

O TRABALHO COM A LÍNGUA EM UM PROJETO VIVENCIAL DE LETRAMENTO

Adriana Fischer*

Franceli Rodrigues de Souza**

Resumo: O objetivo do artigo é caracterizar práticas de letramento, que conduzem alunos a uma perspectiva crítica e reflexiva sobre o que vivenciam no e a partir do contexto escolar. A fundamentação teórica e metodológica centra-se em princípios da Pedagogia dos Multiletramentos e na abordagem dialógica da linguagem. As análises se realizam em torno de marcas enunciativas, advindas de relatórios escritos e depoimentos de alunos, produzidos no início e no final de um Projeto Vivencial de Letramento. Essas marcas indicam transformações no uso da língua por alunos de um 3º ano do ensino fundamental.

Palavras-chave: Letramento escolar. Multiletramentos. Projeto Vivencial de Letramento.

INTRODUÇÃO

■ **U**m dos principais objetivos da instituição escolar é possibilitar e dar suporte aos alunos para participarem de diversas práticas de linguagem que utilizam a leitura e a escrita, desenvolvendo capacidades de falar, negociar e escrever, e serem capazes de participar criticamente do processo, e de transformar os discursos e significações, seja na recepção ou na produção.

Trabalhar com o ensino da língua portuguesa, em diversos níveis de ensino, sob o prisma dos significados do letramento escolar, desafia professores e pesquisadores a compreender como se dá a inserção de estudantes em práticas sociais, no intuito de oportunizar reflexões sobre as condições de produção, sobre

* Universidade Regional de Blumenau (Furb) – Blumenau – SC – Brasil. E-mail: fischer.furb@gmail.com

** Universidade Católica de Pelotas (UCPel) – Pelotas – RS – Brasil. E-mail: franpotty@gmail.com

os modos de circulação de textos multissemióticos (BUNZEN, 2010) e sobre o uso efetivo de textos em diversas esferas sociais de interação. Nesse sentido, ao se pesquisar usos da linguagem, destinar atenção a abordagens didático-pedagógicas, em torno do ensino da língua, desde os anos iniciais do ensino fundamental (EF), pode indicar caminhos para compreensão de usos da língua em anos subsequentes, quando o trabalho linguístico vai se tornando cada vez mais intenso, exigindo saberes mais especializados e institucionalizados. Nessa perspectiva, como foco direto deste artigo, consideramos que propostas com projetos de letramento (ROJO, 2012; KLEIMAN, 2010; TINOCO, 2008) valorizam contextos pluriculturais, em que diferentes e específicas situações sociais abrem possibilidades de ensino e aprendizagem da língua.

Adotamos, assim, como objeto de trabalho um Projeto Vivencial de Letramento, planejado pelas duas autoras e encaminhado pela primeira, que valorizou a imersão de alunos em uma prática significativa de letramento. O objetivo do artigo é caracterizar práticas, em um Projeto Vivencial de Letramento, que conduzem os alunos a uma perspectiva crítica e reflexiva sobre o que eles aprendem no e a partir do contexto escolar. Para enfocar o objetivo proposto, analisamos as transformações, com apoio de relatórios escritos e depoimentos de dois de um total de 23 alunos participantes da pesquisa, em um 3º ano do EF, na região sul do Rio Grande do Sul, no início e no final do referido projeto.

A fundamentação teórica da pesquisa centra-se nos princípios da Pedagogia dos Multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 2000), bem como são privilegiados estudos sobre letramentos, na perspectiva sociocultural (STREET, 2014; KLEIMAN, 2010; FISCHER, 2007).

Quanto à metodologia, essa pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa-ação¹ (BOGDAN; BIKLEN, 1994), havendo colaboração de trabalhos entre professora regente da turma e uma das pesquisadoras (a primeira autora deste artigo). Para a coleta e geração de dados, foram utilizados dois instrumentos de pesquisa: relatórios escritos e entrevistas orais, em meio à condução de um projeto, intitulado pelas autoras como Projeto Vivencial de Letramento, o qual se constituiu em dois momentos: o primeiro, em que foi encaminhada uma pesquisa livre, sobre o tema profissões e meios de transportes, a qual gerou a produção de um primeiro relatório e consequente entrevista com os alunos; e o segundo, em que se desenvolveu um conjunto de atividades no projeto, nomeado como “Os tesouros escondidos no Porto de Rio Grande” e produção de relatório e também de entrevista com os alunos. A análise dos dados é realizada no intuito de indicar transformações nos discursos orais e escritos desses alunos, quando relacionados os relatórios e as entrevistas. São consideradas: 1. existência (ou não) de marcas que indiquem transformações nos discursos orais e escritos dos alunos após a prática situada; 2. marcas enunciativas que remetam a manifestações dos princípios da Pedagogia dos Multiletramentos; 3. posições dos alunos no início e no final do processo do Projeto Vivencial de Letramento, que evidenciem práticas transformadoras.

Como apoio às análises, inicialmente, o artigo apresenta duas seções com as perspectivas teóricas, para, a seguir, nas duas seções que seguem, apresentar e discutir os resultados com o Projeto Vivencial de Letramento, os quais respondem

1 O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética, inscrito sob número 2011/129, em reunião datada de 19 de dezembro de 2011, ata nº 10.

ao objetivo deste trabalho. Como finalização, são dispostas considerações finais acerca de práticas transformadoras no projeto, especificamente quanto à construção crítica de sujeitos participantes da pesquisa aqui apresentada.

PRÁTICAS (ESCOLARES) DE LETRAMENTO: (RE)CONFIGURANDO COMPREENSÕES SOBRE LEITURAS E ESCRITAS EM CONTEXTO ESCOLAR

A leitura e a escrita fazem parte da vivência dos indivíduos em sociedade, da inserção em uma dada esfera social (BAKHTIN, 1992), como a escolar, e do processo de tornar-se parte integrante dela, ao fazer diferentes usos da escrita. Cada vez mais, são apresentadas múltiplas exigências às escolas, que conseqüentemente passam a multiplicar as práticas e os textos que nelas devem circular e ser abordados. Sendo assim, é também função da escola contextualizar o uso da escrita no e a partir do cotidiano dos alunos. A teoria sociocultural dos letramentos (STREET 2014; ROJO, 2012; KLEIMAN, 2010; BUNZEN, 2010; FISCHER, 2007) representa um dos caminhos possíveis para dar suporte às escolhas, aos planejamentos, levando-se em consideração as atividades de leitura e escrita em intersecção com as estruturas sociais em que os sujeitos estão inseridos.

Dickel e Comin (2011) defendem que existe a necessidade de os estudos relacionados às configurações atuais do ensino da língua não mostrarem apenas o *déficit* de alunos, mas também valorizarem as múltiplas linguagens, as quais podem auxiliar nas múltiplas práticas de letramento no agir docente. A proposta dessas autoras é “refletir sobre o que o professor acredita que se constitui como objeto de ensino, para que e por que essa escolha foi feita, que situações didáticas serão concebidas para alcançar expectativas e quais percepções manifestam os alunos” (DICKEL; COMIN, 2011, p. 116).

Tais proposições vão ao encontro dos motivos pelos quais nos direcionamos à opção de trabalharmos com projetos de letramento e de utilizarmos a Pedagogia dos Multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 2000), pois defendemos a utilização de pedagogias alternativas e diversas em sala que estejam principalmente centradas nos sentidos em construção, aprimorando práticas em ambientes escolares.

A proposta do Projeto Vivencial de Letramento é coerente com as discussões direcionadas até aqui, pois toma por base as práticas sociais e, portanto, propõe a recontextualização das práticas de sala de aula, na relação com as práticas com as quais os alunos convivem fora da escola, tornando-as mais significativas para eles. De acordo com Kleiman (2010), os projetos de letramento requerem um movimento pedagógico que vai da prática social para o conteúdo, em que funcionam como eixo estruturador de diferentes atividades em sala de aula, ou fora dela, que permite ressignificar temas, conteúdos no contexto, por meio do contato constante com atividades que os desafiem a se posicionar como produtores reflexivos e críticos do conhecimento.

(MULTI)LETRAMENTOS NA ESFERA ESCOLAR

Os Novos Estudos do Letramento (*New Literacy Studies*), liderados por um grupo de pesquisadores ingleses, incluindo Street (2014), defendem uma con-

cepção sociocultural do letramento, visão que se opõe a uma concepção instrumental dos usos da escrita. A concepção de novo para os estudos do letramento impõe a necessidade do reconhecimento de multiletramentos que constituem a vida dos indivíduos – de sujeitos que são sociais e utilizam linguagens diversas nas mais diferentes esferas da comunicação humana.

Nessa perspectiva, a Pedagogia dos Multiletramentos, proposta por The New London Group (2000) e que serve de apoio ao Projeto Vivencial, apresentado neste artigo, constitui-se pela proposta de quatro princípios pedagógicos: 1. prática situada, 2. instrução explícita, 3. enquadramento crítico e 4. prática transformadora².

A prática situada envolve a construção da experiência dos alunos que valoriza a imersão e/ou o envolvimento dos alunos em práticas significativas de letramento. O segundo princípio é o da instrução explícita, o qual, conforme The New London Group (2000), apesar da ênfase na explicitação, não supõe a memorização de tarefas e exercícios repetidos, nem imposição dos saberes transmitidos, independentemente de práticas e conhecimentos prévios de letramento dos alunos. As intervenções dos professores são ativas no processo de construção de sentidos, e o objetivo de trabalhar com esse princípio é “desenvolver nos alunos a consciência e o controle sobre o que está sendo ensinado” (FISCHER, 2007, p. 60). O enquadramento crítico, por sua vez, objetiva encorajar estudantes a interpretar contextos sociais, com apoio da metalinguagem, e ajudá-los a situar seus domínios e suas competências crescentes na prática situada e controlar os conhecimentos advindos da instrução explícita, como produtos de relações histórico-culturais, de valores e crenças. Esse terceiro princípio é a base para a prática transformadora, que, segundo The New London Group (2000), representa um meio de os alunos procederem com o uso de conhecimentos em outros domínios sociais ou em atividades já realizadas, fazendo uso de operações modificadas, mais reflexivas e justificadas. O quarto princípio impulsiona os alunos a se assumir como produtores de conhecimento, não apenas consumidores, transformando significados existentes em novos sentidos.

Dessa forma, com a apresentação dos quatro princípios, compreende-se que a interação e aprendizagem colaborativa entre professores e alunos são decisivas na construção contínua de conhecimentos. Esse enfoque pedagógico, direcionado por The New London Group (2000), ofereceu um encaminhamento teórico e metodológico, de como e por que proceder com a Pedagogia dos Multiletramentos em sala de aula. Esse aporte teórico também serviu para a seleção e o processo de geração de dados em análise neste artigo, como se apresenta na seção a seguir.

O PROJETO VIVENCIAL DE LETRAMENTO: RESULTADOS DE UM TRABALHO SITUADO COM A LÍNGUA

Em momento inicial, em que a primeira autora deste artigo (uma das pesquisadoras) se fez presente no contexto investigativo (3º ano do EF), os 23 alunos desenvolveram uma “pesquisa livre”, denominada assim pela professora regente da turma (a qual foi também a professora do 1º ano do EF dessa turma, o que

2 A tradução desses princípios apoia-se em trabalhos de Dionísio (2007) e Fischer (2007).

lhe oportunizava mais conhecimentos sobre os alunos): as profissões e os meios de transporte. Essa professora forneceu aos alunos um roteiro sobre alguns passos que poderiam ser seguidos por eles para a elaboração do trabalho. No dia seguinte à entrega do roteiro, ela solicitou, em sala, a elaboração do primeiro relatório escrito, em que deveriam conter informações sobre a pesquisa proposta: o campo – profissões e meios de transporte, os episódios, as descobertas e relacionar com a experiência vivida com a “pesquisa livre”.

Assim, unindo o que foi proposto como roteiro para pesquisa livre, a instrução explícita inicial encaminhada pela professora, bem como o conceito de pesquisa, investigado pelos alunos, em sala, em materiais de consulta, pois surgiu como dúvida aos alunos o que era “pesquisa”, emergiram subsídios para a compreensão dos relatórios produzidos pelos alunos. Segundo Fiad e Silva (2009, p. 123), o gênero relato/relatório, nesse entendimento, “oferece maior espaço e valorização para o aspecto pessoal e íntimo, ou para uma dimensão subjetiva envolvida nos acontecimentos do cotidiano escolar e educacional e em sua apreciação”.

Essas características, propostas pelas autoras, foram constitutivas das produções dos alunos, pois eles apresentaram o que viram, leram, lembraram, comentaram, enfim, o que construíram de relações. Os dizeres revelaram as posições assumidas por esses alunos, provando que “cada signo é constituído por seu tema. Assim, cada manifestação verbal tem seu tema” (BAKHTIN, 1992, p. 45).

Percebemos a presença de algumas marcas enunciativas que manifestam princípios da Pedagogia dos Multiletramentos. O princípio da instrução explícita pode ser resgatado por meio do roteiro de elaboração, fornecido pela professora, do qual a aluna Amanda utiliza indicadores que mostram como ela procedeu após receber instruções da professora regente (ver Figura 1), dizendo que fez a pesquisa em parceria de outros adultos.

Figura 1 – Primeiro relatório de Amanda

Fonte: Geração de dados da pesquisa.

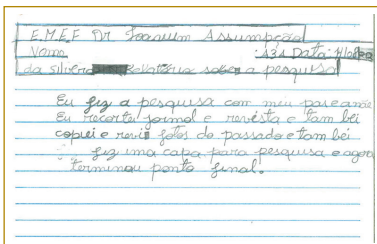
Ao relatar que realizou uma entrevista, a aluna explicita como se deu a prática situada, realizada na casa dela, com pessoas do convívio. As informações que a mãe e a amiga deram para Amanda lhe forneceram mais conhecimento sobre atividades profissionais e a responsabilidade com que ambas as desempenham.

Ao final da escrita do relatório, a aluna salienta: “Quando eu crescer eu quero ser estilista”, o que marca sua projeção para o futuro. Esse enunciado justifica também a escolha da capa da pesquisa livre entregue por ela, com uma imagem de um editorial de moda. Amanda poderia ter escolhido a profissão da mãe – balconista de farmácia, após ter feito a entrevista com ela; mas, desde o início da apresentação da pesquisa livre, a aluna direciona o olhar a essa escolha, a de ser estilista.

A combinação de textos e imagens, utilizadas pelos alunos, apontam a multissemiótica (ROJO, 2012), presente na realização de tarefas em contexto escolar. Práticas de letramento que envolvem os interesses dos alunos, inicialmente da esfera familiar, manifestaram-se produtivas no contexto educativo, já que a professora teve chances de conhecer melhor os interesses dos alunos, acerca do tema proposto, e compartilhou o quanto a prática foi significativa para eles.

A exemplo do aluno Eduardo, este trouxe, em sua pesquisa livre, uma entrevista com seu pai, um cirurgião dentista. Apresentou o nome do entrevistado, a idade, a naturalidade e após escreveu sobre o motivo pelo qual o pai escolheu tal profissão. No dia da entrega (ver Figura 2), junto ao trabalho, o aluno apresentou fotos de um álbum de família. Nas fotos, aparece a mãe do menino, em sua atuação profissional, em um teatro, pois ela, segundo depoimento do menino, formou-se em Artes Cênicas e atualmente dá aulas de canto e dicção.

Figura 2 – Primeiro relatório de Eduardo



Eu fiz a pesquisa com meu pai e a mãe.
Eu recortei jornal e revista e também copiei e revi fotos do passado e também fiz uma capa para pesquisa e agora terminou ponto final.

Fonte: Geração de dados da pesquisa.

A expressão “Eu fiz a pesquisa com meu pai e a mãe” marca a participação dos pais na realização da pesquisa livre. Outra evidência a ser analisada é a apresentação das ações: “Eu recortei jornal e revista e também copiei e revi fotos do passado e também fiz uma capa para a pesquisa e agora terminou ponto final”. Essas foram dispostas sequencialmente, relatando a realização de uma prática situada em seu ambiente familiar.

De forma geral, por não ter sido imposta uma única forma estrutural do relatório, cada um foi realizando essa proposta de modo singular. Esta análise reforça a relativa flexibilidade dos gêneros, conforme aponta Bakhtin (1992), sem prejuízos, no caso do relatório, para sua produção e posterior compreensão.

Os relatórios escritos ora apresentados e analisados, de Amanda e Eduardo, comprovam, predominantemente, a presença significativa de dois dos quatro princípios da Pedagogia dos Multiletramentos: a prática situada e a instrução explícita. De acordo com as posições enunciativas encontradas nos relatórios, os demais princípios dessa pedagogia não têm ocorrência nesses primeiros relatos.

Tal constatação reitera nossa preocupação, por meio dos dizeres de Dickel e Comin (2011, p. 114), não sobre “o que se ensina”, mas sobre “como se ensina”. Se parássemos nessa etapa da sequência das atividades previstas para a execução do Projeto Vivencial de Letramento, os alunos não teriam outras oportunidades de vivenciar um dos propósitos do projeto: uso da reflexão crítica em um relatório.

Logo, dar continuidade às propostas no Projeto Vivencial de Letramento e trabalhar com o princípio do enquadramento crítico, com o intuito de expandir as identidades e os produtos de conhecimento, impulsionou a busca pela formação de sujeitos letrados mais reflexivos, críticos e sensíveis aos contextos sociais de letramento, conforme podemos acompanhar com as análises da primeira entrevista oral. Percepções breves dos alunos foram manifestadas à pergunta: “Qual é a opinião de vocês sobre as atividades da pesquisa que a gente fez até agora?” (Pesquisadora, entrevista em 21.8.2012). “Eu adorei!” (Eduardo). “Pra mim foi muito bom! [...] Eu gostei do que elas disseram e onde elas trabalham” (Amanda).

O intensificador “muito”, o adjetivo “bom” e o verbo “adorei” marcam a posição valorativa, positiva, das práticas realizadas. Já na declaração “Eu gostei do que elas disseram e onde elas trabalham”, a aluna revela não só a descrição de como fez a pesquisa, por meio de entrevistas com familiares e amigos, como também a posição crítica, sobre o que foi dito pelas entrevistadas.

É importante salientar que alguns dados só podem ser resgatados com análise das pesquisas livres entregues, pois, ao escreverem o relatório, os alunos descreveram boa parte dos passos que realizaram para executar a tarefa. Algumas dimensões foram mais bem compreendidas tanto na prática escrita quanto na oral, pois os alunos acreditavam que, por terem nos entregue a pesquisa livre, sabíamos (professora regente e pesquisadora) exatamente sobre o que estavam falando ou escrevendo.

Em outro questionamento feito aos alunos, após declarações de que alguns encontraram dificuldades em escrever e visto que alguns tentaram expressar seus dizeres por meio de desenhos, buscamos informações específicas a respeito. A aluna Amanda, em sua justificativa explicou: “É difícil escrever porque eles falam muito rápido e têm umas palavras difíceis e umas palavras compridas, que às vezes a gente erra. [...] Mas eu gostei de entrevistar, a gente parece uma repórter quando faz assim”. Nesse excerto, a “dificuldade” exposta refere-se à grafia das palavras, bem como à rapidez que se deram as respostas na entrevista que a aluna realizou para a pesquisa livre. Ainda, ao relatar “a gente parece uma repórter quando faz assim”, Amanda aborda o conhecimento prévio sobre a profissão repórter, jornalista, e de características do gênero entrevista. Já o aluno Eduardo não relatou dificuldades na condução da atividade, nem expôs outros detalhamentos a esse respeito.

Diante dos dados desses enunciados dos alunos, os usos da língua, sejam eles manifestados nas formas escritas, imagéticas ou orais, com seus inúmeros suportes e semioses, possuem sentidos diferentes para cada indivíduo e para cada grupo social. Dessa forma, as avaliações quanto à leitura e à escrita estão intimamente relacionadas ao processo de socialização e aprendizagem dos sujeitos tanto na família quanto na escola.

Com base nesses primeiros encontros em sala de aula, desenvolveu-se, em conjunto com a professora regente, a segunda parte do Projeto Vivencial de Letramento, intitulado “Os tesouros escondidos no Porto de Rio Grande”, em virtude dos temas propostos na pesquisa livre. Foi, então, realizada uma visita ao Porto,

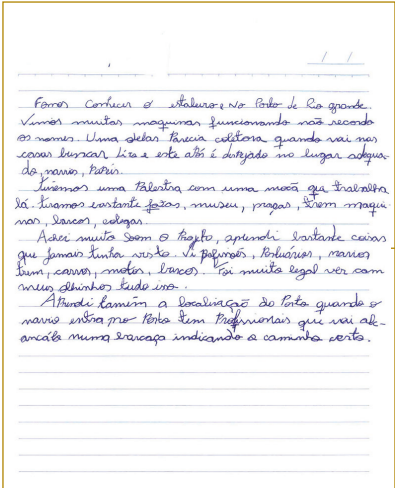
vizinho à cidade onde está a escola dos alunos, em Pelotas. No Porto, os alunos foram acompanhados por uma guia local e por uma operadora portuária, desde a chegada até a última etapa, que foi a ida ao museu náutico. Elas forneceram instruções de pontos importantes como depósitos, balanças, guindastes. Os alunos puderam visualizar três tipos específicos de meios de transporte – aquático, férreo e terrestre – e obtiveram informações específicas das operações portuárias que estavam sendo realizadas naquele dia.

Os alunos ficaram atentos às operações que estavam sendo desenvolvidas no momento da visita. Ainda mais, as instruções explícitas fornecidas pelas duas agentes de letramento, que mediaram as práticas sociais, utilizando, em contexto situado, uma linguagem próxima dos alunos, foram essenciais para a compreensão daquelas imagens e informações que eles estavam recebendo e presenciando. Durante as paradas e passagens por determinados pontos, as construções de sentido ocorreram colaborativamente.

Os alunos também participaram de uma palestra informativa, na qual alguns dados mostrados no cais, durante o percurso com o ônibus, foram resgatados e muitas outras informações e conhecimentos foram explicitados pelas colaboradoras do Porto. Estas valorizaram os comentários dos alunos e, de forma sensível à faixa etária deles, buscaram aproximar, o máximo possível, a linguagem técnica dos conhecimentos prévios deles, o que tornou os dizeres mais atrativos e significativos para os alunos.

Após a realização dessa parte do Projeto Vivencial, no Porto do Rio Grande, e já em contexto escolar, propusemos a produção do segundo relatório em torno das atividades desenvolvidas durante a visita. Em orientações sobre como proceder com essa segunda atividade de escrita, pedimos que os alunos, para além de relatarem o que se vivenciou na visita, também se posicionassem com relação à prática, às profissões que encontraram naquela esfera social e aos conhecimentos advindos das instruções explícitas das colaboradoras, nos momentos da aula-passeio. Em resposta, foram apresentados os relatórios.

Figura 3 – Segundo relatório de Amanda

 <p>Fomos conhecer o estaleiro no Porto de Rio Grande. Vimos muitas máquinas funcionando nos recordos os nomes. Uma delas parecia coletora quando vai nas casas buscar lixo e este após é despejado no lugar adequado do navio, Porto.</p> <p>Tivemos uma palestra com uma moça que trabalha lá. Tiramos bastante fotos, museu, praças, trem, máquinas, barcos, colegas.</p> <p>Achei muito bom o projeto, aprendi bastante coisas que jamais tinha visto. Vi profissões, portuários, navios, trem, carros, motos, barcos. Foi muito legal ver com meus olhinhos tudo isso.</p> <p>Apreendi também a localização do Porto quando o navio entra no Porto tem profissionais que vai alcançá-lo numa barcaça indicando o caminho certo.</p>	<p style="text-align: center;">Relato sobre o projeto vivencial</p> <p>Fomos conhecer o estaleiro e o Porto de Rio Grande. Vimos muitas máquinas funcionando não recordo os nomes. Uma delas parecia coletora quando vai nas casas buscar lixo e este após é despejado no lugar adequado, navio, papéis.</p> <p>Tivemos uma palestra com uma moça que trabalha lá. Tiramos bastante fotos, museu, praças, trem, máquinas, barcos, colegas.</p> <p>Achei muito bom o projeto, aprendi bastante coisas que jamais tinha visto. Vi profissões, portuários, navios, trem, carros, motos, barcos. Foi muito legal ver com meus olhinhos tudo isso.</p> <p>Apreendi também a localização do Porto quando o navio entra no Porto tem profissionais que vai alcançá-lo numa barcaça indicando o caminho certo.</p>
---	---

Fonte: Geração de dados da pesquisa.

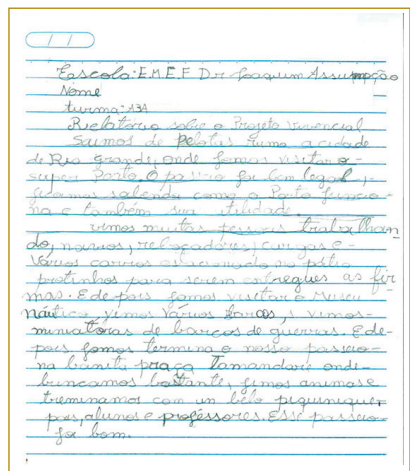
Transformações são apresentadas na construção desse segundo relatório, em comparação com o primeiro – com base na pesquisa livre. Descrições das ações, seguidas de reflexões e posicionamentos críticos quanto à prática e às informações recebidas naquele contexto social, são presentes nessa produção da aluna Amanda (Figura 3).

A vivência de práticas situadas no Porto oportunizou a relação entre o imagético e o textual, ou seja, a aluna formulou comparações com o que viu e ouviu, e com conhecimentos prévios. Por exemplo, ao afirmar “Uma delas parecia coletora quando vai nas casas buscar lixo”, associou uma das máquinas que viu trabalhando com as coletoras que recolhem o lixo em sua rua. O conteúdo informacional, visualizado e recebido, por meio de palestras, o qual revelou fazer sentido a ela, como se indicia pela comparação que constrói logo no primeiro parágrafo do relatório, auxiliou na produção de um texto com pontuação adequada, conectivos e sequência lógica dos fatos, demarcando parágrafos com introdução, reflexão e conclusão.

Com base nas marcas enunciativas, há a presença dos quatro princípios da Pedagogia dos Multiletramentos: a prática situada, por meio da expressão “Fomos conhecer o estaleiro e o Porto de Rio Grande”; a instrução explícita, por meio da expressão “Tivemos uma palestra com uma moça que trabalha lá”; o enquadramento crítico, por meio das sentenças “Achei muito bom o projeto, aprendi bastante coisas que jamais tinha visto. Vi profissões, portuários, navios, trem, carros, motos, barcos”; a prática transformadora, por meio das elaborações “Uma delas parecia coletora quando vai nas casas buscar lixo e este após é despejado no lugar adequado, navio, papéis” e “Aprendi também a localização do Porto quando o navio entra no Porto tem profissionais que vai alcançá-lo numa barcaça indicando o caminho certo”. O mesmo se aplica a transformações na parte estrutural da escrita dela, oportunizadas pela continuidade da sequência de atividades com o projeto vivencial.

De modo também produtivo, o aluno Eduardo deixa marcas qualitativas em seu relatório.

Figura 4 – Segundo relatório de Eduardo

 <p>Escola: E.M.E.F. Dr. Joaquim Assumpção Nome: Turma: 133 Relatório sobre o Projeto Vivencial Sumário de Pelotas rumo a cidade de Rio Grande onde fomos visitar o super Porto. O Porto não é um lugar que ninguém sabe onde fica o Porto funciona e também sua utilidade. Vimos muitas pessoas trabalhando nos navios, rebocadores, cargas e vários carros estacionados no pátio prontinhos para serem entregues as firmas. E depois fomos visitar o museu náutico, vimos vários barcos, vimos miniaturas de barcos de guerras. E depois fomos terminar nosso passeio na bonita praça Tamandaré onde buscamos bastante, vimos animais e brincamos com um belo piquenique pais, alunos e professores. Esse passeio foi bom.</p>	<p style="text-align: center;">Relatório sobre o Projeto Vivencial</p> <p>Saimos de Pelotas rumo a cidade de Rio Grande, onde fomos visitar o super Porto. O passeio foi bem legal, ficamos sabendo como o Porto funciona e também sua utilidade.</p> <p>Vimos muitas pessoas trabalhando, navios, rebocadores, cargas e vários carros estacionados no pátio prontinhos para serem entregues as firmas. E depois fomos visitar o museu náutico, vimos vários barcos, vimos miniaturas de barcos de guerras. E depois fomos terminar nosso passeio na bonita praça Tamandaré onde buscamos bastante, vimos animais e terminamos com um belo piquenique pais, alunos e professores. Esse passeio foi bom.</p>
---	--

Fonte: Geração de dados da pesquisa.

Conforme a Figura 4, além de o relatório estar mais bem distribuído na página, o uso de uma pontuação adequada foi realizado pelo aluno, a acentuação gráfica foi mais rigorosa e há um cuidado mais especial quanto à conjugação dos verbos “saímos, vimos”. Além disso, o aluno adota uma sequência textual com introdução, desenvolvimento e conclusão. Ele não se prende apenas às descrições das ações; reflete a respeito da utilidade do contexto social a que foram expostos, por meio da afirmação “ficamos sabendo como o Porto funciona e também sua utilidade”. Há marcas de um enquadramento crítico, ainda que de modo implícito, por meio da expressão verbal “ficamos sabendo”, que aponta para a possibilidade de novos conhecimentos, encaminhados por meio das instruções explícitas a respeito do funcionamento do Porto.

Salientamos aqui que não atribuímos esse aperfeiçoamento à escrita somente pela realização do Projeto Vivencial de Letramento. As atividades foram desenvolvidas ao longo de três meses, estando esses alunos em contato com estudos diários com a língua em sala de aula. No entanto, percebemos colaborações da sistematização sequência de atividades no Projeto Vivencial ao que estava sendo estudado em sala de aula, por meio de produções escritas, entrevistas, palestras e visitas. Essas atividades mostraram aos alunos que as práticas escolares em torno da oralidade, da leitura e da escrita podem ser realizadas de diversas maneiras. Não necessitam acontecer só dentro da sala de aula, mas, quando aproximadas de práticas cotidianas e de conhecimentos prévios, tornam-se mais significativas e atraentes aos alunos.

Quanto às valorações no relatório de Eduardo, os adjetivos “bom, legal, belo, bonita” não só qualificam a prática como experiência positiva, como também rebuscam e legitimam os dizeres dele. A prática situada é marcada no primeiro parágrafo, por meio dos verbos “saímos” e “fomos visitar”, os quais reforçam que a interação com práticas locais foi bastante significativa para ele. Ainda, há indícios das modificações na escrita desse aluno, no cuidado minucioso das informações trazidas, na preocupação com a qualidade da estrutura texto, que, reforçadas pela variedade argumentativa, salientam que houve práticas transformadoras.

É possível perceber como esses alunos conseguiram organizar suas memórias e seus posicionamentos a partir das práticas de letramento no Porto, realizadas com a turma. Em continuidade ao Projeto Vivencial, propusemos a segunda entrevista oral, a fim de acompanhar como os alunos se posicionariam verbalmente diante das atividades realizadas. Analisamos também os benefícios que a continuidade da sequência de atividades trouxe aos alunos, ao final do processo de investigação.

O primeiro questionamento feito aos alunos foi seguido de diferentes respostas: “O que vocês acharam do Projeto Vivencial, da nossa visita ao Porto de Rio Grande?” (Pesquisadora, entrevista em 25.9.2012). “Eu achei muito legal, eu queria ir lá de novo” (Amanda). “Eu gostei! Gostei mais dos carros! [...] Foi muito bom aprender tudo aquilo. [...] Eu só não gostei da parte do ônibus, porque as janelas não abriam” (Eduardo).

Os alunos, da mesma forma como procederam na escrita do primeiro relatório, utilizaram adjetivos como “legal”, “ótimo” e “bom” para valorizar a prática. Contudo, não só descreveram a prática. Posicionaram-se em relação ao passeio, à viagem, à visita e aos pontos que consideraram mais atrativos e

fizeram reflexões críticas, as quais foram aprofundadas com os questionamentos posteriores.

Uma segunda pergunta foi direcionada aos alunos e distintas foram as respostas: “E quais as diferenças entre as primeiras atividades desenvolvidas em sala de aula (a pesquisa livre, o primeiro relatório), das atividades do Projeto Vivencial, que foi a nossa visita ao Porto?” (Pesquisadora, entrevista em 25.9.2012). “Na aula a gente faz as pesquisas, os trabalhos e no Porto a gente viu em frente, viu muitas coisas!” (Amanda). “Saímos da sala de aula. É a gente foi lá pro Porto de Rio Grande” (Eduardo).

Nos excertos de Amanda e Eduardo, podemos identificar as valorações atribuídas por esses alunos e o enquadramento crítico ante as práticas de letramento realizadas em diferentes contextos sociais: na escola (produção de relatórios e entrevistas) e no Porto (Projeto Vivencial). Esses dizeres também nos remetem à reflexão sobre os benefícios de trabalhar com projetos de letramento, que não substituem eixos conteudísticos unicamente, mas que mesclam e recombina diferentes práticas sociais.

Com base nessa oportunidade do sair da sala de aula, lançamos outro questionamento, para o qual foram indicadas contribuições que a sequência de atividades desenvolvidas desde o primeiro encontro trouxe para esses alunos: “E como foi essa experiência de ver o conteúdo estudado em aula, e vivenciar, poder participar desse momento?” (Pesquisadora, entrevista em 25.9.2012). “Eu aprendi bastante e nunca tinha ido em Rio Grande, foi minha primeira vez. Daí aprendi muito mais! O que tinha e o que podia ser” (Amanda). “Na sala é só imagem e lá é tudo de verdade, de perto e ao vivo” (Eduardo).

Os dizeres dos alunos para esse último questionamento demonstram os valores e os significados que todo o trabalho de pesquisa, por meio das práticas de letramento realizadas, proporcionou a eles: verdadeiras práticas transformadoras. Nos dizeres de Amanda, o verbo “aprendi” marca a declaração do efetivo aprendizado e a apropriação desses conhecimentos. Não só viram o conteúdo como declaram tê-lo aprendido de fato.

Corroborando os dizeres de Amanda, Eduardo declarou também a importância de recontextualizar as práticas que envolvem leitura e escrita em sala de aula. Os termos “Na sala é só imagem” e “lá é tudo de verdade” revelam que muitas vezes os conteúdos trabalhados em sala de aula, que não são explorados de acordo com os conhecimentos prévios dos alunos, são considerados conhecimentos distantes, diante dos quais os sujeitos não se sentem completamente inseridos no processo de ensino e de aprendizagem.

A postura participativa ganhou notoriedade, e a interação dos envolvidos no processo de desenvolvimento permitiu construção de conhecimentos. Isso demonstra que a ativa intervenção e a continuidade das ações, desde a pesquisa livre até a produção do segundo relatório, possibilitaram que os alunos refletissem e agissem como produtores de conhecimento e não apenas como consumidores, evidenciando assim que ocorreram práticas transformadoras. Com base nas teorias do The New London Group (2000) e nas orientações da Pedagogia dos Multiletramentos, oportunizamos a construção de posicionamentos críticos, impulsionando os alunos a ressignificar sentidos e assumir diferentes papéis: alunos, pesquisadores e agentes ativos do próprio aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS MAIS CRÍTICOS VIA PROJETO VIVENCIAL DE LETRAMENTO

A análise dos dados mostrou transformações nos discursos orais e escritos dos alunos, o que se atesta pelo fato de que estes assumiram, ao longo do processo, o papel de construtores de conhecimento e não apenas de consumidores.

De acordo com a análise dos dados do primeiro relatório, as relações textuais construídas por esses sujeitos, entre os recortes e fontes pesquisadas e o que eles escreveram nos relatórios, mostram que as estratégias utilizadas foram socialmente situadas e negociadas, de acordo com a percepção de mundo e dos conhecimentos prévios de cada um, sobre o conteúdo que estava sendo trabalhado. A maior parte dos alunos utilizou elementos descritivos para realizar o detalhamento das ações realizadas na pesquisa. Após análises dos primeiros relatórios escritos, as marcas enunciativas mostraram a presença de dois dos quatro princípios da Pedagogia dos Multiletramentos: prática situada e instrução explícita.

Evidências, na primeira entrevista oral, mostram uma valoração inicial positiva, com relação às práticas realizadas. Parece banal dizer “adorei” e mais ainda afirmar que essas expressões qualificam a prática sob o olhar desses alunos. Contudo, como esses termos são usados num momento específico destinado ao pensar e falar sobre o que foi aprendido, para eles tentarem utilizar a linguagem para reflexão crítica, essa interpretação vai além do sentido linguístico das palavras, assumindo novos sentidos. As valorações quanto às práticas de leitura e escrita estão intimamente relacionadas com o processo de socialização e de aprendizagem desses alunos.

Após encaminhamento do Projeto Vivencial de Letramento no Porto, com a continuidade dos trabalhos com a língua em sala de aula pela professora regente, e com base na análise do segundo relatório, os resultados indicam a utilização de uma linguagem mais reflexiva e crítica, para além de informações descritivas como ocorreu no primeiro relatório. Significativas transformações nas produções escritas também podem ser percebidas em âmbito estrutural e linguístico, devido aos cuidados dispensados por esses alunos à pontuação, conjugação dos verbos, organização e disposição do texto. Ao final das análises do segundo relatório, evidenciou-se, em consequência do planejamento e encaminhamento do projeto, a presença dos quatro princípios da Pedagogia dos Multiletramentos: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e práticas transformadoras.

Na segunda entrevista oral, buscou-se, na fala dos alunos, uma análise crítica e comparativa das práticas realizadas desde o início do processo. Por meio dos dizeres, mostraram a percepção de que, com apoio do projeto, estavam cercados por diversos gêneros multimodais e que práticas situadas podem tornar os conteúdos mais significativos para eles.

Os resultados mostraram-se produtivos, mas vale salientar que não se têm a pretensão de afirmar que somente as atividades realizadas no processo de pesquisa oportunizaram todas essas transformações. A pesquisa foi desenvolvida ao longo de um trimestre; sendo assim, muitos outros conteúdos foram trabalhados, sistematicamente, com apoio da professora regente da classe, incluindo os textuais e gramaticais.

Entretanto, por ter sido oportunizado aos alunos um contato com diferentes culturas, em uma mesma comunidade de aprendizagem, durante o Projeto Vivencial de Letramento, a ação colaborativa entre os agentes – pesquisadoras, professora, alunos, colaboradores dos ambientes visitados no Porto de Rio Grande – evidenciou que o projeto de letramento, como um modelo didático alternativo, pode somar-se com êxito a outras propostas de ensino já encaminhadas na escola.

Nessa perspectiva, destaca-se, ao final do processo, com a discussão conjunta dos resultados entre professora regente e pesquisadoras, que a prática na escola e no Porto não foi apenas *locus* de aplicação de um determinado conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão. Ocorreram transformações significativas nessas profissionais também, as quais perceberam, ao longo do trabalho, que o professor precisa não só aprender conteúdos teóricos e didáticos, mas também aprender o processo de investigação da língua, incorporando a postura de pesquisador ao trabalho cotidiano na escola e na sala de aula.

WORKING WITH LANGUAGE IN A LIVING LITERACY PROJECT

Abstract: This paper aims to characterize literacy practices that lead students to a critical and reflexive perspective on what they experience in and from the school context. The theoretical and methodological foundation focuses on the principles of the Pedagogy of Multiliteracies and on the dialogical approach of language. The analysis is carried around enunciative marks resulting from written reports and testimonials from students, which were produced at the beginning and end of a Living Literacy Project. These marks indicate changes in the use of language by students of a third year of elementary school.

Keywords: School literacy. Multiliteracies. Living Literacy Project.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. *Estética e criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 99-120.
- DICKEL, A.; COMIN, C. Convergência entre áreas de conhecimento: os requerimentos da prática de ensino de língua portuguesa: a linguagem em foco. In: HEINIG, O. L. de O. M.; FRONZA, C. de A. (Org.). *Diálogos entre linguística e educação*. Blumenau: Edifurb, 2011. p. 117-130.
- DIONÍSIO, M. de L. Educação e os estudos atuais sobre letramento. Entrevista concedida por Maria de Lourdes Dionísio, da Universidade do Minho, a Nilcéa Pelandré e Adriana Fischer. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 209-224, jan./jun. 2007.

- FIAD, R. S.; SILVA, L. M. Escrita na formação docente: relatos de estágio. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, Maringá, v. 31, n. 2, p. 123-131, 2009.
- FISCHER, A. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. 2007. 340 f. Tese (Doutorado em Linguística)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- KLEIMAN, A. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação – UFSC*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.
- STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p.
- THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies. Design of social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, C. (Ed.). *Multiliteracies. Literacy learning and design of social futures*. London, New York: Routledge, 2000. p. 9-37.
- TINOCO, G. M. A. de M. *Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

Recebido em fevereiro de 2015.
Aprovado em setembro de 2015.