narrativas

---

<sup>14</sup> Espanhola, especialista em literatura infantil e juvenil.

apresentadas nesta seção, há indícios que possibilitam afirmar que houve a “experiência da leitura”, talvez não para todos os alunos da turma e, ainda assim, para os que constituíram uma experiência, essa não será a mesma para todos. Nesse caso, ensinar a ler é transmitir “uma relação com o texto: uma forma de atenção, uma atitude de escuta, uma inquietude, uma abertura”.

### 3.3 PRIVILEGIANDO O TRABALHO EM GRUPO: EM BUSCA DA SATISFAÇÃO DOCENTE E DISCENTE MEDIANTE OS PROJETOS DE TRABALHO

Quatro ou cinco carteiras reunidas. Alguns alunos sentados, um ou outro de pé. Estão na sala ou podem estar em uma roda no pátio da escola, utilizando pneus como cadeiras. Empolgados, às vezes discutem e falam alto demais. Algazarra? Bagunça? Não. Eles estão trabalhando em grupo ou, melhor dizendo, em parceria. Esse tipo de organização apareceu com grande recorrência nos encontros e isso é percebido, inclusive, por um dos participantes que expõe sua conclusão, ao fim do primeiro encontro, sobre as produções do grupo:

Will: Qualquer desenho que tu ver aí, vai ter todo mundo, vai ter mais do que uma pessoa, vai ser sempre duas ou mais. Assim... foram sempre junto.
---

Possibilitadas pelo projeto de trabalho desenvolvido, essas atividades em grupo envolvem a intencionalidade de gerar, além de conhecimentos, também prazer e alegria no local de estudo. Um dos princípios do movimento dos projetos de trabalho é interessar o aluno no trabalho escolar, o que não significa trabalhar com o que eles gostem. Neste sentido, Hernández (1998) expõe que “projeto” diz respeito ao processo de dar forma a uma idéia que está no horizonte, o que implica a ideia de colaboração, e seu complemento “de trabalho” questiona a aprendizagem vinculada ao desenvolvimento e conhecida como construtivismo. Na concepção dos projetos de trabalho, há a noção de que a aprendizagem “se conceba como uma produção ativa de significados em relação aos conhecimentos sociais e à própria bagagem do aprendiz” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 105). Através das narrativas, percebo que a intenção que subjaz as propostas e que foi

almejada na construção do projeto foi atingida, pois demonstram grande satisfação ao se lembrarem desses trabalhos. Dessa forma, quando os alunos se agrupam para trabalhar, a atividade docente e discente é organizada de maneira diversificada e, segundo Hernández (1998, p. 31), “o que importa é que cada aluno vá aprendendo a organizar e orientar seu processo de aprendizagem em colaboração com o professor e com os outros alunos”. Ao serem perguntados sobre o motivo de tanto envolvimento, Sara responde da seguinte maneira:

Sara: Eu acho que era mais a vontade, o incentivo que a senhora deu. Ah! No quinto ano foi a primeira vez que a gente começou a fazer trabalho como trabalho de gente grande, entende? Um pouco mais adulto. Sabe? Pegar a câmera, tirar, fotografar...

Entendo que esse “trabalho de gente grande” está relacionado à aceção de cooperativismo, no qual se somam esforços para o crescimento do grupo. O trabalho em grupo pode, assim, favorecer a aquisição da capacidade relacionada à comunicação interpessoal, uma vez que se contrastam pontos de vista e fazem dos alunos os responsáveis pelas opiniões expostas pelo grupo mediante diversas formas de representação. Há também presente o modo como era estabelecida a relação entre os envolvidos (professora, alunos e os saberes). Dessa maneira, Hernández (1998, p. 75) expõe que “o conhecimento não é possuído simplesmente pelo indivíduo”, mas que “o conhecimento existe num intercâmbio entre indivíduos”. Em um ambiente de desafios e curiosidades, os alunos assumiam responsabilidades para com os seus colegas e para com aquilo a que se propunham a fazer, o que aponta, de certa maneira, esse caráter mais “adulto” referido pela aluna e, nesse movimento, minha atitude enquanto professora era de orientá-los, prevendo o tempo e os materiais necessários para cada etapa, variando a composição dos grupos e auxiliando durante suas produções. Trata-se, segundo Hernández (1998, p. 73), de repensar o trabalho escolar, pois os projetos de trabalho “requerem uma organização da classe mais complexa, uma maior compreensão das matérias e dos temas em que os alunos trabalham, o que faz com que o docente atue mais como guia do que como autoridade”.

Inicialmente, os grupos se formavam muitas vezes por afinidade entre os alunos, mas, na medida em que percebia – através de observações do cotidiano

da sala de aula – a necessidade de constituí-los de outras formas, tendo em vista as diferentes instâncias em que os alunos lidavam com determinada tarefa, a turma foi se adaptando e entrando em contato com a diversidade existente. Nesse sentido, os alunos faziam parte de uma prática social bastante envolvente, na qual desempenhavam diferentes papéis, podendo aprender com os colegas e transmitir aquilo que sabiam. O “trabalho com os seus colegas, com diferentes saberes, pontos fracos e fortes, sob a orientação do docente” é, visto por Kleiman (2007, p. 11) como o grande facilitador para que o aluno consiga vencer os obstáculos que surgem em práticas sociais complexas. No último encontro, em conversas individuais após a discussão focalizada em que me contam o que aprenderam, diferentes estudantes expõem aprendizados que se relacionam, direta ou indiretamente, com o ato de trabalhar em grupo e, em suas singularidades, trazem narrativas bem interessantes:

Tamires: Todo mundo se ajudava, todo mundo compartilhava. Assim, um ajudava o outro e não deixava ninguém de fora. Todo mundo junto fazendo o trabalho e, se um não conseguia fazer, o outro ajudava.

Elisa: Aprendi a respeitar os outros que tenham um ponto de vista diferente do meu.

Sara: Aprendi a estudar de um jeito divertido. Aqui eu aprendi a conhecer as pessoas mais. Eu já conhecia, mas conhecia pouco. E ano passado eu acho que foi o ano que eu aprendi a conhecer as pessoas.

Juca: A gente aprendeu a se unir mais. É que eu acho que no início do ano tinha muita briga e depois, com o tempo, a gente aprendeu a respeitar um ao outro e aquilo que um queria fazer, todos queriam fazer juntos.

Nick: A gente aprendeu bastante a conviver em grupo e antes do 5º ano a gente era muito separado. Tipo, eu não me dava bem com ninguém, tava sempre brigando.

Will: Aprendi a estar em grupo, a brincar e a estudar com os meus colegas.

Depreendo que se alia a reorganização dos trabalhos escolares a uma postura mais ativa e participativa dos alunos, que permite tanto o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a vida – conviver com o próximo, saber falar, ouvir, trabalhar em equipe – quanto os valores intrínsecos à vida social como o respeito, a compreensão e a solidariedade. No comprometimento para realizar algo que é coletivo, emerge a autonomia e a responsabilidade de tomar decisões, argumentar, confrontar e acolher os pontos

de vista alheios, criando e testando hipóteses. O aprendizado é, assim, compartilhado através da interação dos alunos, em situações de troca e parceria, nas quais adquirem confiança para se posicionar, tanto quando estão em grupo como quando estão sozinhos, em relação ao seu conhecimento.

Instalada nos interstícios das aulas, surge algo que encaminha para a experiência, que nos toca e nos permite construir sentidos acerca do que nos acontece – a satisfação. O contentamento em estudar, em conhecer, em pesquisar, assim como a alegria advinda do relacionamento entre os colegas e os professores aparece recorrentemente nas narrativas. A seguir, apresento uma narrativa que, ao ouvi-la pela primeira vez, me causou certa surpresa:

Will: E no quinto ano, tipo assim, chegou as férias e a gente não queria as férias, entendeu? A gente queria mais aula!
---

Essas palavras fazem com que eu reviva os momentos em que passei com a turma e me trazem alegria. Porém, abre um espaço inquietante, uma estranheza que advém de não esperar tal sentimento de um aluno que, afinal, diante do arsenal de entretenimento disponível e ao alcance deste grupo de alunos, tem tantas coisas interessantes para fazer fora da escola, que me questiono o motivo de tamanho contentamento em estar nela. Ao se referir à escola como geradora de cultura, Hernández (1998, p. 32) aponta que o interesse e a paixão são duas virtudes fundamentais e que “os problemas para aprender e pensar não são considerados como produto de certas aptidões e de inescrutáveis processos cognitivos, e sim como complexas interações entre personalidades, interesses, contextos sociais e culturais [...]”.

Na tentativa de entender a expressão desse aluno, reporto-me ao segundo encontro. Nessa discussão focalizada, os alunos demonstraram (ao separar e classificar os diferentes artefatos) quais momentos geram satisfações ou alegrias e quais geram insatisfações ou pouco prazer. Percebo, assim, que o relacionamento estabelecido entre os alunos e entre a professora e os alunos se destaca em diferentes momentos do projeto de trabalho e acentua-se nas

narrativas referentes ao passeio realizado quase ao fim do semestre<sup>15</sup>. Esse dia especial é lembrado por alguns sujeitos da pesquisa da seguinte maneira:

Nick: Bah! Esse passeio foi muito tri!

Sara: Foi a primeira vez que a gente foi num lugar, todo mundo reunido, com muita coisa pra brincar...

Nick: Eu lembro muito das partes em que a gente tá conversando, com comida, lanche na mão.

Excertos da décima reflexão do meu diário de classe ilustram a minha percepção diante do mesmo acontecimento:

[...] nessa semana, fiquei muito satisfeita ao ver as crianças conhecendo e descobrindo pessoas e lugares novos, com uma felicidade estampada no rosto. O período que passamos juntos no dia do passeio foi muito feliz. O clima de amizade e companheirismo permeou o passeio todo. [...] Ressalto que observar a turma nessa saída possibilitou uma reflexão a respeito das relações de poder e, principalmente, a diferença entre autoritarismo e autoridade. Dei-me conta de que o vínculo que as crianças constituíram comigo foi o que efetivou a minha autoridade, pois me admiram e respeitam, sem que para isso seja necessário utilizar de intervenções autoritárias. Quero finalizar, assim, dizendo que esse dia foi muito especial para o grupo, pois percebi que, enquanto dividíamos o que tínhamos no piquenique, compartilhávamos também nossas histórias e passávamos a fazer parte da vida um dos outros. (Diário de Classe, 11 de novembro de 2010)

No meu entendimento, a amizade e a cumplicidade que se construíram nessas relações interpessoais criaram um clima de maior afetividade e, conforme Nick aponta na produção realizada no terceiro encontro do grupo focal, instalaram uma abertura para “querer bem” os colegas, os professores, a sala de aula, a escola. Penso que este



Figura 6 - Produção plástica realizada por Nick

<sup>15</sup> Nesse passeio, fomos para Porto Alegre, iniciando nosso dia com um encontro de confraternização com os alunos que se corresponderam com a turma na atividade “Intercâmbio de correspondências”. Após, o destino da turma foi o centro histórico, em que fizemos uma visita guiada pelo Memorial do Rio Grande do Sul. Em seguida, fomos passear no Parque Farroupilha, e lá fizemos um piquenique. A última estação foi a 56ª feira do livro de Porto Alegre.

aspecto pode ser a base para se construir um ambiente acolhedor, que permita o sentimento de pertencimento e a criação de vínculos, conciliando a alegria de estar com quem se quer bem e no lugar que faz bem com um estudar que passa longe de ser, apenas, uma tarefa. Esse jeito de encarar o trabalho escolar permite destacar duas considerações:

Por um lado, o fato de os alunos aprenderem um dos outros, o que fará parte da educação de suas responsabilidades e da aprendizagem compartilhada. Assim, começam a ver que daquilo que falam em aula, aprendem; que suas manifestações são importantes para os outros. Pouco a pouco, esse caminho irá levando-os a responsabilizar-se por aquilo que dizem, e, mais adiante, a fundamentar suas opiniões com referências e apoios de outros autores ou experiências. Por outro lado, manifesta-se o caráter não-mimético e reprodutivo dos processos que acontecem durante o desenvolvimento de um projeto [...] (Hernández, 1988, p. 125)

Hernández aponta para a atitude docente de ensinar a escutar, destacando que, daquilo que os outros dizem, também se pode aprender, assim como elucida o caráter singular de cada projeto de trabalho. Ao repensar o itinerário percorrido, percebo que a estratégia didática do trabalho em grupo, mediante o desenvolvimento de um projeto de trabalho, permitiu abordar a diversidade do grupo, levando em conta que todos podem aprender, encontrando seu papel e contribuindo com o que se pode dar e, assim, o processo de aprendizagem não pode ser homogeneizado.

#### **4 O DESEMBARQUE – FIM DE UMA VIAGEM QUE CONCEDE O VISTO PARA FUTURAS AVENTURAS: AS CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Quando iniciei esta investigação, tinha como objetivo visibilizar como os estudantes pensam e significam as propostas de trabalho e, a partir de seus pontos de vista, tentar compreender aquilo que os toca, que os acontece, enfim, obter os indícios que possibilitam uma experiência significativa. E, nesta etapa do estudo, pergunto-me: quais indícios, afinal, as narrativas apontaram para a possibilidade de uma experiência escolar significativa?

Imersa na surpresa diante da produção de significados dos alunos, as recorrências permitiram-me ir construindo uma cartografia à medida que os enunciados desenhavam realidades. A base empírica do trabalho constituiu-se de feixes entrelaçados que expõem múltiplos ângulos para se deter o olhar, dos quais apenas alguns foram tensionados.

Ainda que provisórias, as análises permitem formular algumas conclusões. O projeto de trabalho desenvolvido com a turma durante o estágio apresentou um movimento na tentativa de abordar os múltiplos letramentos numa busca pela ampliação dos recursos comunicativos e essa diversidade ressoa nas narrativas. A utilização de diversos gêneros textuais, que apareceu imbricada nas práticas de letramentos, permite pensar que, para a turma, houve a possibilidade de aprimorar a competência comunicativa para diversas situações sociais. A transformação ocorrida na relação da turma com a leitura, em que passam a encarar o ato de ler como algo que gera prazer, possibilita entender que, ao compartilharem os livros e ao socializarem as suas leituras, os alunos constituem-se como sujeitos leitores e assumem uma diferente perspectiva, na qual o ler traz conhecimentos e satisfações. Através do trabalho colaborativo, o estudante orienta o seu processo de aprendizagem e, com o apoio do professor e dos colegas, diferentes conhecimentos são compartilhados em uma troca que traz satisfação em estudar.

As narrativas também permitem apontar alguns indícios que possibilitam que o trabalho escolar torne-se, de fato, uma experiência: a condição de ser protagonista e a possibilidade de reconhecer aprendizagens mediante os

trabalhos desenvolvidos é valorizada pelos alunos; o respeito do professor pela caminhada dos alunos enquanto falantes, leitores e escritores gera confiança mútua e tranquilidade, minimizando as dificuldades da turma, que já não teme mais o erro por entender que ele faz parte do processo; um ambiente acolhedor, no qual exista um clima de afetividade em que a amizade se destaca nas relações interpessoais, permite a criação de vínculos com a escola, com o professor e com os colegas; por fim, as aprendizagens que ocorrem em momentos de interação envolvem assumir responsabilidades, ter autonomia, desempenhar diferentes papéis, aprender com os colegas e socializar conhecimentos em um intercâmbio entre indivíduos.

Refletir sobre as práticas de letramento apontadas nas narrativas e relacioná-las com o contexto histórico-cultural permitiu-me perceber o quanto é importante tomar consciência da diversidade dos usos da nossa língua. Assim como entender a “aula” como o “lugar” propício para desenvolvimento da competência comunicativa, no qual a concepção dos projetos de trabalho fomenta uma relação educativa baseada na interação e na colaboração, que permite intercâmbios e construções sociais acerca do papel do afeto no aprender.

Ao fim desta etapa de minha formação como educadora, apesar da plena consciência de que é apenas um começo, sinto que muito aprendi através deste estudo e de outras experiências que me “tocaram” ao longo do curso e do exercício da docência que se converteram em fonte de saberes. Saberes que envolvem e permitem que eu continue aprendendo e, sobretudo, assuma minha profissão com compromisso. O lugar de formação tornou-se, assim, a reflexão sobre a experiência vivida, valorizando e fortalecendo a voz dos que fizeram parte desse acontecimento e, nesse sentido, possibilita ir além, produzir novas narrativas e deixar-se aprender em novas experiências.

É a indagação sobre as experiências significativas que permite não apenas constituir-se como autor, mas também aprender consigo mesmo e com os outros. (HERNÁNDEZ & SANCHO, 2006, p. 9)

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna:** a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SOUSA, Maria Alice Fernandes de. **Falar, ler e escrever em sala de aula:** do período pós-alfabetização ao 5º Ano. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-58, maio/ago. 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. P. 91-115.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado:** Parâmetros em ação – Primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: A Secretaria, 1999.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **SAEB 2001:** novas perspectivas. Brasília: O Instituto, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores.** Brasília: MEC, SEB; INEP, 2011.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2006. P. 39-46.

GERALDI, João Wanderley; FONSECA, Maria Nilma Goes da. O circuito do livro e a escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2006. P. 104-114.

GRAUE, M. Elisabeth. WALSH, J. Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. SANCHO. Juana María. A formação a partir da experiência vivida. **Revista Pedagógica Pátio**, Porto Alegre, ARTMED, v. 10, n. 40, p. 08-11, nov. 2006/jan. 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. Após a aventura, perseguindo uma utopia. **Revista Pedagógica Pátio**, Porto Alegre, ARTMED, v. 13, n. 49, p. 56-59, fev./abr. 2009.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. P. 15-61.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n 53, p. 1-25, dez. 2007.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. P. 129-156.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PICCOLI, Luciana. Alfabetizações, Alfabetismos e Letramentos: trajetórias e conceitualizações. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 257-275, set./dez. 2010a.

PICCOLI, Luciana. **Letramentos múltiplos: entre a escola e a rua**. Porto Alegre: UFRGS, 2010b. 25 f. [Projeto de pesquisa].

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: ZAGO, Nadir. CARVALHO, Marília Pinto. Vilela, Rita Amélia Teixeira (orgs.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 137-173.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – Uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. P. 117-138.

**APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****Pesquisa para Trabalho de Conclusão de Curso:  
MEMÓRIAS DE APRENDIZAGENS****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

A presente pesquisa está vinculada ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sendo produzida para fins de Trabalho de Conclusão de Curso. Versa sobre as memórias de aprendizagens e tem como objetivo compreender os significados atribuídos por alunos sobre as práticas escolares desenvolvidas no quinto ano do Ensino Fundamental.

Para este fim, serão coletadas narrativas orais, através da gravação da voz, e produções escritas (textos e desenhos) realizadas pelas crianças nos encontros destinados à pesquisa. Os três encontros serão realizados no ambiente escolar e terão duração de 30 minutos. Além disso, serão utilizados registros fotográficos que retratam atividades desenvolvidas com os alunos no ano de 2010.

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

Eu, \_\_\_\_\_ responsável por \_\_\_\_\_, fui informado sobre os objetivos da pesquisa acima descrita e concordo que meu filho/ filha participe da mesma.

Caso o participante tenha qualquer dúvida, poderá fazer contato com a pesquisadora Amanda Collaziol Lara através do telefone 81475722 ou com sua orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Piccoli, na Faculdade de Educação, pelo telefone 33084189.

---

Assinatura do Responsável

---

Assinatura da Criança

---

Assinatura da Pesquisadora  
Amanda Collaziol Lara

---

Assinatura da Professora Orientadora  
Luciana Piccoli

Porto Alegre, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## APÊNDICE B – Perguntas do “Questionário”

- 1) Qual o seu nome? Crie um nome fictício, que comece com a mesma letra que o seu verdadeiro nome.
- 2) Quantos anos você tem?
- 3) Você tem irmãos?
- 4) Você é gremista ou colorado?
- 5) Pense em três palavras que definem você como pessoa e escreva-as.
- 6) Quando estava de férias, chegou a sentir saudade da escola, dos colegas e dos professores?
- 7) Você se lembra de quando eu era a sua professora? Como era? O que a gente fazia?
- 8) Você se lembra da opinião que tinha sobre ler e escrever na escola, antes do 5º ano? Qual era?
- 9) Alguma coisa mudou depois do ano passado? Por que será?
- 10) No fim do ano passado, muitos colegas escreveram que gostaram de ler os livros longos das histórias viajantes (o que era bem trabalhoso, pois vocês tinham que escrever depois e falar sobre o livro para os colegas). Mesmo dando certo “trabalho”, por que você acha que a turma, no geral, gostou desta atividade, se ler e escrever era considerado tão chato?
- 11) Lembra dos trabalhos em grupo que fazíamos? Qual deles você mais gostou? Por quê?
- 12) Pensando nas aulas do ano passado, tem como se divertir na sala de aula e ao mesmo tempo estudar e aprender? Você consegue dar um exemplo?
- 13) O que é ser aluno para você?
- 14) Deixe seu recado...