

**RAQUEL LEÃO LUZ**

***VENHA PARTICIPAR DO 'CLUBE DO GIBI'!* ESTUDO INTERPRETATIVO SOBRE  
UM PROJETO DE TRABALHO EM IMPRENSA ESCOLAR CONSTRUÍDO E  
SUSTENTADO POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**PORTO ALEGRE**

**2013**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**  
**ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM**  
**ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA**  
**LINHA DE PESQUISA: LINGUAGEM NO CONTEXTO SOCIAL**

***VENHA PARTICIPAR DO 'CLUBE DO GIBI'!* ESTUDO INTERPRETATIVO SOBRE  
UM PROJETO DE TRABALHO EM IMPRENSA ESCOLAR CONSTRUÍDO E  
SUSTENTADO POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**RAQUEL LEÃO LUZ**

**ORIENTADOR(A): PROF(a). DR(a). LUCIENE JULIANO SIMÕES**

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE**

**2013**

*Discurso do Capibaribe*

*Aquele rio  
está na memória  
como um cão vivo  
dentro de uma sala.  
Como um cão vivo  
dentro de um bolso.  
Como um cão vivo  
debaixo dos lençóis,  
debaixo da camisa,  
da pele.*

*Um cão, porque vive,  
é agudo.  
O que vive  
não entorpece.  
O que vive fere.  
O homem,  
porque vive,  
choca com o que vive.  
Viver  
é ir entre o que vive.*

*O que vive  
incomoda de vida  
o silêncio, o sono, o corpo  
que sonhou cortar-se  
roupas de nuvens.  
O que vive choca,  
tem dentes, arestas, é espesso.  
O que vive é espesso  
como um cão, um homem,  
como aquele rio.*

*(...)*

*Aquele rio  
é espesso  
\como o real mais espesso.  
Espesso  
por sua paisagem espessa,  
onde a fome  
estende seus batalhões de secretas  
e íntimas formigas.*

*E espesso  
por sua fábula espessa;  
pelo fluir  
de suas geléias de terra;  
ao parir  
suas ilhas negras de terra.*

*Porque é muito mais espessa*

*a vida que se desdobra  
em mais vida,  
como uma fruta  
é mais espessa  
que sua flor;  
como a árvore  
é mais espessa  
que sua semente;  
como a flor  
é mais espessa  
que sua árvore,  
etc. etc.*

*Espesso,  
porque é mais espessa  
a vida que se luta  
cada dia,  
o dia que se adquire  
cada dia  
(como uma ave  
que vai cada segundo  
conquistando seu vô).*

*João Cabral de Melo Neto  
Discurso final de "O cão sem plumas"*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que abriu espaço para que pudesse aprender e desfrutar, desde 2006, as possibilidades culturais e sociais que oferece a seus estudantes, nas mais diferentes esferas de atividades.

Ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Letras da UFRGS, pela oportunidade de um estudo de qualidade, pela atenção e respeito ao estudante-pesquisador.

A CAPES, pela bolsa de estudos a mim concedida, durante os dois anos de mestrado.

Ao PPE UFRGS (Programa de Português para Estrangeiros), por ter me possibilitado aprender mais sobre língua portuguesa e sobre trabalhar coletivamente, sabendo sempre o porquê e o para quê daquilo que realizo em minhas aulas, junto com meus alunos.

Ao PET Letras, por ter feito parte de minha vida acadêmica na graduação e possibilitado que aprendesse mais sobre o mundo do trabalho, a construção coletiva de conhecimento e a estrutura de nossa universidade.

À professora Dr.<sup>a</sup> Luciene Juliano Simões, que com muita sensibilidade me ensinou a aprender e a ensinar. Por ser a profissional que mais me inspira no campo da Linguística Aplicada, que conjuga saberes teóricos de ensino e aprendizagem de língua materna com um repertórios literários – tanto de sua experiência pessoal como profissional. Mestre incontestável e educadora exemplar: agradeço pelo incentivo em pesquisa no campo do ensino de língua materna, por acreditar na educação brasileira e por promover momentos de aprendizagem inesquecíveis a seus alunos.

Ao professor Paulo Coimbra Guedes, que desde a graduação mostrou-me que sempre existem caminhos alternativos e mais proveitosos para aprender e para ensinar. Por não desistir da luta pela mudança. Educador e mestre admirável, ensinou-me a trabalhar com esforço e dedicação para fazer de meus textos minha voz e de minha profissão minha vida.

À professora Margarete Schlatter, por saber se aproximar daqueles que iniciam. Por dividir imensamente seu conhecimento com todos e mostrar, exemplarmente, que em conjunto podemos ser sempre melhores. Pelos seminários de pesquisa e pela oportunidade de aprender a ser uma professora mais e mais reflexiva sobre minha prática. Pelo imenso aprendizado durante os dois anos de Mestrado.

À professora Rosa Maria Bueno Fischer, pelo Seminário de Variações sobre o tema da Experiência. Pelas aulas estimulantes, pelo amor ao conhecimento, pelas leituras críticas e

pelo incentivo que me deu a escrever textos cada vez mais autorais – por contribuir na busca de assinar o que escrevo e não ter medo de propor-me no discurso.

À querida professora Carmem Luci da Costa Silva, orientadora de meu trabalho de conclusão na graduação, ensinou-me a dar os primeiros passos em reflexões sobre discurso, língua e linguagem. Agradeço imensamente pelas enunciações construídas em nosso trabalho de 2009.

À Ana Cláudia Zatt, pela amizade, carinho e aprendizagens de tantas naturezas. Por ter sido parceira na pesquisa nesses dois anos de convívio. Por me estimular a ser uma professora mais engajada. Por me mostrar que colocar a mão na massa pode ser dolorido, mas é o real mais espesso da vida de um professor. Pelo exemplo de educadora que trabalha em conjunto – que luta pelo território de todos.

Aos bolsistas do grupo PET Letras, pelo tempo de pesquisa que passamos juntos, pelo trabalho e pela ajuda dispensada, pelas risadas, palavras de apoio e carinho. Em especial, aos bolsistas de que mais me aproximei: Maria Fernanda Viegas, Abel Prates, Joana Luz, Simone Land e Bruno Scortegagna.

Aos queridos amigos e colegas de mestrado: Lia Schulz, William Kirsch, Andréa Burgos Mangabeira Everton Costa, Paola Salimen e Maristela Juchum. Pelas risadas, conversas, carinho, apoio e amizade. Pelas leituras divididas, pelas indicações, pelas dicas, pelo compartilhamento das angústias. Por tudo o que compôs nosso tempo de estudos e de amizade nos últimos dois anos.

Ao meu querido pai - Chico Luz, por ser exemplo de luta e alegria. Por me mostrar que fazer as coisas juntos é sempre mais divertido, porque o produto final fica melhor. Pelo amor e carinho de pai. Pela Luz, do nome e do convívio. Pela colaboração nesses dois anos de Mestrado.

À mãe, Virgínia Leão, por me estimular a não desistir, apesar de tantas dificuldades. Por ser minha mãe. Pelo Leão, do nome e da coragem.

À minha tia, Guiomar Narciso, pela atenção redobrada e pelo cuidadoso apoio. Por ser exemplo de coragem e amor pela vida, todos os dias.

Às minhas grandes amigas-irmãs: Ananda Vargas Hilgert e Gabriela Mattos Cardoso. Por, há tanto tempo, dividirem todo o seu carinho, amizade e apoio. Por estarem em todos os momentos lindos e difíceis da minha vida, da pesquisa e da feitura deste relato de pesquisa. Por contribuírem para que eu fosse mais feliz e acreditasse muito mais na beleza do meu esforço e do meu trabalho e na amizade - na mais profunda e verdadeira amizade. Aos amigos queridos que ganhei da vida graças a elas: Rafael Conter e Marlon Abrahão, pelas risadas,

apoio, carinho, amizade; pela disponibilidade para ajudar em todos os momentos. A esses amigos todos juntos, que se constituíram na minha vida como uma unidade: por mostrarem que a leveza e o amor pelas pessoas vale mais que tudo.

Finalmente, agradeço aos participantes desta pesquisa, membros do *Clube do Gibi*. Pela inocência e alegria de viver. Pelo amor que tinham por sua escola. Pelo respeito aos livros e à literatura. Pelo desejo de aprender todos os dias, sempre mais. Pela doçura e pelo exemplo de criatividade e companheirismo.

## RESUMO

O trabalho que aqui apresentamos é resultado de uma pesquisa interpretativa, realizada na EMEF José Guedes, escola da rede municipal de Porto Alegre – RS, ao longo de 2011 e 2012. Nosso foco de investigação baseou-se no estudo das práticas de letramento e das aprendizagens dos alunos em um grupo de leituras, produção visual e escrita intitulado “*Clube do Gibi*”. Investigamos as ações dos participantes do *Clube*, do ponto de vista das relações que estabeleciam com materiais escritos e referenciados pela escrita em suas rotinas de grupo. Para investigar as práticas letradas nesta oficina construída e sustentada pelos próprios estudantes, utilizamos procedimentos metodológicos para geração de dados relativos à pesquisa qualitativa-interpretativa. Para a geração de dados, lançamos mão de métodos inspirados na área de etnografia, obtendo o seguinte conjunto: diários de campo, notas de campo, entrevistas semiestruturadas, fotografias, vídeos, documentos da escola, produções orais, escritas e visuais dos participantes do *Clube do Gibi*. Partimos, portanto, do estudo de letramento como prática social e de estudos que se debruçaram sobre o conceito de projetos de trabalho e trabalhos coletivos para compreendermos o coletivo do *Clube do Gibi*. Além disso, consideramos os estudos de linguagem como interação a fim de compreendermos as práticas de letramento dos estudantes como ações de linguagem para participarem do *Clube do Gibi*, nosso contexto em foco. Ao final de nossa pesquisa, consideramos que a) o *Clube do Gibi* constitui-se como um grupo de trabalho motivado por textos de preferência dos alunos e b) esses textos de preferência estão fortemente relacionados à cultura visual dos mangás e dos quadrinhos. Do ponto de vista das práticas de letramento, consideramos que fazer parte do *Clube do Gibi* significa c) trabalhar em grupo, numa lógica de *Clube*. Argumentamos ainda que d) os aprendizados proporcionados pelo grupo relacionam-se, principalmente, à arte plástica e à realização de tarefas em conjunto, o que e) contribui para a construção de aprendizagens individuais na medida em que ocorrem com propósitos coletivos. Ser parte do *Clube do Gibi* é reconhecer-se como engajado em um coletivo de trabalho.



## ABSTRACT

This work aims at an interpretation of local meanings socially constructed by the members of a Comic Book Club (*Clube do Gibi*), maintained as part of a School Press Project in a public school in the city of Porto Alegre, Brazil. The research carried out was based on interpretative methods, combining qualitative data generation in the areas of participant observation and action research. Our investigative focus was based on the study of literacy practices sustained by a group of students and mediators in the course of reading, writing, and drawing activities. We investigated the club members' actions as they took meaning from multimodal printed materials in the group routines. We also focused on their text productions, both verbal and visual, trying to reach an interpretation of these activities as related to the practice of being a member of a Comic Book Club. To investigate the literacy practices on this workshop, which was designed and kept by the students themselves, we used methodological procedures on data generation based on interpretive research from the ethnographic type: field notes subsequently rewritten in the form of field journals, semi-structured interviews, collection of documents and audiovisual recordings, including film, audiotaping, and photographs. We set out, therefore, from the literacy study as a social practice and from other studies that have drawn on the concept of group projects and groupwork to understand the Comic Book Club collective. The analytical interpretations were driven by a concept of language as interactive, historic work continually constructed and reconstructed as interactants build their social life together. At the end of our research, we consider that a) the Comic Book Club is composed as a workgroup driven by the students' choices and b) these choices are strongly related to the manga and other comic book visual cultures. From the viewpoint of the literacy practices, we realized that taking part in the Comic Book Club means c) work within a group, following a club logic. We also point out that d) the learning experiences provided by the group are mainly related to the visual arts and to the conclusion of collective tasks, which e) contribute to the construction of individual learning experiences insofar as there is a collective purpose. To be part of the Comic Book Club is to see oneself as committed to a collective work.

## SUMÁRIO

<b>A EMEF JOSÉ GUEDES E COMO COMEÇA A HISTÓRIA DESTA INVESTIGAÇÃO</b> .....	19
<b>1. A EMEF JOSÉ GUEDES</b> .....	25
1.1 Uma escola municipal e seu entorno .....	25
1.2 <i>Imprensa Escolar</i> : um projeto didático na José Guedes.....	30
<b>2. EDUCAÇÃO, ESCOLA E LINGUAGEM</b> .....	38
2.1 A função da linguagem na escola: linguagem como interação.....	38
2.1.1 Sobre o <i>diálogo</i> em Bakhtin .....	41
2.2 A escola como o lugar social de interagir pela linguagem .....	42
2.3 Letramento, interdisciplinaridade e projetos colaborativos .....	44
2.3.1 A multimodalidade do letramento .....	50
2.4 Experiências em projetos de publicação: imprensa escolar.....	51
2.4.1 A pedagogia de Celestin Freinet.....	51
2.4.2 Freinet e seu tempo.....	52
2.4.3 A pedagogia de Freinet: produzir, publicar-se .....	54
2.4.3.1 A técnica da metodologia natural: o desenho e o texto livres .....	56
2.4.3.2 A técnica da biblioteca na sala de aula .....	57
2.4.3.3 A assembleia cooperativa, o mural de notícias e os complexos de interesses.....	57
2.5 Experiências e proposições recentes acerca de projetos de jornal de sala de aula ...	58
2.6 O trabalho com projetos e a imprensa escolar .....	61
<b>3. LE DETOUR PAR LE VOYAGE: SAIR E VOLTAR A SI EM UM MOVIMENTO ANALÍTICO E DIALÓGICO EM PESQUISA QUALITATIVA E INTERPRETATIVA</b> .....	64

3.1	Princípios da pesquisa interpretativa: procedimentos metodológicos .....	67
3.2	A pesquisa na EMEF José Guedes: construindo o projeto e as perguntas de pesquisa	71
3.2.1	Desconstruindo estereótipos: a aproximação ao campo .....	76
3.2.2	O estranhamento: a entrada em campo e a geração de dados .....	88
3.3	O <i>Clube do Gibi</i> : a motivação para redirecionar o projeto.....	91
3.4	Os dados gerados, a saída de campo e a volta às perguntas de pesquisa.....	95
3.5	A análise dos dados.....	99
3.5.1	Para compreender os índices.....	101
3.5.2	Os participantes focais .....	101
3.5.3	As asserções interpretativas .....	104
<b>4.</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS: O OLHAR SOBRE O CONTINGENTE E OBSERVÁVEL DAS INTERAÇÕES NO CONTEXTO DO <i>CLUBE DO GIBI</i> .....</b>	<b>106</b>
4.1	O <i>Clube do Gibi</i> : suas rotinas e sua configuração geral .....	106
4.1.1	Um dia no <i>Clube do Gibi</i> .....	114
4.2	Direções de nossa análise .....	120
4.3	As práticas de letramento no <i>Clube do Gibi</i> .....	121
4.3.1	A biblioteca configura-se como um espaço em que se ativa e se acolhe o protagonismo dos alunos .....	122
4.3.1.1	Feira do Livro na EMEF José Guedes .....	128
4.3.1.1.1	O Troca-Troca.....	132
4.3.2	Os textos de preferência são centrais nas práticas de letramento do <i>Clube do Gibi</i>	135
<b>5.</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS: SENTIDOS DO LETRAMENTO E APRENDIZAGENS PROPORCIONADAS PELO <i>CLUBE DO GIBI</i>.....</b>	<b>144</b>
5.1	Os participantes do <i>Clube do Gibi</i> tornam a linguagem visual essencialmente relevante em suas práticas letradas.....	144
5.2	As práticas de letramento envolvem o trabalho coletivo dos alunos .....	149

5.3 Os textos de preferência contribuem para as aprendizagens dos alunos .....	151
5.4 Tocar em uma banda de rock, gostar de artes visuais: os participantes do <i>Clube do Gibi</i> têm engajamentos em outras atividades de letramento de sua preferência.....	160
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: SOBRE FAZER UMA EDUCAÇÃO DE MÚLTIPLAS PONTES .....</b>	<b>171</b>
6.1 As perguntas de pesquisa: nossas considerações a partir da análise dos dados.....	171
6.2 Perplexidades da pesquisadora: questionamentos e rumos da pesquisa .....	177
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>180</b>
<b>ANEXO 1.....</b>	<b>182</b>
<b>ANEXO 2.....</b>	<b>184</b>
<b>ANEXO 3.....</b>	<b>187</b>

## LISTA DE EXCERTOS

Excerto 1: “não quero fazer jornal pra aparecer” .....	30
Excerto 2: “as duas maiores disciplinas são português e matemática” .....	78
Excerto 3: Um dia no Clube do Gibi .....	115
Excerto 3.1: Costas molhadas .....	115
Excerto 3.2: A pizza.....	116
Excerto 3.3: Partir do que os alunos já gostam.....	116
Excerto 3.4: Pegar na estante exemplares do Naruto e da Turma da Mônica Jovem ....	116
Excerto 3.5: Vida de cachorro .....	117
Excerto 3.6: O Luís é o Naruto .....	117
Excerto 3.7: Adrielle é a personagem bonita e engraçada .....	117
Excerto 3.8: “Não to a fim de pintar” .....	118
Excerto 3.9: “É um cartaz, meu” .....	118
Excerto 4: “Aquela alternativa não gosto de ler não é válida” .....	123
Excerto 5: Visita à Jambô .....	125
Excerto 6: Ismael filma e entrevista Marta no pátio da escola .....	130
Excerto 7: Ismael e uma amiga entrevistam Vanessa na Feira do Troca-Troca.....	131
Excerto 8: Ismael entrevista a vereadora Fernanda Melchionna .....	131
Excerto 9: A Feira do Troca-Troca.....	133
Excerto 10: “Venha pra Feira do Troca-Troca e traz um Gibi” .....	134
Excerto 11: Trazer de casa ilustração oriental para o Clube do Gibi .....	138
Excerto 12: “Não tava podendo mais ficar, tinha outras coisas pra fazer” .....	139
Excerto 13: “Ele tava interessado em jogos” .....	139
Excerto 14: “tem que ter acesso pras meninas e pros meninos na cor” .....	142
Excerto 15: “eu também sou boa nas cores, né sora?” .....	148

Excerto 16: “como se criou a ideia de <i>Clube</i> , cada um cuidava, a ideia do patrimônio comum que era de todos, entende? .....	149
Excerto 17: “Venha pra Feira do Troca-Troca e traz um Gibi” .....	151
Excerto 18: “cartaz grande não dá” .....	152
Excerto 19: “quem aprende mais rápido numa escola continua sendo a população que é culturalmente mais favorecida” .....	154
Excerto 20: “Gente! Colocar à disposição o acervo!” .....	155
Excerto 21: “é uma felicidade que envolve a questão de um gênero específico” .....	156
Excerto 22: “o chamariz é justamente a curtição deles (...)” .....	157
Excerto 23: “tu que sabe, então, mas tá perdendo” .....	159
Excerto 24: “viemos pra biblioteca aprende e sobre Gibi” .....	159
Excerto 25: “eu fazia tudo o que tinha pra fazer (...)” .....	160
Excerto 26: Um continua a produção do outro .....	162
Excerto 27: A produção de materiais escritos .....	163
Excerto 28: “Ah! E ser baterista de uma banda, que eu já sou, na verdade (...)” .....	164
Excerto 29: “Van Gogh, eu adoro Van Gogh” .....	167

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia1: Bar do seu Tininho .....	107
Fotografia 2: Almoço no refeitório .....	108
Fotografia 3: Armário do Clube.....	128
Fotografia 4: Divulgação da Feira do Livro .....	130
Fotografia5: Divulgação da Feira do Troca-Troca .....	132
Fotografia 6: A Feira do Troca-Troca.....	133
Fotografia 7: Sino do Bem e Sino do Mal .....	142
Fotografia 8: Divulgação do Troca-Troca .....	145
Fotografia 9: Divulgação do Troca-Troca e do <i>Cosplay</i> .....	146
Fotografia 10: Feira do Livro da EMEF José Guedes .....	146
Fotografia 11: Divulgando o Clube do Gibi .....	147
Fotografia 12: “Le Banana Man” .....	147
Fotografia 13: Reprodução de imagem de mangá .....	148
Fotografia 14: Caderno de desenhos do Luciano.....	165
Fotografia 15: Caderno de desenhos do Luciano.....	166
Fotografia 16: Caderno de desenhos do Luciano.....	166

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 .....	27
Figura 2 .....	28
Figura 3 .....	29
Figura 4 .....	33
Figura 5 .....	34
Figura 6 .....	36
Figura 7 .....	73
Figura 8 .....	83
Figura 9 .....	110
Figura 10 .....	113
Figura 11 .....	115
Figura 12 .....	129



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1.....	84
Tabela 2.....	89
Tabela 3.....	90
Tabela 4.....	99
Tabela 5.....	110
Tabela 6.....	111

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 .....	47
Quadro 2 .....	60
Quadro 3 .....	63
Quadro 4 .....	75
Quadro 5 .....	80
Quadro 6 .....	93
Quadro 7 .....	96
Quadro 8 .....	97
Quadro 9 .....	100
Quadro 10 .....	103
Quadro 11 .....	112
Quadro 12 .....	172
Quadro 13 .....	173

## LISTA DE MAPAS

Mapa 1 .....	120
Mapa 2 .....	163

## A EMEF JOSÉ GUEDES E COMO COMEÇA A HISTÓRIA DESTA INVESTIGAÇÃO



A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. Entre estes, existem dois grupos, que se interpenetram de múltiplas maneiras. A figura do narrador só se torna plenamente tangível se temos presentes esses dois grupos. “Quem viaja tem muito a contar”, diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutam com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições. (BENJAMIN, 1993, p. 114-119)

Introduzir o relato de uma pesquisa que envolveu uma longa aproximação ao campo e alguns meses de geração de dados coloca-me, neste momento, como narradora de uma experiência. E a investigação que aqui apresento só se torna experiência ao passo que me autorizo a narrar. E narrar é contar pela palavra, pelo gesto, pelas escolhas da língua que faço no aqui e agora atemporal do texto escrito.

Entrecruzo minha palavra, oral e efêmera, ao gesto do escrito. Registro de dado. Texto transcrito. Fala audiogravada. História contada pelo Ismael<sup>1</sup>, 11 anos, ao pé do ouvido, do

---

<sup>1</sup> Os nomes próprios apresentados na pesquisa são pseudônimos. As localidades e a própria escola em foco também tiveram seus nomes mantidos em sigilo. Reconhecemos que o trabalho apresenta elementos que podem contribuir para o reconhecimento da escola em questão e de seus participantes, entretanto, são elementos tornados públicos pela própria escola. Os dados gerados em nossa pesquisa preservam a identidade de todos.

canto isolado da biblioteca, sobre a flor que guardara na mochila, colhida na rua da escola – “eu vou dar pra uma gurria que eu gosto, sora”.

Suspiro de professor em sábado invernal de reunião pedagógica – cinco graus na periferia de Porto Alegre, aquecidos pelo chocolate quente com *chantilly*; cozinha de escola abarrotada. Zona Sul e vento frio do Guaíba.

Barulho de fala. Barulho de escrita na sala de aula. Barulho de *funk* carioca no celular. “Conhece o Mundo M<sup>2</sup>, sora? Vou botar no *youtube* pra ti ver”.

Misterioso, malvado, me mostrou malandro os  
 Malandriado  
 Maioral, melhores momentos  
 Marginal, maldito movimento  
 Melodia, memória mó mensageiro  
 Malicioso, mantimento mantemo  
 Mafioso moderno, malmorado, mó mistério  
 Mercadoria milagrosa, mafia mostra, malícia, milhões  
 Manobra

Barulho de cadeira, mesa, giz, tambor da banda da escola. Barulho de garfo, prato, faca, colher, boca mastigando frango e feijão no refeitório. E quanto mais se fica na escola, mais se adquire a capacidade de diferenciar o som de uma bola de vôlei de uma de basquete ou futebol.

Os sons dos passos. Os passos de Marta eram reconhecíveis de longe. Os passos dos meninos do *Clube do Gibi* pareciam formar um grande passo de um gigante correndo. Eram todos juntos e o barulho ficava pesado e único. Em uníssono entravam, davam beijo na sora do *Clube*, beijo suado com cheiro de bala de canela... pegavam suas folhas e seguiam fazendo mais barulho.

Guri e gurria gritando, correndo, chorando, cantando, brigando, beijando. Professor gritando, correndo, chorando, cantando, brigando, beijando. A escola tem muita ação. Interação. Cheio de gerúndios por todos os lados – essa forma nominal que faz as ações da escola nunca pararem. Elas continuam, provavelmente enquanto escrevo, elas seguem, se tecem numa rede infinita, se fazem pela fala e pelo gesto de muita gente ao mesmo tempo. Uns com os outros.

---

<sup>2</sup> Mundo M é um *funk* de MC Lon que muitos alunos escutavam durante o período de aproximação ao campo, em 2011.

As latas de sardinha que tivemos de abrir com faca e força para almoçar no passeio ao Centro Histórico da cidade. A corrida da pesquisadora, com a faixa que chegara da gráfica na noite anterior, em mãos às 8h30, na rua lateral da Escola (faixa abre-alas da Rústica da EMEF José Guedes), em finais de 2011. As músicas dos adolescentes cantadas no ônibus. O Juca Batista de professor, aluno, bolsista da UFRGS, pesquisadora-participante, então possível contadora desta história. Tudo somado e registrado ainda é pouco.

Nessa narrativa apoiada em registros e dados, há a lacuna da experiência em pesquisa: a incapacidade de transcrever, colocar à mostra e tratar das ações mais diversas de toda a gente com a qual me envolvi. Da conversa ao pé do ouvido, do calor e do frio, do grito das crianças da quadra de esportes, do cheiro da comida das tias do refeitório, do café quente da máquina, da tinta das canetas que sujavam nossos dedos nas manhãs de quinta-feira no *Clube do Gibi*. Dos *mouses* melecados de bala e pirulito na sala de *Informática*. Tudo isso está aqui, tensionado entre o visível e o invisível nesta narrativa que começo a construir.

Como pesquisadora que viajou por lugares desconhecidos para a maioria dos leitores deste relato, remonto essa história, em quadros mais ou menos estáveis e sensíveis do que se sucedeu na viagem. Torno a voz dessa narrativa uma voz distante, de quem veio de longe e tem algo a dizer sobre as ações que registrou. Como professora participante do percurso, conto como quem veio de dentro e de perto, como o homem que narra as histórias e as tradições das quais toma parte e constrói. Assim, apresento meu percurso de pesquisadora e de professora na investigação das práticas letradas de aprender língua portuguesa no projeto didático de imprensa escolar da EMEF José Guedes. Experiência que começa agora e se renova, pela palavra da contadora, a cada escolha e a cada gesto enunciativo.

\*

Ao ingressar no Mestrado em 2011/1 no PPG Letras (Programa de Pós- Graduação) meu interesse de pesquisa ainda era um tanto difuso: apesar de ter um projeto, ainda não me reconhecia como pesquisadora imbuída em uma investigação. As perguntas de pesquisa, o problema, os objetivos e as justificativas estavam todos relacionados ao meu desejo de investigar os Referenciais Curriculares Lições do Rio Grande (doravante, RC), lançados pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul no ano de 2009. Àquela época, como aluna bolsista integrante do Programa de Educação Tutorial da Letras (PET Letras)<sup>3</sup>, havia

---

<sup>3</sup> De acordo com o estabelecido na Lei nº 11.180/2005, e regulamentado na Portaria MEC 976 de 27 de julho de 2010, o PET é desenvolvido por grupos de estudantes, com tutoria de um docente, organizados a partir de formações em nível de graduação das Instituições de Ensino Superior do país, orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

(Fonte: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12223&Itemid=480](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12223&Itemid=480))

acompanhado o movimento de alguns de meus professores que participaram diretamente da elaboração deste documento. Conhecia mais especificamente os cadernos de Língua Portuguesa e Literatura dos Referenciais, elaborado também pela orientadora desta pesquisa, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciene Juliano Simões (naquele momento, minha orientadora de pesquisa, ensino e extensão no PET Letras – Programa de Educação Tutorial).

Além do documento ter ocupado papel central em nossas discussões e estudos no grupo, eu encerrava minha graduação em Letras (Português e Literatura) com as disciplinas de Estágio I e II. Os Referenciais vieram como um grande organizador para nossos estudos e reflexão sobre como poderíamos sintetizar tudo o que estávamos aprendendo nas aulas de Estágio.

O interesse por estudar os Referenciais e, especificamente, sobre como estavam sendo tratados nas escolas estaduais (e se circulavam nas práticas cotidianas dessas escolas) me motivou a construir um projeto de investigação nesse sentido. Mas o que havia de mais essencial nesse interesse era conhecer uma sala de aula que trabalhasse com projetos didáticos visando à construção de autoria e protagonismo dos alunos pelo aprendizado de língua materna - um aprendizado que envolvesse práticas de reflexão linguística e não de ensino mecânico de gramática.

Durante o primeiro semestre do Mestrado, percebi as dificuldades de encontrar um campo de pesquisa para examinar as práticas letradas de ensino de língua portuguesa amparadas nos Referenciais Curriculares Lições do Rio Grande. No mesmo período, minha orientadora, junto a outros professores da área de Linguística Aplicada inseriam-se em um projeto de formação e consultoria pedagógica e de ensino de línguas em uma escola da rede municipal de Porto Alegre – a EMEF José Guedes. Por meio desses professores, acabei conhecendo os projetos da escola e o interesse que havia da EMEF por estabelecer redes de trabalho com a universidade, no sentido de tornar os projetos de trabalho e a interdisciplinaridade subjacentes ao cotidiano da escola.

Assim, em 2011 conheci Marta, professora de Português da qual mais me aproximei na EMEF José Guedes, pelo trabalho com um projeto intitulado Imprensa Escolar, que desejava realizar na escola de modo amplo, para participação dos alunos. Iniciei, então, um trabalho muito próximo a meus primeiros interesses – olhar para um projeto didático em uma escola que demonstrava em seu discurso a perspectiva de estudar a linguagem em projetos de trabalho que oportunizassem reflexão e uso da língua, protagonismo e autoria dos alunos e dos professores.

Num movimento constante entre aprender a ser pesquisadora e fazer parte daquela comunidade da qual participei durante um ano e meio, tornei-me mestranda da UFRGS e “sora” do *Clube do Gibi*. Às vezes mais “sora” do que pesquisadora, e vice-versa. A inserção profunda no cotidiano da escola permitiu que minha aproximação ao campo contribuísse muito para a (re) elaboração do projeto de pesquisa, do problema a ser investigado, de minhas perguntas norteadoras e do papel que cumpria naquele espaço de aprendizagem.

Neste relato da pesquisa buscamos – e por vezes o sujeito será “eu” e, em outros momentos “nós”, porque fiz essa pesquisa com muitas pessoas envolvidas, principalmente com minha orientadora e os participantes que deram corpo a esta possível narrativa – apresentar ao leitor os percursos de aprendizagem da pesquisadora além, é claro, do objeto de investigação a que nos colocamos a estudar – O *Clube do Gibi* (como oficina do projeto imprensa escolar) e o que se aprende de língua e sobre a língua nesse encontro de alunos e professores.

Ler este texto é também escrever esta narrativa e, com sorte ter êxito no esforço de encontrar as palavras mais justas possíveis, possibilitar que o leitor possa investigar junto conosco. Convidamos você, leitor, a conhecer um pouco da pesquisa que aqui narramos e do que descobrimos e/ou apenas inferimos sobre nossos objetos investigados.

\*

No primeiro capítulo deste texto, o leitor encontrará uma breve apresentação da EMEF José Guedes: sua história, seu espaço e a contextualização do projeto Imprensa Escolar, no qual o *Clube do Gibi* estava inserido como uma oficina. No segundo capítulo, tratamos de nossas perspectivas de educação, de escola e de linguagem, tendo como objetivos compreender o contexto de observação em foco na pesquisa. Neste capítulo, discutimos a função da escola e nosso entendimento de linguagem como interação e, em seguida, a escola como lugar social de interagir pela linguagem. Ainda neste capítulo, tratamos do conceito de letramento, interdisciplinaridade e projetos colaborativos. Por fim, apresentamos os projetos de trabalho relacionados aos gêneros do discurso implicados em projetos de imprensa escolar ou de publicação escolar, em experiências e proposições recentes. No capítulo três, encetamos a discussão acerca da metodologia adotada na pesquisa. Trabalhamos sob dois enfoques: o primeiro, que diz respeito ao entendimento que fazemos de pesquisa qualitativa-interpretativa e, o segundo, a como construímos o percurso investigativo no projeto do *Clube do Gibi* na EMEF José Guedes. No quarto e no quinto capítulos, apresentamos a análise dos dados: o contexto do *Clube do Gibi* (suas rotinas e organizações), as asserções interpretativas e a



discussão analítica de nossas proposições. Por fim, em um texto mais reflexivo, apresentamos nossas considerações finais acerca da investigação que realizamos.

Convidamos o leitor a acompanhar conosco este percurso.

# CAPÍTULO I

## A EMEF JOSÉ GUEDES

Neste primeiro capítulo, convidamos o leitor a conhecer um pouco sobre o entorno da EMEF José Guedes: sua história, o bairro em que está inserida, seus alunos. Além disso, apresentamos também o projeto didático que nos motivou a realizar esta pesquisa: o *Imprensa Escolar*.

### 1.1 Uma escola municipal e seu entorno

A EMEF José Guedes está localizada na Zona Sul de Porto Alegre, em um bairro de periferia urbana. Situada entre um morro coberto de mata e uma das grandes avenidas da Zona Sul, a EMEF José Guedes é resultado da luta de quatro comunidades que a conquistaram através do Orçamento Participativo<sup>4</sup>. Desde 1983, o interesse dessas quatro comunidades em dispor de uma escola próxima, que evitasse o deslocamento para outros bairros, resultou na união dos moradores para atingir este objetivo comum.

Após a conquista do projeto no Orçamento Participativo, a escola começou a funcionar com algumas turmas de crianças e adolescentes provisórias – primeiro em um Centro Comunitário e, depois, em uma Associação de Moradores. O plano de construção da escola é que fosse feita em uma das comunidades, o Beco do Alcides, que à época, representava a comunidade com maior demanda de crianças e adolescentes em idade escolar. Entretanto, o Beco do Alcides não apresentava condições físicas adequadas para a construção do prédio da escola. Assim, as quatro comunidades deliberaram construir a EMEF José Guedes no Jardim Camaquã, em um terreno que havia sido doado à prefeitura por um proprietário de grande parte das terras dessa região.

---

<sup>4</sup> O Orçamento Participativo (OP) foi implantado em 1989. Em 2005, aconteceu a primeira rodada sob nova administração municipal. Cumprindo o compromisso de manter o Orçamento Participativo, a prefeitura realizou todas as etapas do Ciclo, com debates e definições das prioridades para o município. O Ciclo do OP se caracteriza por três grandes momentos prioritários: as reuniões preparatórias, a Rodada Única de Assembleias Regionais e Temáticas e a Assembleia Municipal. O Orçamento Participativo (OP) é um processo dinâmico que se adequa periodicamente às necessidades locais, buscando sempre um formato facilitador, ampliador e aprimorador do debate entre o Governo Municipal e a população. Todo ano, representantes de prefeituras brasileiras e estrangeiras, entre estudiosos do mundo inteiro, chegam à Capital com o objetivo de conhecer o OP, falar com lideranças comunitárias e conhecer obras decididas pela população. Muitas dessas prefeituras adotaram a participação popular, como é o caso de Saint-Denis (França), Rosário (Argentina), Motevidéu (Uruguai), Barcelona (Espanha), Toronto (Canadá), Bruxelas (Bélgica), Belém (Pará), Santo André (SP), Aracaju (Sergipe), Blumenau (SC) e Belo Horizonte (MG). A atual administração da Capital mantém o OP seguindo os mesmos passos previstos em seu Regimento Interno e busca fortalecer e qualificar o processo para que atenda um número ainda maior de pessoas.

(Fonte: [http://www2.portoalegre.rs.gov.br/op/default.php?p\\_secao=1](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/op/default.php?p_secao=1))

Em 1992, a construção da escola foi finalizada. Em março de 1993, primeiro ano letivo, contava com 345 alunos matriculados, entre a primeira e a sexta séries do Ensino Fundamental. Já em 1994, a EMEF José Guedes começou a funcionar também no turno da noite, atendendo a jovens e adultos trabalhadores na modalidade SEJA (Serviço de Educação de Jovens e Adultos). Em 1998, a escola passou a funcionar sob a proposta dos Ciclos de Formação<sup>5</sup> e, em 2001, através da implantação da Sala de Integração e Recursos (SIR), deu início ao atendimento de alunos com necessidades educativas especiais, sendo a principal escola a dispor desse atendimento na região.

Abaixo, apresentamos o gráfico<sup>6</sup> dos bairros e comunidades em que residem os alunos da escola atualmente, conforme consta no Projeto Político Pedagógico (PPP), recentemente atualizado pela escola.

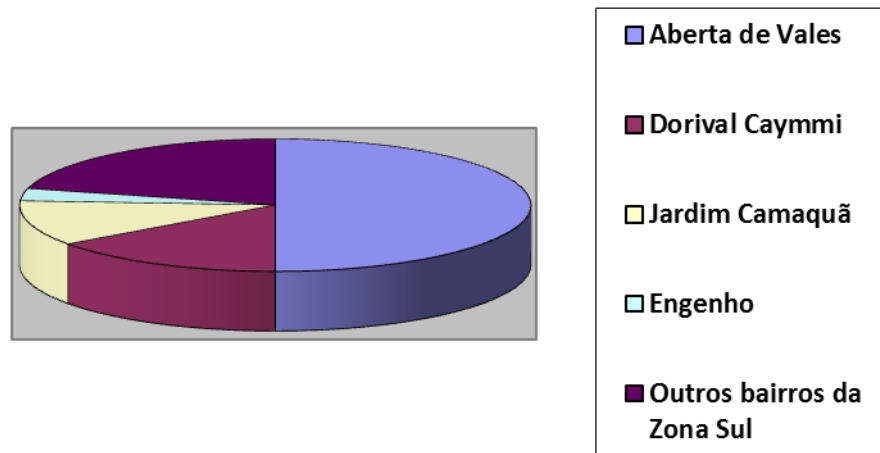
---

<sup>5</sup> Nas Escolas Municipais de Porto Alegre, o Ensino Fundamental tem duração de nove anos, está organizado em três ciclos e visa a respeitar o ritmo, o tempo, as experiências e as características da faixa etária dos alunos, facilitando a continuidade de suas aprendizagens durante os três anos de cada ciclo. 1) Faixas Etárias: I ciclo - crianças de 6, 7 e 8 anos ; II ciclo - pré-adolescentes de 9, 10 e 11 anos; III ciclo - adolescentes dos 12 aos 14 anos. 2) Organização do ensino: Cada escola, ao constituir seus projetos político-pedagógicos e regimentos, opta por uma modalidade de ensino, que poderá ser: organização por complexo temático, tema gerador, projetos, entre outros. 3) Quatro áreas de conhecimento: *Expressão* - Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira (Francês, Espanhol ou Inglês); *Educação Física e Artes* (Música, Artes Plásticas, Dança e Teatro); *Ciências* - Ciências Físicas (Químicas e Biológicas), Ciências Sócio-Históricas (História, Geografia e Filosofia); *Pensamento Lógico-Matemático* – Matemática. 4) Equipamentos existentes na organização de Ciclos de Formação: a) Formação qualificada dos profissionais em serviço; b) Professor Volante (Itinerante) - um para cada três turmas; c) Reuniões pedagógicas semanais por turno; d) Oferta de Complemento Curricular, também no turno inverso, como Teatro, Música e Artes Plásticas, Informática, Língua Estrangeira, Letramento; e) Coordenação Cultural, responsável pela ampliação da participação dos alunos/as e da comunidade nos eventos culturais da cidade; f) Turmas de Progressão – correção de fluxo; g) Laboratórios de Aprendizagem- oferecidos para os/as alunos/as em turno diferente do que estão matriculados; h) Salas de Integração e Recursos, para atendimento mais especializado.

(Fonte: [http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p\\_secao=304](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=304))

<sup>6</sup> O gráfico que apresentamos foi retirado do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola. Certamente ele poderia ser mais explicitado, mas optamos por representar a figura retirada desse documento escolar.

**Figura 1 - Gráfico do PPP dos bairros de moradia dos alunos da escola**



Fonte: Projeto Político Pedagógico da EMEF José Guedes

Como podemos observar, apenas 11% dos alunos moram em torno da escola, região chamada aqui de Jardim Camaquã. Nessa região, segundo pesquisas feitas pela escola para a formulação de seu PPP, residem os moradores com maior poder aquisitivo em relação às outras regiões que compõem a clientela da escola. No Engenho, que fica próximo ao Jardim Camaquã, vivem 3% dos alunos e na Dorival Caymmi residem 15%. De outros bairros da Zona Sul, a escola detém 21%. Todas as comunidades que participaram da construção e luta pela escola estão sendo atendidas, sendo a maior incidência a dos alunos que provém do Beco do Alcides, também conhecida como Aberta de Vales, com 50% dos alunos e da Dorival Caymmi, com 15%.

A comunidade Dorival Caymmi enfrenta ainda dificuldades para acessar a escola, devido a problemas de alagamento quando chove. Grande parte dos moradores ficam ilhados nessas situações, sendo necessária a intervenção da Defesa Civil. Ainda segundo consta no PPP, muitos alunos sofrem com disputas dentro da escola, em virtude de conflitos entre os jovens que residem na Aberta de Vales (ou Beco do Alcides) e na Dorival Caymmi.

Abaixo, apresentamos uma das primeiras fotografias, tirada em 1992, de uma das turmas de alunos da escola, ainda improvisada. Nessa fotografia, há uma faixa com o seguinte texto: “Neste local está funcionando o projeto José Guedes – 92 – pré-escola, com a colaboração da comunidade. SMED: A coragem de mudar em educação. Prefeitura Municipal de Porto Alegre – Administração Popular.”

**Figura 2 - Fotografia do PPP – origem da EMEF José Guedes**



Fonte: Projeto Político Pedagógico da EMEF José Guedes

A EMEF José Guedes apresenta uma arquitetura bastante inovadora e significativa para a realização de sua pedagogia. A escola possui quatro prédios, denominados de Blocos A, B, C e D. Todos eles têm dois pavimentos. No segundo pavimento de cada um, possuem um vão circular que permite a visualização do primeiro andar, também com salas dispostas de modo circular. Cada uma das salas da EMEF José Guedes dispõe de dois quadros negros e uma parede diagonal, o que permite que a sala seja organizada de modos diferenciados, a depender das atividades. Esta arquitetura está vinculada a perspectiva Construtivista de educação e foi bastante difundida em inúmeras escolas na década de 1990.

Todos os blocos são ligados por um pátio coberto e corredores cobertos havendo, na entrada, um grande pátio circular que liga os blocos B e C. O bloco A da escola possui quatro salas de aula, uma sala destinada a depósito, uma sala com banheiro para funcionários, despensa, cozinha e o refeitório da escola. O bloco B possui, no pavimento superior, quatro salas de aula e uma sala menor destinada ao Laboratório de Aprendizagem. No pavimento inferior possui duas salas de aula para as crianças mais novas, uma sala para Arte e Educação, uma para o Laboratório de Ciências/ Laboratório de Inteligência do Ambiente Urbano (LIAU), uma sala para guardar os materiais de Educação Física e banheiros: feminino, masculino, para cadeirantes e para professores (separado dos banheiros dos alunos). No bloco

C, no pavimento inferior, encontram-se a secretaria, a sala de supervisão, a sala de orientação, a sala de direção, a biblioteca, a sala de SIR e uma sala menor para depósito. No pavimento superior há a sala de vídeo, as salas dos professores, a sala de *Informática* e a sala de Atividades Múltiplas. Por fim, o bloco D contém oito salas de aula, quatro em cada pavimento; duas salas menores: uma funcionando como Laboratório de Aprendizagem e outra como Apoio Pedagógico.

Abaixo apresentamos a visão dos prédios da escola, na fotografia do satélite gerada pelo *Google Earth* em 2013. Nela se pode ver os quatro blocos, da esquerda para a direita e de cima para baixo em sentido horário, a seguinte ordem: D, A, B e C.

**Figura 3 - Imagem do *Google Earth* da parte central da EMEF José Guedes**



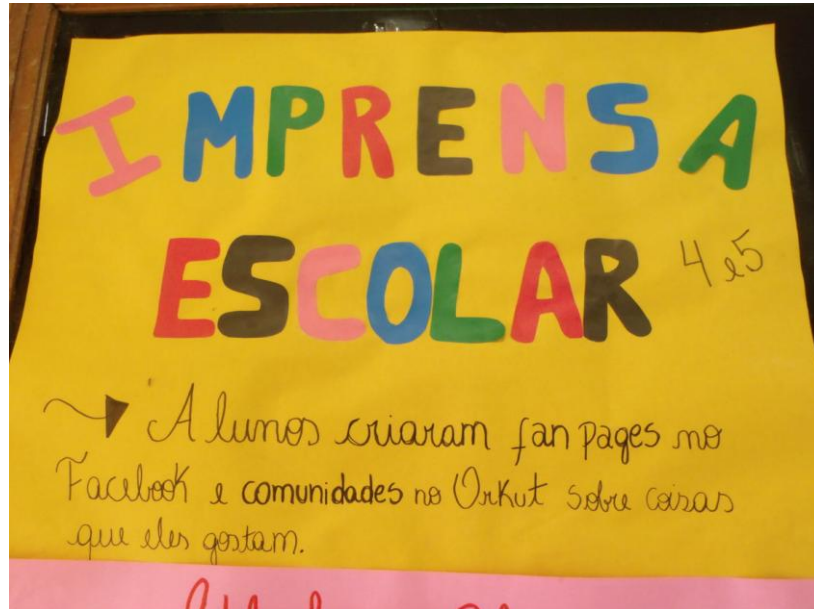
Fonte: *Google Earth*, capturada pela pesquisadora em 10/02/2013

Conforme a foto do satélite, podemos notar que a EMEF José Guedes possui também uma quadra esportiva coberta, atrás do prédio A, e quadra esportiva aberta em frente ao prédio A e atrás do prédio B. A entrada da escola fica abaixo na foto, em frente ao pátio coberto com telhado metálico, ligando os blocos B e C.

A escola oferece Ensino Fundamental de nove anos e está estruturada por Ciclos de Formação, conforme previsto no Caderno Pedagógico nº9/SMED/POA, com atendimento aos três ciclos no turno da manhã e da tarde. O ingresso de alunos no Ensino Fundamental se dá a partir dos seis anos, no primeiro ano do primeiro ciclo. À noite, a EMEF José Guedes trabalha com o Ensino Fundamental na modalidade EJA, conforme orientações do Caderno

Pedagógico nº08/97/SMED/POA, desde a Totalidade 1 até a Totalidade 6, podendo ingressar alunos a partir dos quinze anos de idade.

## 1.2 Imprensa Escolar: um projeto didático na José Guedes



Fonte: Dado fotográfico gerado pela autora em 24/05/2012

*De modo que, meus queridos amigos, se eu vou me meter num negócio de participar de projeto de jornal escolar, me meto pra valer. Quer dizer: não quero fazer jornal para aparecer pra secretaria de educação nenhuma, pra elogiar atividades de governo nenhum e nem pra falar amenidades, que isso ninguém precisa que tem aos montes por aí.*

*Se for pra fazer jornal, temos que discutir com os alunos o que é realmente que é notícia que vale a pena ser contada e com qual propósito.*

*Excerto<sup>7</sup> 1 - Excerto de e-mail enviado por Marta, 13 de abril de 2012*

O projeto imprensa escolar na EMEF José Guedes surgiu do interesse de Marta, uma das professoras de Português da escola, participante focal desta pesquisa, de constituir um projeto didático em que a produção e a publicação de materiais visuais/ gráficos e textos escritos pelos alunos fosse tornada pública no contexto da escola. Dessa iniciativa de Marta, estabeleceu-se uma relação com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por meio de uma parceria com alguns professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Letras. Ao final de ano de 2010, os diálogos com a escola permitiram

<sup>7</sup> Chamamos aqui de “Excerto” trechos retirados dos dados gerados: entrevistas, diários de campo, e-mails, documentos da escola etc; identificamos o tipo de dado com data. Ver relato do método de geração de dados no capítulo III.

traçar os primeiros laços do que viria a se tornar o projeto de imprensa no percurso de 2011-2012.

Inicialmente, minha participação na escola se deu de modo a colaborar para o estabelecimento e a manutenção desses encontros e diálogos da EMEF José Guedes com professores e alunos bolsistas da Universidade. Em maio de 2011, iniciei assim minha aproximação ao campo de pesquisa, com o propósito de conhecer a escola, o contexto de trabalho da professora de Português e dos alunos, os objetivos que relevavam nas interações cotidianas sobre o que significava, afinal, fazer imprensa escolar e o que um projeto como esse tinha a ver com as aulas de língua na escola.

Desse modo, a contribuição inicial, ao longo do ano de 2011, oferecida pela Universidade estava vinculada a minha participação quase que diária nas manhãs escolares da EMEF José Guedes e ao oferecimento de uma oficina/suporte de *Informática*, que ocorria às quintas-feiras pela manhã, direcionada aos alunos do terceiro ciclo, turmas de C30, que precisassem trabalhar com textos: na escrita, revisão, edição, como tarefa de qualquer disciplina, como iniciativa pessoal ou demanda de Marta. Essa oficina, pensada por Marta e por Luciene, professora formadora da UFRGS, contava com uma bolsista de graduação em Letras e eu, à época, iniciando o Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada<sup>8</sup>.

O percurso de participação durante o ano de 2012 ocorreu de forma diferente da descrita até então. Neste ano, o grupo de trabalho consolidou-se com a participação de mais bolsistas do PET Letras e com a implementação do projeto de imprensa escolar em forma de oficinas. As oficinas de imprensa foram propostas pelo grupo da UFRGS e reconfiguradas conjuntamente com a equipe da EMEF José Guedes. Para isso, durante o mês de março, o grupo PET Letras e a professora formadora Luciene reuniram-se com a equipe diretiva da escola, a fim de traçar o planejamento das oficinas para o primeiro semestre. Destes encontros, o projeto ganhou uma estrutura, a saber: o *Imprensa Escolar* distribuiu-se em quatro oficinas: *Clube do Gibi*, *Contação de Histórias*, *Informática* e *Jornal*. Cada uma das oficinas tinha como objetivos gerais construir com os alunos espaços de aprendizagem de língua e linguagens em que pudessem ler, escrever, produzir textos orais/ escritos de modo integrado ao trabalho que acontecia, inicialmente, na aula de Português e, sempre que possível, relacionado aos outros componentes curriculares da escola. As oficinas foram oferecidas dentro do projeto de integralização curricular Cidade Escola e foram distribuídas

---

<sup>8</sup> Já neste ano inicial, tratava-se de um projeto de extensão do grupo PET Letras.



entre manhãs e tardes na EMEF José Guedes. A participação das bolsistas de graduação dava-se na forma de projeto de extensão<sup>9</sup>.

A ideia inicial de fazer imprensa escolar na EMEF José Guedes estava relacionada a construir com os alunos espaços em que a autoria e o protagonismo fizessem parte de atividades que envolvessem ler, escrever, produzir e publicar textos, nas mais diversas modalidades de expressão oral e escrita.

Assim, nas oficinas do projeto imprensa escolar as atividades eram programadas pelos bolsistas em torno de práticas de letramento em que houvesse aprendizados de língua e reflexão linguística e, que a produção dos alunos se tornasse pública.

Ao longo de 2011 e 2012, por meio da mediação de Marta e dos bolsistas PET nas oficinas, as produções dos alunos foram publicadas por eles mesmos em pelo menos dois espaços virtuais da escola: o *blog* da biblioteca e o *blog* da escola. No *blog* da escola a professora Marta organizou uma série de marcadores (sessões) que comportassem os mais diversos tipos de produções dos alunos. No total, o *blog* apresenta cinquenta e nove marcadores com textos publicados neles. Seus títulos são os mais diversos, como: “Clube da Notícia”, “Cartas”, “Opinião”, “Renato Russo”, “Resenha Crítica”, “Revolução dos Bichos”, “*Clube do Gibi*”, “Entrevistas”, “Feira do Livro”, “Locuções”, “Relacionamentos”, “Greve dos Municipários”, “Aniversário da Escola”, “Divulgação da Feira do Livro” etc.

Abaixo, apresentamos alguns textos de alunos que publicaram nesses marcadores do *blog* da escola. O formato do *blog* e seu projeto visual foram realizados pelos alunos que compuseram o grêmio estudantil em 2012, por demanda de Marta. As produções dos alunos são produto de diferentes encontros: oficinas de imprensa escolar, trabalhos de aula de outras disciplinas, produções espontâneas dos alunos. É importante notar esse caráter do projeto imprensa escolar, que discutiremos ao longo de todo o relatório de nossa pesquisa: fazer imprensa estava relacionado à publicação dos alunos de suas próprias produções. O *blog* oficial da EMEF José Guedes era interpretado como um *blog* de *Produção do Projeto Imprensa Escolar da EMEF José Guedes*, conforme consta na abertura das páginas na *internet*.

---

<sup>9</sup> Os projetos de extensão realizados pelo grupo PET Letras na EMEF José Guedes resultaram nos seguintes trabalhos:

BATTISTI, Juliana; BARATZ, Ana. Projeto Imprensa Escolar em uma escola de ensino fundamental da Zona Sul de Porto Alegre. Apresentação de pôster. XV SulPET - (Re)construindo identidades - Universidade Estadual de Maringá: Paraná, 28 a 30 de abril, 2012.

LAND, Simone G. Imprensa escolar. Apresentação oral/comunicação. VIII Salão de Ensino da UFRGS. Porto Alegre, UFRGS, 1 a 5 de outubro de 2012.

A imagem abaixo foi recortada do *blog* e apresenta a primeira notícia do marcador “Clube da Notícia”, relacionada à oficina de *Jornal Escolar* oferecida pelos bolsistas PET na sexta-feira à tarde.

**Figura 4 - Postagem do Clube da Notícia**



Fonte: Dado documental gerado pela pesquisadora em 10/11/2012

A imagem abaixo, recortada do *blog*, apresenta um dos textos dos alunos que frequentavam o *Clube do Gibi* que, por iniciativa própria, decidiram pesquisar sobre a turma da Mônica. Os textos dos alunos geralmente recebiam comentários. Ao longo de 2011, nas oficinas de *Informática*, uma das demandas de Marta é que além de postarmos as produções

dos alunos, também seria necessário aprender a comentar essas produções. Os alunos que participavam e qualquer membro da comunidade escolar podiam comentar.

**Figura 5 - Postagem do *Clube do Gibi***

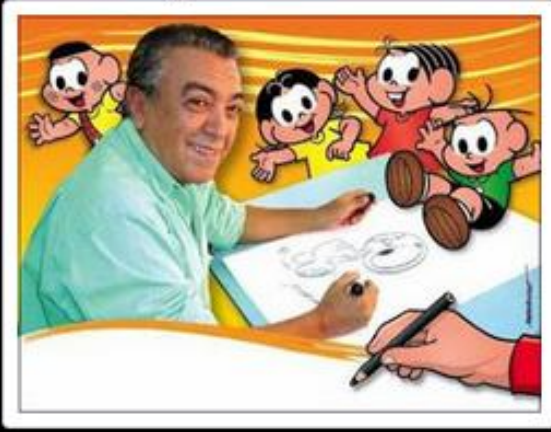
quinta-feira, 29 de setembro de 2011

## CLUBE DO GIBI


Apresenta: Histórias em quadrinhos.

Histórico da “Turma da Mônica”:

A Turma da Mônica é uma das histórias em quadrinhos mais conhecidas do mundo inteiro. Escrita pelo Maurício de Souza, esta história surgiu no ano de 1959.



O tipo de história em quadrinhos que ele apresenta fala sobre: amizade, alegria... Ele apresenta uma história muito legal que faz qualquer pessoa viajar nas histórias em quadrinhos.



Fonte: Dado documental gerado pela pesquisadora em 10/11/2012


 Recomende isto no Google

Marcadores: CLUBE DO GIBI, HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

**3 comentários:**


**Blog do Anísio**  13 de outubro de 2011 10:37  
*Este comentário foi removido pelo autor.*  
[Responder](#)


**Blog do Anísio**  13 de outubro de 2011 10:38  
 amo muito turma da monica...  
 gostei muito doque vcs escreveram sobre eles,e tb da lista dos personagens do gibi,tem até personagens que eu nem conheço, mas o personagem que faltou alí foi o louco,ele é muito engraçado,e eu amo muito as historinhas dele..  
 bjss,parabens pelo trabalho.  
 thais e natan

[Responder](#)


**Ana Cristina** 21 de outubro de 2011 21:17  
 Adorei, gente, tá muito legal!!!

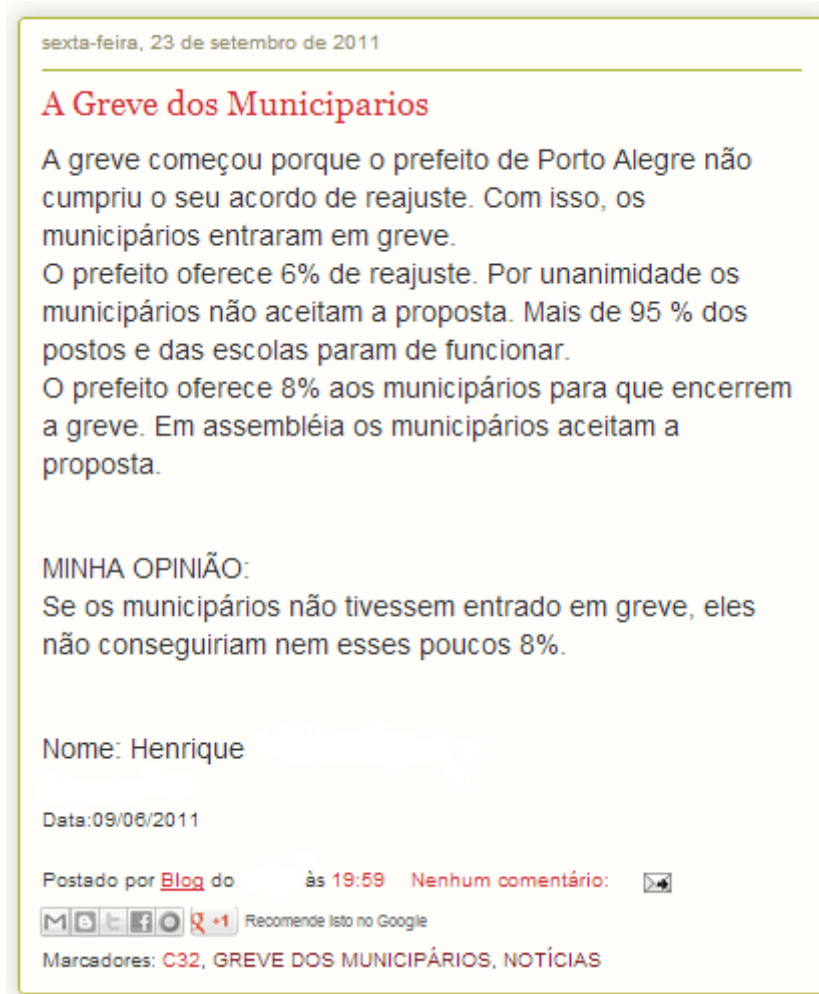
A C (vice-diretora)

[Responder](#)

Fonte: Dado documental gerado pela pesquisadora em 10/11/2012

A depender do projeto que estivessem realizando em aula ou de um acontecimento que envolvesse a escola e a vida deles diretamente, os alunos tinham trabalho a fazer nas oficinas, comentando ou divulgando temas contemporâneos. Uma das publicações nesse sentido é o que apresentamos abaixo, de um aluno do último ciclo (C30), acerca da Greve dos Municípios.

**Figura 6 - Postagem sobre a Greve dos Municípios**



Fonte: Dado documental gerado pela pesquisadora, 10/11/2012

Da relação universidade-escola no sentido de construir o projeto de imprensa escolar, várias participações foram significativas no contexto da escola. Durante o ano de 2011, em nossa aproximação ao campo para conhecer o projeto, a escola, os participantes do projeto, desenvolvemos (UFRGS/ PET Letras e Escola) o projeto de divulgação e estudo da Rústica da EMEF José Guedes, que mobiliza toda a comunidade escolar da José Guedes e de várias escolas da região. Os bolsistas trabalharam diretamente com os alunos de Marta, que estudaram sobre a Rústica, fizeram reportagens sobre esse acontecimento na escola, produziram *banners* expostos no evento – com textos de sua autoria, fotografias, entrevistas etc. Além desse projeto importante realizado em nossa aproximação ao campo, também houve a participação do PET Letras em trabalho conjunto com a professora Cassandra, também professora da Português da escola, na divulgação e reportagem do Sábado dos Animais – evento que mobiliza a comunidade escolar para reflexão do cuidado com os bichos. Nesse

evento, além de filmar e fotografar o desfile dos alunos com seus animais (que incluíam galos, cavalos, cães, pássaros, gatos etc), os alunos de Cassandra fizeram, com auxílio dos bolsistas, entrevistas com os donos desses animais (pais, colegas da escola). Essas produções contribuíram para que se começasse a pensar na direção de publicar o que se produz no contexto da escola.

Neste primeiro capítulo, buscamos apresentar um breve panorama da EMEF José Guedes. Principalmente, buscamos introduzir uma visão mais ampla acerca do projeto imprensa escolar do qual me aproximei na pesquisa, por meio do *Clube do Gibi*. No capítulo a seguir, o leitor encontrará uma discussão mais conceitual acerca de como formulamos a função da escola e a função da linguagem, dentro do campo de pesquisa em que nos inserimos e com base nos estudos que realizamos. Além disso, apresentamos também um quadro conceitual de projetos voltados a gêneros de publicação ou de imprensa escolar, desde pedagogias do século XX, como as de Célestin Freinet, até trabalhos mais contemporâneos que visam especificamente ao trato da linguagem e da língua portuguesa. Dessa forma, encaminhamos algumas perspectivas acerca do que observamos do conceito de projetos e de como ele se reflete na oficina do *Clube do Gibi*.

## CAPÍTULO II

### EDUCAÇÃO, ESCOLA E LINGUAGEM

Neste capítulo, nosso objetivo é discutir o entendimento que fazemos de língua e de linguagem e da função desses constructos na escola contemporânea. Iniciamos nossa discussão por tratar da linguagem como prática social e, nesse sentido, nos alinhamos à filosofia da linguagem de Bakhtin (2010), Bakhtin & Volochínov (2010) e do estudo de Faraco (2009) acerca do Círculo de Bakhtin. Por meio dessa discussão, tratamos da escola como lugar social de interagir pela linguagem – da escola como instituição em que a linguagem é vista como prática social. Para isto, nos apoiamos em Brasil (1998), Simões et al. (2012), Kleiman & Moraes (1999), Geraldi (1993), Rojo (2009) Zatt & Souza (1999), Toledo, Flores & Conzatti (2004), Evangelista, Brandão & Machado (2006). Por fim, discutimos os significados do trabalho com um currículo escolar integrado e nosso entendimento da palavra “interdisciplinaridade”, sob a perspectiva que vê a escola como uma instituição para todos. Entremeados a essa discussão, trazemos alguns dados gerados na EMEF José Guedes acerca da visão dos participantes sobre língua, linguagem, função da linguagem na escola e trabalho interdisciplinar.

#### **2.1 A função da linguagem na escola: linguagem como interação**

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem-formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN, 2010, p.42)

Para dar início à discussão do que entendemos por língua e linguagem, partimos da premissa de que o real da linguagem consiste em se materializar como fenômeno social de interação, ou seja, a linguagem é, em si, prática social que pertence à natureza das relações ideológicas entre sujeitos social e culturalmente situados.

Conforme BAKHTIN (2010, p. 261), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. A língua revela em seu uso os diferentes campos de atuação do homem pelos enunciados *relativamente estáveis* que produzimos a cada gesto enunciativo. Ou seja: quando interagimos pela linguagem, fazemos isso em uma atividade e,

ao mesmo tempo, modificamos essa atividade por meio do nosso uso e respondemos a outros enunciados, que tem um pertencimento relativo ao determinado *campo de atividade* em que estamos agindo. Assim, usar a linguagem implica, essencialmente, realizar uma atividade socialmente construída.

A interação verbal se dá pelos enunciados que empregamos quando interagimos com o outro. As constituições estáveis desses enunciados, a que Bakhtin (2010) denomina *gêneros do discurso* apresentam, em sua materialidade, uma tessitura que reflete a) as condições históricas em que foram produzidos e b) os propósitos de um determinado campo de atividades de que fazem parte. Como nos ensina Bakhtin (2010), essa tessitura que integra um enunciado relativamente estável é formada por três elementos: pelo seu conteúdo temático, pelo estilo de linguagem (pelas escolhas de lexicais, fraseológicas e gramaticais da língua) e por sua construção composicional. Esses três elementos são indissociáveis na formação dos enunciados que produzimos em cada campo de atividade humana – que construímos interagindo pela linguagem.

Assim, entendemos que os gêneros discursivos são formados pelos enunciados ao passo que os formam. Têm uma duplicidade constitutiva: comportam estabilidades, dados (porque construídos historicamente) e, simultaneamente, são (re) construídos no momento de cada ato enunciativo, de cada interação, novos (o que torna relativa a estabilidade do gênero). O gênero discursivo, portanto, é construído processualmente e funda-se na dinâmica das interações entre sujeitos no mundo, que o modificam e também se apropriam de seus elementos mais ou menos estabilizados para realizar ações na/pela linguagem.

(...) como tipos relativamente estáveis do dizer no interior de uma esfera da atividade humana, eles cumprem indispensáveis funções sociocognitivas. Pela sua estabilidade, eles são elementos organizadores das atividades e, por isso, orientam nossa participação em determinada esfera de atividade (eles balizam nosso entendimento das ações dos outros, assim como são referência para nossas próprias ações). (FARACO, 2009, p. 129-130)

A noção de gênero se dá nas *relações*: são refletidos e refratados nos produtos das enunciações entre pessoas – os enunciados – e só existem da associação entre elementos linguísticos, organizados na formação dos enunciados, e das interações verbais, mediadas pela cultura, pela história e pelo social, sempre a depender do que os sujeitos estão fazendo e para quem estão fazendo (o alocutário ou destinatário, que é antecipado pelo locutor em sua produção enunciativa). Nesse sentido, discurso e língua entram em funcionamento a cada ato enunciativo, indissociavelmente.



A estabilidade relativa do gênero é assim concebida porque a própria atividade humana modifica seus elementos, relativiza-os; enunciar em interações verbais significa agir na/pela linguagem, transformando-a, da mesma forma a linguagem age nas/pelas ações. “Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.” (Bakhtin, 2010, p. 264).

(...) a realidade fundamental da linguagem é o fenômeno social da interação verbal. Nesse sentido, a linguagem verbal não é vista primordialmente como sistema formal, mas como atividade, como um conjunto de práticas socioculturais - que têm formatos relativamente estáveis (concretizam-se em diferentes gêneros do discurso) e estão atravessadas por diferentes posições avaliativas sociais (concretizam diferentes vozes sociais). (FARACO, 2009, p.120)

Em síntese, podemos considerar que como sujeitos, somos compelidos a agir pela linguagem em relação a tudo o que está fora da esfera do “eu”. Usar a língua é agir no mundo com uma atitude que não seja indiferente ao “outro”. “Eu” e “outro” estão sempre tensionados nas atividades de linguagem, pois “eu” assume sempre uma atitude responsiva em relação ao discurso do “outro”. Pela tensão ideológica<sup>10</sup> entre o “eu” e o “outro” é que se constroem as atividades de linguagem em diferentes campos de atuação em que estamos socialmente inseridos.

Agir pela linguagem é, portanto, assumir uma atitude responsiva a outros enunciados proferidos por outros sujeitos na história da atividade a que me ponho a realizar em conjunto. Ser “eu” é estar imbuído de valores sociais e de uma univocidade discursiva que, necessariamente, só se torna individual no contraste com o social, com os valores simbólicos da cultura e da história dos “outros”. Portanto, nosso entendimento de linguagem afirma-se sobre o constructo de que usar a língua é interagir por ela e com ela, modificando-a na relação que se estabelece entre sujeitos, numa interação verbal (oral ou escrita). A interação verbal face-a-face, nesse sentido, é apenas uma das formas de se relacionar dialogicamente com o outro.

Toda a forma discursiva, conforme a perspectiva bakhtiniana de linguagem, implica uma atividade responsivamente ativa. E isso se dá tanto nos gêneros do discurso oral, face-a-face ou não, como nos gêneros do discurso escrito (e lido). Por esta razão, cabe a nós, agora, discutirmos brevemente o entendimento do conceito de “diálogo” na perspectiva

<sup>10</sup> Conforme nossa leitura de Bakhtin, ideológico significa o que está imbuído de valor social. Na filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin, conforme FARACO, 2009, o ideológico não tem um significado limitado e não está ligado a certo entendimento de ideologia como opacidade de um enunciado, de discursos. Entendemos, portanto, que o discurso é sempre da ordem do ideológico, porque expressa valores sociais em sua materialidade e está inserido em uma determinada esfera de atividades humanas.

interacionista da filosofia da linguagem em Bakhtin, a fim de que possamos balizar alguns conceitos fundamentais para seguirmos adiante em nosso estudo.

### 2.1.1 Sobre o *diálogo* em Bakhtin

Em Bakhtin (2010), toda a compreensão plena real é ativamente responsiva e se manifesta como uma etapa preparatória da resposta que vem a seguir. Assim sendo, o falante sempre enuncia à espera de uma resposta. Essa enunciação do falante só se realiza porque ele prevê o projeto discursivo daquele com quem interage. Para Bakhtin, não existe o falante como um ser primeiro. Quem enuncia pela linguagem está sempre respondendo a outros projetos de discurso, que dizem respeito, fundamentalmente, ao *gênero do discurso* que refletem e refratam, ao campo de atividade de linguagem em que esses enunciados se estabilizam.

Podemos entender que os enunciados proferidos pelos sujeitos em interação representam alguns fios da tessitura maior do discurso, que está sempre em construção, mas que mantém certa estabilidade nessa construção. É o individual e o social que se imbricam na atividade de linguagem: a psicologia do corpo social de que nos fala Bakhtin & Volochínov (2010) aponta para uma permanente troca de material verbal entre os indivíduos (material coletivo e ideologicamente situado). É no corpo social que os atos de fala se produzem e se manifestam de modos diversos na enunciação entre sujeitos. Entretanto, o material verbal e os atos de fala, na filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin, não correspondem, estritamente, ao que os autores denominam como *diálogo* ou *relações dialógicas*.

A interação face-a-face pelo material verbal, o discurso escrito estilisticamente determinado em uma narrativa em que dois personagens conversam, a resposta de um autor ao material discursivo (falado ou escrito) de outro autor não correspondem ao entendimento comumente associado à palavra diálogo. Na filosofia da linguagem de Bakhtin (2010), o diálogo tem uma significação muito mais ampla e complexa. O “objeto diálogo”, ou ainda, a “estrutura diálogo” não é parte dos estudos em Bakhtin, pois não se trata de compreender questões materiais como troca de turnos entre participantes na conversa ou estudar os atos de fala em práticas discursivas.

O diálogo é da dimensão das forças sociais que atuam em um determinado evento interacional entre sujeitos. Diálogo é da ordem do ideológico e implica a valoração social do que acontece nessa interação.

Como discutimos anteriormente, o enunciado é sempre produto de uma interação ideológica. Ou seja: a interação pelo diálogo é a interação entre sujeitos que carregam em seus enunciados respostas a outros discursos; essa atitude responsiva ativa que se faz diante de discursos já existentes (re) constrói ao passo que mantém e mobiliza forças sociais implicadas nesse discurso. É nesse nó da interação que está a significação do diálogo.

Em nossa pesquisa, o entendimento de diálogo é amplamente apoiado na perspectiva de Bakhtin (2010) e Bakhtin & Volochínov (2010): a interação social verbal contém em diversas camadas forças discursivas de criação ideológica que a instituem. Em nosso trabalho, enfatizamos a importância do entendimento dessa perspectiva, visto que não nos propomos a investigar os movimentos enunciativos materiais (as formas do diálogo dos participantes, as marcas de seus discursos, como conversam entre si), mas olhar para os fenômenos sociais envolvidos nessas interações.

As práticas de linguagem que observamos estão relacionadas às ideologias que as abrigam; nosso objetivo, portanto, é olhar para as interações pela linguagem entre participantes como um todo e não em eventos repartidos.

Em síntese: de nosso ponto de vista, linguagem significa interação em uma determinada atividade, sempre mediada pelas relações orgânicas com o que é da ordem do social e do culturalmente organizado. Nesse sentido, entendemos que a língua, através dos enunciados (construídos a cada interação e abrigados pela estabilidade relativa do campo de atividade em que estão concebidos) são uma manifestação da linguagem (que é da natureza humana).

Considerando essa perspectiva, discutiremos, na seção a seguir, de que modo compreendemos a função da escola no trato da linguagem como prática social. Para tanto, partimos dos conceitos e perspectivas discutidos acima, buscando estabelecer relações com o que se tem produzido contemporaneamente sobre a função da escola na mediação do trabalho com a linguagem como prática social e, também, fazendo uma interface com nossa investigação na EMEF José Guedes.

## **2.2 A escola como lugar social de interagir pela linguagem**

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2010, p. 285)

Iniciamos esta discussão por meio da compreensão de que o papel do trabalho com a linguagem na escola está intimamente relacionado ao objetivo de ampliar os conhecimentos das variadas manifestações de linguagem e dos diversos discursos que os alunos encontrarão a cada nova atividade em que atuarem. De um ponto de vista interacionista, agir pela linguagem na escola significa aprender as mais variadas maneiras de utilizar a língua com responsabilidade e segurança.

Em nossa perspectiva, a escola cumpre a essencial tarefa de promover as práticas sociais de linguagem como práticas de todas as áreas do conhecimento com as quais o aluno lida em seu cotidiano de aprendizagem. Isso significa que a língua, por exemplo, não é um conhecimento isolado do aprendizado da arte, da linguagem do corpo, da linguagem matemática.

Simões (2012, p. 38) afirma que “a língua não existe de forma imanente: não é um objeto em si, não é um repertório de estruturas abstratas, nem de formas concretas, porém já usadas, consagradas e, portanto, acabadas”. A língua tem um caráter dinâmico e, por isso, é reconstruída nas interações por sujeitos históricos. Mas para ser reconstruída nas interações, esses sujeitos precisam conhecer o que caracteriza a historicidade da língua, de suas formas, dos elementos linguísticos que a compõem e que valores sociais estão implicados a cada novo uso e escolhas. Desse ponto de vista, a língua que se aprende na escola é a língua em uso nas diferentes esferas de atividades humanas relevantes aos alunos, aos professores – aos participantes da escola envolvidos em uma determinada prática de linguagem.

A língua, portanto, torna-se material de estudo por meio do trabalho que focaliza o texto na escola. O texto representa o produto de uma atividade enunciativa – é a materialidade de um conjunto de enunciados produzidos em uma atividade de linguagem, pelo conhecimento de determinados modos de dizer, de saber para quem se diz e de responder a textos outros. A materialidade da língua na escola é o texto porque nele encontramos a história e a valoração social da relação de forças que o produziu. E esse material verbal, que pode ser escrito, lido ou falado faz parte do horizonte de aprendizagem de todas as áreas.

Se consideramos que o texto é o foco de estudo na escola e não apenas sua materialidade discursiva, mas a relação tensa entre forças sociais que o produziram, isso significa que consideramos que o estudo do texto implica saber ler e escrever (d)esses textos. E mais uma vez nos colocamos diante do axioma de que, então, ler e escrever cabe a todas as áreas de conhecimento em uma escola. Pois para haver leitura e produção em cada uma delas, é necessário dominar a esfera de atividade que envolve cada uma dessas áreas de conhecimento: sua linguagem, os elementos linguísticos estáveis de determinado discurso

dessa atividade, os interlocutores preferenciais de cada discurso que se elabora, os propósitos desse discurso – decorrentes das próprias escolhas textuais e dos sujeitos.

Guedes & Souza (2011, p.19), nos trazem uma importante reflexão acerca do ensino de leitura e de escrita na escola: “Ensinar é ensinar a ler para que o aluno se torne capaz dessa apropriação, pois o conhecimento acumulado está escrito em livros, revistas, jornais, relatórios, arquivos. Ensinar é ensinar a escrever porque a reflexão sobre a produção de conhecimento se expressa por escrito.” Nesse sentido, para saber do conhecimento acumulado pela humanidade e produzir conhecimentos, ler e escrever são competências a serem desenvolvidas pelas áreas conjuntamente.

Nos RC da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2009, p.39), encontramos que ler, escrever e resolver problemas constituem-se em competências transversais de todas as áreas. Em Língua Portuguesa e Literatura, ler significa, nos RC “(re)agir e posicionar-se criticamente em relação a diferentes textos.” Para isso, é necessário que o leitor saiba participar do texto que lê.

De nosso ponto de vista, o estudo da língua na escola deve possibilitar o aprendizado de seus usos, em suas diferentes situações de produção. É uma competência a ser alcançada, na educação escolar, o trabalho que oportunize significativamente o uso da língua. Para participar da vida social de que faz parte, o aluno precisa conhecer a língua por meio de textos variados que reflitam variados gêneros.

Assim, uma educação que tenha como base o uso da linguagem nas mais diversas situações propõe-se como uma educação linguística: em que se valoriza a prática de reflexão e uso da língua no aprendizado de suas estruturas, regularidades e irregularidades, em que o que se aprende sobre a língua contribui para a produção e leitura de textos.

O estudo dos textos organizado por projetos oportunizam maior engajamento dos estudantes. Nessa perspectiva de educação linguística, a experiência com o texto organiza, conforme Todorov (2009), *imagens mais coerentes do mundo, que, podemos nos assegurar, as leituras posteriores se encarregarão de tornar mais complexas e nuançadas.* (p. 82)

### **2.3 Letramento: interdisciplinaridade e projetos colaborativos**

Para tratarmos de nossa perspectiva de ensino de língua materna na escola, partimos do entendimento de que o aprendizado da língua só se torna relevante para seus aprendizes na medida em que se relaciona com as demandas sociais e culturais desses sujeitos e na medida em que se faz coletivamente. Aprender sobre a língua e aprender a usá-la de modo autônomo envolve estar engajado em um projeto organizado por problematizações férteis que envolvem

os alunos. Saber sobre a língua e usá-la com segurança não é um conteúdo restrito a um componente curricular, mas é uma prática reflexiva que toma parte em todas as esferas de letramento em uma escola. Além disso, enfatizamos que o uso da língua abrange uma série de competências e habilidades que não se enunciam de modo estanque; essas competências são sempre mobilizadas na interação entre sujeitos de modo conjunto.

Nessa direção, entendemos que um currículo organizado por temáticas relevantes e pelo estudo de textos que refletem determinados elementos de um gênero discursivo oportuniza práticas de reflexão linguística mais complexas, em que agir pela linguagem em diversas esferas de interlocução é o centro do aprendizado.

Para tratarmos desse aprendizado que se constrói coletivamente, nos remetemos a dois aspectos que consideramos importantes para um ensino de língua pautado na reflexão linguística. A interdisciplinaridade e o conhecimento desenvolvido em projetos colaborativos permitem que as práticas letradas de aprender a usar a língua sejam alargadas aos diferentes componentes curriculares da escola, bem como, que o conhecimento do domínio disciplinar de Português ou Literatura sejam adensados nessas disciplinas e retomados em outras, por meio de uma pedagogia de projetos.

A noção de interdisciplinaridade e transversalidade no ensino de língua materna que permeia os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) enfatiza a sua inseparabilidade. Em um projeto de educação que visa ao aprendizado do indivíduo para que ele seja capaz de organizar e escolher aquilo que deseja conhecer, que possibilite ao aprendiz (re)conhecer a realidade para transformá-la, de modo responsável e crítico, pressupõe que o currículo escolar não seja fragmentado.

De acordo com Kleiman & Moraes (1999),

a interdisciplinaridade e a transversalidade se fundamentam na crítica de uma concepção que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. Diferem uma da outra no sentido que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento questionando a segmentação entre os diferentes campos do saber produzida por uma visão compartimentada (disciplinar), que apenas informa sobre a realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida historicamente, se constituiu. (p. 21-22)

Com a interdisciplinaridade, a segmentação do conhecimento passa a ser desconstruída, assim como os quadros lineares muito frequentemente falseados por uma escola que apenas didatiza o conhecimento, sem colocá-lo à mostra para que os aprendizes possam redescobri-lo, compreendê-lo em sua origem, refazerem em seu próprio processo de criação (um conhecimento aprendido por meio de sua exegese). Em Geraldi (1993, p.74),

encontramos que é tarefa da escola articular o conhecimento científico acerca da língua ao seu ensino. Conforme o autor,

*o trabalho de ensino fetichiza o produto do trabalho científico, isto é, autonomiza as descrições e explicações linguísticas desconsiderando o processo de produção do trabalho científico que produziu as descrições e explicações ensinadas.*

Então: se a interdisciplinaridade permite a integração dos conhecimentos, com a transversalidade, os aprendizes podem compreender o conhecimento em um contexto. Ambas são funções de um currículo escolar organizado na coletividade, por projetos colaborativos.

O trecho que apresentamos acima, de Kleiman & Moraes (1999), é importante para elucidar as relações entre interdisciplinaridade e transversalidade na construção do currículo da escola. Entretanto, é fundamental reconhecermos que, se falamos de interdisciplinaridade estamos supondo um currículo disciplinar e, portanto, valorizamos os contornos e domínios específicos da área de Língua Portuguesa e Literatura na escola. Obviamente, é o professor especialista em língua materna e de literatura que saberá as competências e habilidades essenciais para que os alunos compreendam a língua em seu uso, nas suas interações. Nesse sentido, nos RC (2009) de Linguagens Códigos e suas Tecnologias, torna-se relevante do ponto de vista que assumimos que “a melhor interdisciplinaridade é a que se dá por transbordamento, ou seja, é o domínio profundo e consolidado de uma disciplina que torna claras suas fronteiras e suas ‘incursões’ nas fronteiras de outras disciplinas.” (p.24).

Um projeto de ensino mais interdisciplinar não significa que todos os professores trabalhem para a realização de um mesmo produto final ou todos juntos o tempo inteiro. A interdisciplinaridade no ensino pode ser realizada desde a articulação dos professores em relação a que saberes estão sendo tratados em suas aulas (ou seja, com um planejamento explícito para todos), até planos de projetos em sala de aula que se relacionem com as outras áreas de conhecimento. Assim: a interdisciplinaridade é um processo coletivo, mas pode envolver práticas simples, do cotidiano da sala de aula, até projetos integradores de grupos disciplinares para a realização de um trabalho coletivo que suponha a participação de todos – cada grupo construindo uma parte de um total de conhecimentos.

Para sintetizarmos nosso ponto de vista acerca do que entendemos como função da escola e de uma educação, de modo mais amplo, preocupada com aprendizagens mais significativas e integradoras, reproduzimos abaixo o que consta nos RC (2009, p. 30) de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, acerca da diferença entre uma escola do século XIX e XX e de um projeto de escola para o século XXI.

**Quadro 1 - A escola do século XIX e XX nos Referencias Curriculares Lições do Rio Grande**

	<b>Escola de século XIX e XX</b>	<b>Escola do Século XXI</b>
<b>Princípios</b>	Direito ao ensino	Direito de aprender
<b>Conteúdo</b>	Um fim em si mesmo	Um meio para desenvolver competências e habilidades
<b>Currículo</b>	Fragmentado por disciplinas  Privilegia a memória e a padronização  Linear e estático	Interdisciplinar e contextualizado  Construção e sistematização de conceitos em rede, articulado com o processo de aprendizagem  Organizado por áreas do conhecimento, unidades temáticas e conjunto de competências
<b>Metodologia</b>	Centrado no ensino  Transmissão e recepção de conhecimento  Atividades rotineiras e padronizadas  Livro didático como norteador do currículo  Apoio ao ensino	Centrada na aprendizagem  Construção do conhecimento orientado pelo professor  Atividades diversificadas com foco no desenvolvimento de habilidades e competências  Livro como recurso didático e a tecnologia educacional  Apoio à aprendizagem
<b>Professor</b>	Transmissor de informações	Orientador e mediador  Aberto às mudanças legais e pedagógicas
<b>Aluno</b>	Passivo	Protagonista e ativo
<b>Gestão</b>	Centralizada com foco no administrativo e burocrático	Democrática e participativa com predominância da dimensão pedagógica que tem o aluno e a aprendizagem como foco



<b>Espaço e Tempo</b>	Sala de aula, Aula	Diversificado e flexível
-----------------------	--------------------	--------------------------

Fonte: RC Lições do Rio Grande, 2009

Se tratamos de interdisciplinaridade e transversalidade para o ensino, é relevante tratarmos dos projetos pedagógicos que tornam esses pilares inseparáveis mais concretos no cotidiano escolar. Um projeto pedagógico diz respeito a um coletivo de pessoas trabalhando juntas, com objetivos comuns, cada uma realizando uma parte de um todo. Alunos e professores precisam estar em conexão, trabalhando em rede na escola, a fim de que os conhecimentos e o aprendizado da construção desses conhecimentos sejam efetivos nos espaços e nos tempos da escola.

O foco do estudo nas áreas de Português e Literatura são os textos com os quais os alunos devem aprender a lidar para conhecer. Os textos, nas tarefas de leitura e escrita, são competências de todas as áreas, conforme discutimos até aqui. Quando trabalhamos por projetos escolares prevemos, portanto, que a leitura e a escrita são competências centrais desses projetos.

Um projeto escolar implica o protagonismo daqueles que atuam para que ele aconteça. Além disso, quando se projeta para conhecer, o conhecimento se torna material contextualizado, relevante e não adiado. Aprender a conhecer por meio de um projeto interdisciplinar significa participar de uma prática social (e por isso coletiva), para construir significados e (re)conhecimentos. Um projeto, portanto, implica a realização de um trabalho em redes. As metáforas de “rede” e de “construção”, ainda que muito repetidas ao longo da discussão da prática pedagógica pautada em projetos, parecem ainda produtivas para explicar a essência coletiva e processual dessa pedagogia. Trabalhar sob a perspectiva da realização de projetos significa supor que aprendizagem só ocorre conjuntamente, em interação.

Na leitura de Kleiman & Moraes (1999), encontramos que os projetos colaborativos para o aprendizado de língua contribuem para que a linearidade das tarefas de escrita e de leitura, assim como a regularização do olhar, das classes organizadas em filas uma atrás da outra sejam desconstruídos; uma pedagogia de projetos se assenta sob o engajamento do coletivo que dele participa e, por isso, mesmo, ele contempla todos os participantes.

Um projeto coletivo parte de uma organização de grupos que descentraliza a voz legitimada do professor e do livro didático como representantes da “ciência”, dos conhecimentos instituídos historicamente e passa a distribuir as vozes nas interações para realizar uma tarefa. Conforme as autoras, um projeto colaborativo permite a construção conjunta de conhecimentos, de significações, de interpretações para os fenômenos que os

alunos estudam, “tornando os papéis do professor e do aluno mais flexíveis e encurtando a distância que os separa em função de um objetivo comum já negociado.” (Kleiman & Moraes, 1999, 49-50)

Um grande dilema na prática pedagógica de muitos professores acaba sendo a dificuldade de engajar todos nas tarefas propostas para aprender a usar a língua em variados contextos. Do ponto de vista de uma pedagogia baseada em projetos colaborativos, esse problema pode ser minimizado, visto que um projeto permite que seus atores assumam diferentes papéis na realização das tarefas com vistas a uma meta comum.

Os projetos colaborativos envolvem, como a expressão já denota, a “colaboração”. Portanto, não há um líder ou um comandante de tarefas; há, sim, variadas participações autorais para as variadas tarefas que relevam, dos interesses do grupo, para serem realizadas.

Ainda conforme Kleiman & Moraes (1999), é por meio da leitura que a prática de trabalhar conjuntamente numa escola que se quer em rede pode se estabelecer. A palavra escrita permite que os aprendizes se tornem autores e protagonistas da sua história. A preparação para a cidadania começa pelo entendimento de que as tarefas de leitura, cabíveis a todos os componentes curriculares, denotam que o conhecimento é “intrinsecamente indisciplinado” (Kleiman & Moraes, 1999, p. 54). E é essa a chave para o entendimento da aprendizagem organizada por projetos: ela não “fetichiza”, nas palavras de Geraldi (1992), tampouco organiza ou reduz os saberes cientificamente construídos. A aprendizagem por projetos colaborativos corrobora para a dúvida, a indagação, o senso crítico sobre o fazer científico, do qual a escola é responsável. Oportuniza aos estudantes a formulação de hipóteses constituídas no estudo conjunto, sustentadas pelo grupo que sobre elas se debruçou para (re)criar esses significados.

Para lembrar as palavras de Guedes (1999),

(...) ensinar a escrever começa pela criação de condições para que os alunos produzam textos – texto que circula pela cidade – e não apenas redações escolares, que se confinam à sala de aula. Texto a gente escreve para leitores; redação escolar a gente esconde no meio daquela pilha em cima da mesa do professor. Texto a gente reescreve a partir dos palpites solidários dos colegas e do professor, que nos ajudam a dizer melhor o que foi ficando mais claro que queríamos dizer; redação escolar a gente nem olha quando recebe cheia das marcas daquele único leitor armado de caneta vermelha: reescrever pra quê? Pra ficar melhor pra quem? Eu não queria nem ter escrito. (...) Criando condições para a produção de texto, não vai ser preciso falar duas vezes. Texto eu quero que fale por mim, que diga de mim, que leve minhas melhores palavras, minha letra mais caprichada, meus sentimentos mais autênticos, meus pensamentos mais pessoais (...). (p. 14)

O texto, assim, precisa ter a espessura do real da vida de quem o produz. Os projetos colaborativos permitem que as práticas letradas dos alunos sejam alargadas, na medida em

que passam a conhecer mais do universo do material escrito e visual que começam a tomar parte e a reconhecer os usos da linguagem para fazer a vida (pela linguagem) na escola e fora dela.

Na seção a seguir, apresentamos uma importante esfera de letramento, que se tornará muito relevante para a análise dos dados da pesquisa – a esfera do letramento multimodal.

### 2.3.1 A multimodalidade do letramento

Consideramos como multimodalidade de letramento, toda a forma de relacionar-se com materiais que mantém o texto escrito como relevante, mas que envolve, também, outras linguagens. A linguagem visual, o texto imagético, o texto virtual e auditivo também são materiais importantes em um evento de letramento.

Letramento multimodal aparece em Heath e Street (2008) referindo-se a eventos e práticas em que a escrita ainda é muito saliente, mas também incorporada de outros modos de representação do mundo. Em Soares (2002), encontramos que

todas as formas de escrita são espaciais, todas exigem um “lugar” em que a escrita se inscreva/escreva, mas a cada tecnologia corresponde um *espaço de escrita* diferente. (...) Nos primórdios da história da escrita, o espaço de escrita foi a superfície de uma tabuinha de argila (...) Atualmente, com a escrita digital, surge este novo espaço de escrita: a tela do computador. (SOARES, 2002, p.149)

Os ambientes virtuais e as diferentes formas de entender o texto escrito como imagem-texto aproximam os sujeitos de práticas letradas diversas, multimodais. Nesse sentido, portanto, utilizamos o conceito de letramento no plural, visto que é múltiplo. Nos capítulos analíticos IV e V, encontraremos uma série de excertos de diários de campo e documentações que nos apontam para eventos multimodais, em que a imagem ganha *status* de texto – texto visual. Os textos visuais dos participantes do Clube do Gibi nos direcionam para o que Rojo (2009) chamará de letramentos multissemióticos – formas de lidar com a cultura escrita que transcendem o texto verbal e incorporam outras semioses no conceito de texto.

Um dos principais papéis da escola é ampliar a participação dos alunos em diferentes práticas sociais (ou proporcionar práticas com textos em diferentes *esferas de atividades*, nas palavras bakhtinianas). Conforme Rojo (2009), para que essa participação aconteça, é parte de uma educação linguística considerar, pelo menos, três modalidades de letramento: os letramentos múltiplos, os letramentos multissemióticos e os letramentos críticos e protagonistas. Por letramentos múltiplos, a autora aponta para a cultura letrada que os alunos trazem consigo e as formas valorizadas de letramento. Por letramento multissemiótico, a autora nos aponta a necessidade de que a escola proporcione práticas para lidar “com textos

contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita.” (ROJO, 2009, p.107) Dessa forma, cabe à escola a incorporação dos letramentos críticos, visto que, contemporaneamente, é necessário lidar com uma infinidade de textos de modo ético e crítico.

Na seção a seguir, apresentamos um breve percurso conceitual dos significados de projetos que lidam com gêneros de publicação ou gêneros de imprensa escolar, a fim de que o leitor possa analisar conosco o movimento que temos feito na direção de compreender os fenômenos que investigamos no projeto *Clube do Gibi*, na EMEF José Guedes.

## **2.4 Experiências em projetos de publicação: imprensa escolar**

Só faremos educação se deixarmos que cada criança realize a sua própria experiência e adquira os mecanismos em estreita ligação com a elaboração do seu pensamento. De outro modo, ela desperdiça, em puro detrimento da sua formação de homem, as horas mais preciosas da sua existência. E forja o instrumento da sua escravização. (FREINET & BALESSSE, 1977)

Nosso objetivo com esta seção é o de discutir os conceitos que historicamente constituem a noção de imprensa escolar. Assim, iniciamos esse debate tratando da tradição francesa de realizar projetos didáticos de escrita e publicação de textos em formato de jornal escolar, presente nos trabalhos de Freinet (1974), Freinet & Balesse (1977). Em seguida, a fim de traçar relações entre esses estudos e trabalhos posteriores que dizem respeito ao estudo de linguagem e de língua portuguesa na sala de aula, pelo desenvolvimento de projetos didáticos de escrita e de publicação de textos, tratamos das pesquisas de Bonini (2001) e de Baltar (2004). Por fim, discutimos a relação de uma pedagogia de projetos colaborativos com a noção de imprensa escolar aqui discutida.

Desse modo, nossa sessão se propõe a tecer algumas redes de significações entre trabalhos franceses e brasileiros, de modo a iniciar uma possível formulação dos significados do projeto imprensa escolar na EMEF José Guedes - mais especificamente do projeto *Clube do Gibi* em imprensa escolar - do ponto de vista da observação e da análise dos dados que propomos nesta pesquisa.

### **2.4.1 A pedagogia de Celestin Freinet**

Nos trabalhos de Freinet (1974), Freinet & Balesse (1977) observamos que o desenvolvimento de um projeto didático de imprensa na escola ocupa-se em construir meios para a produção e publicação de textos – procedimentos conjuntamente elaborados com as crianças em sala de aula. Fazer imprensa, em sua perspectiva, está ligado ao engajamento dos

participantes em um projeto didático em que o foco é a produção do jornal escolar ou de textos que circulem em outros suportes:

a) na esfera escolar (como a correspondência entre classes diferentes, por cartas; a produção de textos de circulação na escola, em suportes como murais, varais, cartazes);

b) e fora da esfera da escola (entre escolas diferentes, em jornais de bairro feitos por alunos da escola da comunidade, em textos de divulgação que circulem pela cidade).

Nesse ponto, antes de aprofundarmos nossa leitura em tópicos fundamentais da pedagogia de Freinet, começaremos por localizar este professor e pesquisador no campo em que se insere.

### **2.4.2 Freinet e seu tempo**

O trabalho de Freinet como professor e estudioso da educação faz parte de uma busca de renovação metodológica das práticas didáticas e da percepção de educação como compromisso social da segunda metade do século XX. As ideias de Freinet contribuíram para a consolidação do movimento da “Escola Moderna”, posterior ao movimento da “Escola Nova”.

O pensamento de Freinet, plenamente influenciado por autores como Ovide Decroly, Adolphe Ferrière, Maria de Montessori, W. H. Kilpatrick e A. S. Marenko – pensadores do movimento pela Escola Nova – tem em sua essência a preocupação com uma escola que permita à criança experiências mais próximas da *vida cotidiana*. Ou seja, a busca por práticas didáticas que permitissem experimentação pelos alunos daquilo que se faz na escola é fundamental à pedagogia de Freinet – que ficou conhecida como pedagogia popular, e ele como “professor do povo” (reconhecimento muito vinculado a suas posições político partidárias; pela relação com a Frente Popular Francesa do início do século XX e ligação com o Partido Comunista Francês e Russo nessa mesma época).

Em sua perspectiva, o trabalho escolar estava vinculado ao entendimento da escola como organismo vivo de uma sociedade. Nesse sentido, a escola devia ser o lugar social de trabalho cooperativo, em que a criança e suas potencialidades fossem o centro de onde tudo devia começar: o chamado “complexo de interesses” dos estudantes eram os motes para o estudo e o trabalho escolar.

Imbernón (2012) aponta que, por detrás das técnicas pedagógicas de Freinet, poderíamos depreender os seguintes princípios para a educação: “o tateamento experimental, a educação do trabalho, a cooperação, a importância do ambiente escolar e social, a necessidade de criar materiais para otimizar essas ideias na prática educativa.” (p. 30).

Segundo o autor, como pano de fundo de todas essas chaves para se compreender a pedagogia de Freinet, está o entendimento de que a cooperação é atravessadora subjaz essa educação.

Em 1968 foi escrita a carta da Escola Moderna, que serve até hoje, depois de reformulada em 2008, como orientação para o *Institut Cooperatif de L'École Moderne – ICEM*<sup>11</sup>. A carta é inspirada no legado de Freinet, que morreu em 1966. Abaixo, resumimos o conteúdo da carta, na tradução de Imbernón (2012), que se distribui em dez tópicos:

1. A educação é o desenvolvimento total da pessoa e não uma acumulação de conhecimentos, um adestramento ou uma servidão.
2. Opomo-nos a toda doutrinação.
3. Negamos a ilusão de uma educação suficiente por si própria, uma educação asséptica, à margem das grandes correntes sociais e políticas que a condicionam.
4. A escola do amanhã será a escola do trabalho.
5. A escola deve ser centrada na criança. É a criança quem, com nossa ajuda, constrói sua personalidade.
6. A pesquisa (o tateamento) experimental é a base e a primeira condição do nosso esforço para a modernização e cooperação escolar.
7. Os educadores que seguem a pedagogia Freinet são responsáveis pela orientação e difusão das ideias cooperativas.
8. Nosso movimento da Escola Moderna está preocupado em manter relações de cortesia e colaboração com todas as organizações que trabalham no mesmo sentido.
9. Nos relacionamos com a Administração.
10. A pedagogia de Freinet é, por essência, internacional.

(IMBERNÓN, 2012, p.25)

O contexto educacional em que se forma a pedagogia de Freinet envolvia um ensino bastante tradicional e dogmático. Ao formar-se professor na França (primeiro no magistério e posteriormente em Letras) e atuar em escolas de vilarejos franceses em 1920, Freinet passa a conhecer as propostas da Escola Nova, bem como se afiliar à proposta de educação de Krupskaja, esposa de Lênin e ministra da educação, ao mudar-se para Rússia em 1925. Dessas relações com uma noção de educação mais libertadora e para o povo, que condicionava o ensino pelo “complexo de interesses” implantado na Rússia, Freinet passa a desenvolver técnicas e materiais que tornassem possível, no ambiente escolar, as atividades de aprendizagem serem realizadas pelos alunos e não mais centralizadas no professor.

A pedagogia de Freinet começa a ser elaborada, portanto, sob o entendimento de escola como facilitadora de experiências muito mais práticas, com apenas algumas indagações teóricas. Do ponto de vista do autor, é pela experiência com uma vida social escolar mais próxima à vida social em que as crianças experimentavam fora da escola, que a aprendizagem

---

<sup>11</sup> O ICEM é um instituto de apoio às pedagogias francesas que seguem Freinet. Nele é possível encontrar toda a obra de Freinet disponível em Francês no *site* do Instituto, bem como documentos relacionados à perspectiva educacional da Escola Moderna. O Instituto publica artigos teóricos e práticos de professores que trabalham sob a experiência pedagógica *Freinetiana*. A carta pode ser encontrada na íntegra em francês no site do ICEM ([www.icem-pedagogie-freinet.org](http://www.icem-pedagogie-freinet.org)).

poderia se constituir. Nesse sentido, a contribuição de Freinet para a pedagogia, no final do século XX, esteve muito mais marcada pelas suas propostas de mudanças metodológicas no ensino do que mudanças em uma teoria didática. Freinet não foi um teórico da educação, mas um professor pesquisador e inventor de técnicas para garantir maior atuação dos alunos em sua própria aprendizagem.

A pedagogia de Freinet é popular porque compreende a aprendizagem não como a escolástica a fazia parecer: uma construção de conhecimentos estanques, em que há uma ordem pela qual o sujeito deve apoiar-se para aprender. Conforme Freinet & Balesse (1977),

A criança não constrói a casa pedra a pedra. Tem o poder mágico de fazer brotar do seu espírito e da sua vida, já reconhecível e habitável, sustentada por pilares subtis, mas sólidos e inalteráveis. À maneira das construções atuais com os pilares em betão até à cofragem de madeira dos andares superiores, para construir em seguida as paredes intercalares, a criança produz o global e o sintético. Isto é inegável. (...) E nada de grande se faz fora da vida. (FREINET & BALESSSE, 1977, p. 20)

A pedagogia contemporânea ainda se utiliza muito das técnicas de Freinet, que tem na a) valorização da produção livre das crianças e b) na produção dos alunos com propósitos de publicação (dentro ou fora da escola) seus procedimentos de formação.

### **2.4.3 A pedagogia de Freinet: produzir, publicar-se**

Em (1977) é publicada “A leitura pela imprensa na escola”, em que junto com Lucienne Balesse (educadora de uma escola popular francesa), Freinet defende a leitura na escola como um projeto global. Em sua pedagogia, ler globalmente significa ter a oportunidade de ler por toda a parte aquilo que experiencia, não de forma ordenada como o queria a escola de seu tempo, mas pela vida que atravessa a sala de aula, que é a própria vida daquele que se inicia no universo da escola. Em Freinet, podemos afirmar que a aprendizagem da linguagem se dá pela relação que as crianças podem estabelecer com suas esferas de circulação social, tendo propósitos de leitura e de escrita muito claramente definidos em suas próprias atividades de aula.

A prática educativa proposta por Freinet foi além do estabelecimento de métodos ortodoxos e fixados para o ensino de leitura e de escrita em sala de aula. Para o autor, suas técnicas eram mais importantes (e evitava confundi-las com métodos), já que as pretendia, tanto do ponto de vista de sua atuação como da concepção ideológica desses procedimentos, que fossem o mais livres e adaptáveis possível.

A principal técnica de Freinet era a prensa escolar ou as técnicas de impressão escolar, que ficaram conhecidas como o método da imprensa na escola. Na tentativa de transpor o uso

de recursos tradicionais de sala de aula que, geralmente, focam na atuação do professor como centralizador do conhecimento e da interação em classe, Freinet reorganiza a sala de aula como espaço de produção coletiva de conhecimentos. Assim, por meio de atividades na rua, de apreciação da natureza, do lugar em viviam, Freinet reconfigurava a participação dos alunos em grupos de trabalho.

Em sala de aula, as crianças eram orientadas a escrever livremente sobre o que haviam realizado. Na práxis concebida pelo autor, o uso de um limógrafo, para edição e publicação de tais textos permite o estabelecimento de uma interlocução efetiva entre alunos de diferentes escolas francesas, daí o conceito de que os alunos estariam contextualmente organizados. Os textos a serem assim publicados envolviam, nos projetos levados a cabo pelo grupo organizado em torno do professor, um trabalho coletivo de escolha “por votos de mão levantada” e essa escolha tinha a ver com a escrita que fosse suscetível de “interessar seus camaradas e de vir a interessar os seus correspondentes” (FREINET, 1974, p.21)

Os textos produzidos pelos alunos eram lidos e corrigidos pelos próprios colegas, em grupos. Em seguida, eram submetidos, assim que a turma os aprovasse, ao grupo responsável pela impressão. Assim, havia um ambiente propício ao diálogo e à colaboração. O trabalho com a imprensa era considerado por Freinet um dos meios mais eficazes para se fazer comunicação na escola. Para o autor, essa técnica estimulava a construção de pontos de vista mais críticos e verdadeiros sobre os textos e as produções gráficas dos alunos. Além disso, ele enfatiza a relevância, em sua pedagogia, da criação cooperativa/colaborativa, feita em grupos pela própria necessidade da tarefa que os alunos precisavam cumprir.

É necessário que a criança não sinta a comédia do estudo; são essas manias de mandar trabalhar para “aprender” que quebram o entusiasmo. Ela deve, pelo contrário, sentir que se realiza e que o que produz tem um valor real. (BALESSE & FREINET, 1977, p. 95)

Produzir jornal escolar pelo método Freinet significava produzir textos para serem realmente lidos por seus colegas. Daí a necessidade de construir as correspondências entre escolas e de constituir uma ideia de rede de leitura e de escrita no sistema escolar francês. Essa prática de letramento implicava um estudo real da língua, emergente da necessidade da produção para os “camaradas” e “correspondentes” dos alunos. Em Balesse e Freinet (1977), os autores relatam a transformação que a tarefa autêntica gerava na relação que os alunos engajados no projeto estabeleciam com a própria escola: as crianças passavam a escrever não para si mesmas, mas para seus correspondentes e, nesse sentido, as próprias tarefas mudavam de sentido, de natureza.



O projeto educativo de Freinet se queria baseado em técnicas de aprendizagem e não métodos. Para o autor, a conotação “metodológica” pressupunha a fixação de valores estáticos em relação ao ensino – o que era completamente diverso da essência da construção de uma escola experimental e popular. As técnicas de Freinet eram, portanto, dinâmicas e tinham como objetivo contribuir para a formação de uma escola mais democrática e de cidadãos mais críticos em uma democracia.

O tema transversal dessa pedagogia implicava a cooperação. Estudar significava colaborar e fazer em grupo sua aprendizagem individual. Para que o leitor possa compreender essa noção de modo mais prático, como o queria Freinet, expomos abaixo algumas de suas técnicas pedagógicas mais bem sucedidas, que selecionamos da leitura de Freinet (1974), Freinet & Balesse (1977).

#### **2.4.3.1 A técnica da metodologia natural: o desenho e o texto livres**

O desenho livre e os textos livres consistiam nas atividades realizadas de acordo com a vontade dos próprios alunos, desde que imersos em um ambiente estimulante e que tivesse um projeto de trabalho relativamente organizado. Na pedagogia de Freinet, as produções dos alunos tinham sempre uma motivação maior, que se orientava para a publicação e troca de correspondências entre escolas. Em Imbernón (2012), encontramos um depoimento da escola Freinetiana de *Teceltican de Xochimilco*, no México, que vem ao encontro do que estamos apresentando acerca do trabalho de produção de desenhos e textos livres pelos alunos:

Em nossa escola, temos como objetivo fazer com que as crianças se apropriem da linguagem escrita. Para isso, redigem diferentes tipos de texto ao longo de sua escolaridade. Desde pequenas, as convidamos para escrever anedotas, pequenos contos, textos relacionados a festividades, adivinhações, etc. A frequência desse exercício depende do grau, do grupo e dos temas abordados. As crianças escrevem com liberdade e, mais tarde, leem para seus companheiros o que escreveram. Um dos textos é eleito para que seja corrigido entre todos. Esse exercício é feito com muito respeito; o objetivo é aprender o uso do idioma e, de forma alguma, incomodar o aluno que escreveu o texto. A correção inclui a ortografia e a sintaxe e procura deixar o texto interessante e coerente. Os textos corrigidos são publicados nos livretos de sala de aula e acabam sendo objeto que trazem lembranças. (IMBERNÓN, 2012, p. 33)

A produção de textos na obra de Freinet está muito ligada a uma motivação afetiva entre alunos, professores e o objeto a ser produzido. Os trabalhos dos alunos servem para criar um acervo na biblioteca da escola ou até mesmo uma biblioteca de sala de aula, com os chamados “livros da vida” ou “diários escolares”. Além disso, essas produções resultam de trabalhos relevantes e interesses emergentes para os alunos enquanto produzem cartas para

outros alunos em outras escolas ou quando acham necessário produzir cartazes para murais, avisos, notícias etc.

#### **2.4.3.2 A técnica da biblioteca na sala de aula**

A biblioteca de sala de aula é a organização espacial descentralizada do conhecimento produzido pelos alunos e professores. A fim de tirar o poder do livro didático ou da fala do professor, a biblioteca de sala de aula se propõe a ser o espaço de acúmulo de outros materiais que alunos e professores consideraram relevantes para o aprendizado. Na pedagogia de Freinet, se organiza pela recolha de textos, desenhos, publicações, fichas. Esses materiais podiam ser acessados pelos alunos de modo autônomo durante as aulas. Hoje, a biblioteca de sala de aula pode dispor de registros materiais impressos e, também, a depender do contexto escolar, do acesso à *internet* mediado pelo professor orientador do grupo.

#### **2.4.3.3 A assembleia cooperativa, o mural de notícias e os complexos de interesses**

Essas técnicas ficaram muito conhecidas por balizar uma pedagogia de todos para todos – pedagogia de participação dos alunos. As três técnicas supunham a organização da escola com uma estrutura colaborativa, cooperativa. A assembleia cooperativa consiste em reuniões de encontro de alunos para falar do trabalho que têm realizado, da organização de seus murais, de suas publicações, bem como de problemas de grupo e da escola. Nesses encontros, Freinet propõe que a responsabilidade e o entendimento de práticas individuais e de grupo sejam colocadas em discussão.

O mural de notícias, por sua vez, é mais uma técnica de publicação. Nas escolas que seguem as técnicas de Freinet, esse mural é geralmente organizado em três seções: a crítica, o elogio e as propostas. Os textos são lidos pelo grupo e postados nas partes do mural e atualizados semanalmente. O grupo responsável por essa organização é de alunos com interesse em fazer jornal escolar.

Por fim, os complexos de interesse são as maneiras de organizar os “conteúdos”, os temas relevantes para o aprendizado dos alunos. Esses complexos são feitos com base na vida das crianças em suas comunidades e nos conteúdos relevantes aos seus contextos. Os complexos de interesse se dividem em cálculo, linguagem, ciências sociais, ciências naturais.

Podemos entender, portanto, que a pedagogia de Freinet, amparada em técnicas e experimentação do conhecimento pelos alunos se materializa em uma metodologia da aprendizagem natural, como o autor reitera em vários de seus trabalhos. O mais importante é

o estímulo a produção dos alunos colaborativamente e sua comunicação com todos por meio dessa produção.

Apesar de ter formulado seus roteiros suas práticas de aula no início do século XX, a pedagogia de Freinet parece vigorar ainda hoje, amalgamada em várias concepções pedagógicas contemporaneamente – como veremos, inclusive, na pesquisa que realizamos na EMEF José Guedes.

## **2.5 Experiências e proposições recentes acerca de projetos de jornal de sala de aula**

Para tratar desse tema, bastante recorrente nas práticas pedagógicas contemporâneas, nos valem dos estudos de Bonini (2001) e Baltar (2004) que, de diferentes formas, abordam a construção de projetos de imprensa escolar por meio do jornal escolar de sala de aula.

Em seu trabalho, Baltar (2004) propõe o jornal de sala de aula com a finalidade essencial de desenvolver a competência discursiva escrita por meio do trabalho com gêneros textuais de esfera jornalística. Para o autor, ensinar língua materna significa proporcionar aos alunos o uso real da língua em seu meio social. Nessa perspectiva, o jornal de sala de aula viria como suporte do mundo letrado para dar acesso ao desenvolvimento das competências linguísticas necessárias ao aprendizado de língua pelo aluno.

A proposta de inserir os alunos em um projeto de jornal de sala de aula refere-se a, conforme o autor, “dar a chance, segundo seus interesses de pauta, dialogar com seus leitores sobre o que julgarem importante, de forma autônoma, participativa e independente.” (idem, p.21) Do ponto de vista do autor, a construção da cidadania na escola deve vir aliada, na aula de Português, ao desenvolvimento das competências discursivas dos alunos.

O projeto de jornal de sala de aula de Baltar (2004) baseia-se na proposição (pelo professor aos alunos) de elaborar um jornal na aula de Português. Tendo o “desenvolvimento da competência discursiva” como objetivo principal da aula de língua materna, do ponto de vista do autor, a construção de uma mídia feita pelos alunos possibilitaria tratar de aspectos linguísticos bem como de exercer cidadania por meio do projeto. Assim, o jornal foi elaborado entre uma turma de alunos de EJA e o professor, iniciando pelo entendimento da estrutura de um projeto “O que é? Para que serve? Qual a justificativa? Como seria feito? Quanto tempo levaria? Qual o custo?” (p.112) e partindo para o entendimento da estrutura de jornais de circulação social conhecidos pelos alunos.

Em sua experiência, o projeto de jornal precisava envolver todas as disciplinas da escola em que atuava, de modo que ler e escrever fossem parte das tarefas diárias de todas as

aulas, configurando-se, realmente, como “um compromisso de todas as áreas<sup>12</sup>”. Alinhado à perspectiva de Hernández (1998) acerca de uma pedagogia de projetos para a educação, a pesquisa de Baltar buscou integrar o currículo escolar por meio do projeto jornalístico: coletivo, para aprender fazendo, porque os alunos “querem ter o prazer, o sabor da realização, algo inerente ao ser humano que vive em sociedade” (2004, p.105).

É importante notar que, diferentemente da pedagogia de Freinet, o projeto pedagógico de jornal de sala de aula em Baltar (2004) apresentava uma estrutura para estudar gêneros textuais e desenvolver competências linguísticas consideradas importantes para o ensino de língua materna na escola. Por meio do estudo de outras mídias e de jornais de circulação social, os alunos elaboraram a sua mídia, estudando elementos linguísticos que relevavam ao trabalho ou que faziam parte do currículo de língua portuguesa na escola. A prática pedagógica, nesse sentido, não se relaciona com o “método natural” de Freinet, em que a produção gráfica livre era motivada por um projeto maior e partia dos complexos de interesses dos alunos e não da proposta do professor.

Baltar (2004) aponta como resultados que a produção de gêneros textuais através do jornal ajudou a maioria dos alunos a entender que a modalidade escrita da língua deve estar a serviço da interação sociodiscursiva, assim como está a modalidade oral. Conforme o autor:

(...) verificamos que os alunos se sentiam mais confiantes para escrever e, sobretudo, mais competentes para intervir nos ambientes discursivos onde estavam inseridos, através de sua palavra escrita publicada num suporte textual legítimo e público. (BALTAR, 2004, p. 144)

Em Bonini (2001) encontramos uma importante reflexão acerca das experiências de produção de jornais de sala de aula (dentro da perspectiva do desenvolvimento de um projeto pedagógico), no que diz respeito a uma articulação necessária entre: “o social (a prática de referência), a escola (a prática escolar e escolarizada) e a construção do protagonismo estudantil (a prática identitária).” (p. 161) Dessa articulação qualificada pelo autor como delicada, o jornal escolar precisaria recorrer à esfera de atividade jornalística e aos gêneros que relevam dessa esfera, reconhecendo o quanto dessas práticas de referência supostamente “externas” à escola dialogam com a produção escolar do jornal, garantindo o protagonismo e a identidade de sujeitos que estão construindo e se inserindo em um projeto por meio de suas práticas sociais escolares. Para Bonini (2001), o jornal escolar não pode:

---

<sup>12</sup> Título de NEVES, I.C.B. et al. Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1998.

- a) ser a “pura mídia” dos alunos, ou seja, servir apenas para veicular informações ou gêneros quaisquer, a depender apenas do interesse dos participantes;
- b) tampouco pode representar o simulacro do jornal de circulação social fora da escola, para que não haja a supressão da subjetividade enunciativa daquele que produz o texto na escola.

Desse ponto de vista, o autor propõe um projeto de desenvolvimento do jornal escolar que, por um lado, garanta a autoria e autonomia dos professores e dos alunos e, por outro lado, constitua-se nas fronteiras do que compõe um jornal convencional e do que é característico da produção escolar de textos para serem publicados.

Do estudo das abordagens de projetos escolares de jornal escolar que fizemos e do exposto sobre a pedagogia de Freinet (1974); Freinet & Balesse (1979), e as experiências e proposições de Baltar (2004) e Bonini (2001), depreendemos que imprensa escolar ou, mais especificamente, jornal escolar tem significado, contemporaneamente:

- a) produção de textos livres escritos por alunos e publicados, tendo como interlocutores principalmente outros alunos ou membros da comunidade escolar;
- b) produção de jornal de sala de aula com vistas à publicação, com objetivos de desenvolver a competência discursiva de leitura e de escrita na escola;
- c) produção de textos a serem escritos e publicados na esfera de atividade escolar em que se busca recuperar a esfera de atividade jornalística em sua composição e que, essencialmente, tem como objetivo o protagonismo e a autoria de alunos e professores inseridos em um projeto pedagógico com propósitos e conhecimentos por eles mesmos construídos e definidos em seus procedimentos para atingir metas comuns.

Para sintetizar esse entendimento, estabelecemos no quadro abaixo as diferenças entre as práticas pedagógicas que discutimos nesta seção sobre os significados de imprensa escolar. Distribuimos no quadro abaixo o que é para cada um dos pontos de vista estudados a) o texto, b) o professor, c) o aluno, d) os objetivos do ensino de língua e e) os conceitos de educação.

**Quadro 2 - Diferenças entre práticas pedagógicas – relação entre Freinet, Bonini e Baltar**

	<b>FREINET (1974)</b>	<b>BALTAR (2004)</b>	<b>BONINI (2001)</b>
	<b>FREINET &amp;</b>		

	<b>BALESSE (1979)</b>		
<b>Texto</b>	livre.  para ser lido pelos pares.  parte do complexo de interesses dos alunos.  resultado da experiência com a língua.	reflete os gêneros textuais.  para ser lido pelos pares.  resultado do ensino-aprendizagem de competências discursivas.	reflete os gêneros jornalísticos e suas especificidades no contexto escolar.  resultado do ensino-aprendizagem de competências discursivas.
<b>Professor</b>	mediador.	orientador.  propositor.	orientador.  propositor.
<b>Aluno</b>	experimentador.  propositor.  foco da aprendizagem.	foco da aprendizagem.	foco da aprendizagem.
<b>Língua</b>	interação.	interação.	interação.
<b>Educação linguística</b>	experiência coma língua para agir socialmente.	aprendizagem de competências discursivas para agir socialmente.	aprendizagem de competências discursivas para agir socialmente.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

## 2.6 O trabalho com projetos e a imprensa escolar

A consideração de imprensa escolar como um projeto pedagógico nos coloca diante do entendimento de escola como lugar de construção da participação, da autoria e do protagonismo dos alunos em sua própria aprendizagem. Nessa perspectiva, os conhecimentos a serem estudados e os procedimentos para fazer o projeto acontecer são definidos, legitimados e mediados pelos próprios alunos, sob orientação geralmente do professor. Aliada a isso, está a perspectiva de que professor precisa se constituir como sujeito pesquisador e integrador, que também busca relações com as outras áreas de conhecimento ou disciplinas curriculares para contribuir na elaboração dos sentidos mais interdisciplinares (integralizadores) possíveis sobre os conhecimentos em estudo no projeto pedagógico no qual se envolve.

A partir dessa concepção, Dalla Zen (2002) aponta que:

o compromisso dos professores e professoras envolve importantes desafios: escutar e observar os alunos, tomando como ponto de partida para o planejamento seus entendimentos e interesses; respeitar a estrutura do tempo de cada um, promovendo uma variedade de atividades e de “escolhas” de aprendizagem; acompanhar os alunos em processos contínuos, interpretando suas estratégias de raciocínio e as percepções que constroem, para desenvolver propostas pedagógicas adequadas a suas possibilidades cognitivas. (DALLA ZEN, 2002, p. 5)

A produção em um projeto de imprensa escolar é, portanto, a produção de textos engajada em uma atividade social de linguagem, que vai ter na leitura e na escrita seus pontos de partida e de chegada para um estudo da língua que faça sentido aos alunos e aos professores, do ponto de vista da construção da cooperação escolar e do trabalho coletivo, em uma rede de conhecimentos relacionados, definidos nos procedimentos de “fazer imprensa escolar” pelos próprios alunos e professores.

Foucambert (1997) trata da construção de projetos escolares não como “motivação de ensino, nem o projeto como campo de aplicação e de experimentação dos conhecimentos, mas o projeto como prática de elaboração dos conhecimentos (...)” (p. 168). Ou seja, o projeto escolar é também a atividade social de construir o próprio projeto escolar e de elaborar os conhecimentos que farão parte dele por meio das interações entre os participantes engajados em metas comuns e relevantes a eles nesse projeto. Assim, um projeto de imprensa escolar que tem como objetivos aprender a ler e a escrever melhor por meio das ideias que os próprios alunos, mediados pelos professores, concebem sobre o que é ler e escrever melhor, produzir textos e publicar (-se) nesses textos, significa “inevitavelmente participar da produção social e da troca de bens simbólicos” (idem, p.169).

Em nosso trabalho tratamos a construção de imprensa escolar e de jornal escolar como um projeto de trabalho. Entretanto, reconhecemos que do ponto de vista de Freinet (1974), e das leituras que aqui apresentamos, há uma diferença profunda do significado de “complexos de interesse” e de “projetos pedagógicos”.

Em Hernández (1998) encontramos uma leitura produtiva do tema. O autor nos mostra que do ponto de vista de uma pedagogia que parte dos complexos de interesses, o estudo é organizado por meio do que releva das descobertas dos alunos. Já em um currículo integralizador orientado por projetos, o estudo parte do que é significativo aprender em relação ao tema negociado por todos.

Reproduzimos no quadro abaixo, algumas das diferenças apontadas em Hernández (1998) acerca dessas pedagogias:

**Quadro 3 - Os complexos de interesses e os projetos escolares**

<b>Elementos</b>	<b>Complexos de interesses</b>	<b>Projetos</b>
Modelo de aprendizagem	por descoberta	Significativa
Temas trabalhados	as ciências naturais e sociais	qualquer tema
Decisão sobre que temas	por votação majoritária.	por argumentação.
Modelo curricular	somatório de matérias	Temas

Fonte: Hernández, 1998, p.4

Em nossa pesquisa, propomos que os complexos de interesses também podem ser organizadores dos projetos colaborativos na escola. Apesar das diferenças epistemológicas dessas duas visões, consideramos que podem ser complementares para o ensino de língua materna e para a construção de uma educação que promove o protagonismo, a autoria, a visão democrática do mundo e o desenvolvimento da cooperação e do senso de coletividade por parte dos alunos, em suas relações com a construção e ressignificação de conhecimentos.

No capítulo a seguir, partiremos para o tratamento de nossa pesquisa do ponto de vista metodológico e do entendimento que fazemos da pesquisa interpretativa de tipo etnográfico a partir de Erickson (1990), Mason (1996), Heath & Street (2008). Nele, abordamos nossa perspectiva metodológica, os procedimentos para geração de dados, nossas perguntas de pesquisa, bem como nosso processo analítico dos dados gerados.



### CAPÍTULO III

#### ***LE DÉTOUR PAR LE VOYAGE*<sup>13</sup>: SAIR E VOLTAR A SI EM UM MOVIMENTO ANALÍTICO E DIALÓGICO EM PESQUISA QUALITATIVA INTERPRETATIVA**



Para chegar aonde queremos ir, é preciso viajar. É preciso ter a experiência de uma imersão total em culturas exóticas. Esta imersão é realizada não somente pela viagem (literal), mas também pela leitura de monografias sobre sociedades longínquas. (FONSECA, 1999, p.71)

O olhar do pesquisador sobre seus pesquisados e sobre o universo cultural e social que os constituem envolve uma série de escolhas e tomadas de posição nem sempre claras ou de fácil compreensão no percurso da pesquisa para aquele se inicia na tarefa de deslocamento e estranhamento dos contextos sociais a que se propõe investigar. Além do mais, consideramos que aprender a pesquisar, no sentido mais essencial da palavra *pesquisar* requer também aprender a não saber responder questionamentos de antemão. Que perguntas tenho para os fenômenos sociais que estou observando? Como entrar em campo? Quem são essas pessoas a meu redor? De que modo me posiciono a fim de encontrar hipóteses válidas para o que busco

---

<sup>13</sup> Em nossa tradução, “O desvio para a viagem” é uma expressão utilizada por Fonseca (1999, p. 65), quando trata da relação de reflexividade entre pesquisador e participante. Essa discussão é abordada neste capítulo, em que fazemos referência à autora acima citada.

investigar aqui? O que está acontecendo nesse lugar, entre eu e os outros? Construo, a cada observação, relações de alteridade? Que níveis de subjetividade e de reflexividade conduzem minha pesquisa a um ponto relativamente equilibrado, de modo que as hipóteses analíticas sejam válidas ou ofereçam suporte para as multifacetadas interpretações dos leitores que buscarão coanalisar comigo os dados gerados nesse percurso?

Em Fonseca (1999) encontramos uma discussão acerca da relação de proximidade e distanciamento (intermitente e em confronto) entre pesquisador – campo de pesquisa – participantes (ou informantes) – dados gerados – dados analisados. Conforme a autora, a pesquisa qualitativa interpretativa (etnográfica)<sup>14</sup> se constitui do delicado cruzamento entre as subjetividades que convivem (em interações em que há aprovação, desconforto, constrangimento, confidencialidade, alegria, dor etc) em dimensões sociais de extrema complexidade, que demandam muita atenção para reconhecê-las no momento em que se realizam - no aqui e agora da interação - e no momento em que as analisamos, posteriormente: “escovando”<sup>15</sup> os dados, revisando as perguntas orientadoras da pesquisa, examinando as possíveis respostas às perguntas, construindo hipóteses, retornando à análise. Nesse sentido, a autora nos traz uma contribuição importante sobre o que vem a ser a pesquisa etnográfica, sobre sua validade que depende, fundamentalmente, de uma construção refinada do tecido da vida social daqueles que participam da investigação:

Ao cruzar dados, comparar diferentes tipos de discurso, confrontar falas de diferentes sujeitos sobre a mesma realidade, constrói-se a tessitura da vida social em que todo valor, emoção ou atitude está inscrita. (FONSECA, 1999, p.64)

Assim, proximidade, estranhamento e distanciamento são os movimentos do ir e vir reflexivo em pesquisa, necessários para conduzirmos nossa investigação: desde o momento em que elaboramos um projeto inicial, com perguntas mais ou menos estáveis e com um problema que nos investe à pesquisa, até os primeiros contatos com as culturas<sup>16</sup> a que nos

<sup>14</sup> Em nosso enfoque chamamos de “pesquisa qualitativa interpretativa de tipo etnográfico”, já que consideramos que lançamos mão de alguns artefatos provenientes do campo de estudos etnográficos, mas não de todo o seu arcabouço (estas escolhas serão abordadas ao longo deste capítulo).

<sup>15</sup> A primeira vez que ouvi esta expressão foi em uma reunião de orientação, dita por minha orientadora, em busca de (penso eu), com esta metáfora simples, me ensinar a analisar os dados. Dessa expressão, aprendi que a ida e volta aos dados no período de análise se parece muito com uma escovação, mas uma escovação que nos remete à Benjamin, de “escovar a história a contrapelo”. Ou seja, é preciso levantar os dados para poder analisá-los, entremear os diferentes dados para formular asserções interpretativas.

<sup>16</sup> O conceito de cultura sobre o qual apoiamos nossa investigação está relacionado à discussão de Geertz (2008), em “A interpretação das culturas”. Nesse volume, em que há um debate extenso acerca do conceito que há muito detém antropólogos, o autor aponta os estudos do antropólogo e teórico social Clyde Kluckhohn, em *Mirror for Man* (1947), reconhecendo a importância do que Kluckhohn estabelece para uma introdução à antropologia, mas reformulando esses conceitos de um ponto de vista mais próximo a uma semiótica do conceito de cultura. No primeiro capítulo, Geertz aponta que: “Em cerca de vinte e sete páginas sobre o conceito, Kluckhohn conseguiu definir a cultura como: (1) “o modo de vida global de um povo”; (2) “o legado social que o indivíduo adquire do

propomos investigar e das quais terminamos por participar (em diferentes níveis). Somos colocados, nas/pelas interações emergentes da pesquisa em campo, em um *détour par le voyage*: é pelo desvio - da palavra e da ação - que transcendemos nossas crenças; pelo desvio que, como pesquisadores-estudantes, podemos desconstruir imagens fixas/ estabelecidas da cultura e do universo social do outro em nossa cultura ou, porque não arriscar, pelo desvio podemos desfazer julgamentos éticos que perpassam imagens estanques, construídas pela história de uma determinada cultura (dominante). É pelo desvio do óbvio (do latim **ob-do, is, êre, dîdi, dîtum**, tr. pôr diante de; fechar)<sup>17</sup> e da obviedade que nos fecha e se interpõe - no entendimento que fazemos dos contextos outros (dos que não consideremos ‘nossos’) –que encontramos os primeiros impedimentos à tarefa de *estranhar*.

É no desvio do óbvio que conseguimos viajar, ir ao encontro de, dar início a interações de efetiva abertura e autêntico *diálogo* - próximo aspecto relevante em pesquisa qualitativa interpretativa que aqui enfatizamos, antes de dar início à narrativa metodológica da viagem que fizemos à EMEF José Guedes.

Além do desvio pelos movimentos do estranhamento, é pelo jogo *dialógico* que iniciamos nossas trajetórias de pesquisa e de participação na pesquisa. Em Fonseca (1994), o diálogo é a capacidade que temos de ouvir o outro e ser ouvido, sabendo que se tem algo a aprender e algo a ensinar na interação: “Assim, para participar de um diálogo a pessoa precisa tanto escutar quanto falar, precisa se interessar pelo seu interlocutor, precisa acreditar que este tem algo para lhe ensinar.” (Fonseca, 1994, p.2) O diálogo, palavra deslizante, de difícil acesso e entendimento, está para a abertura das primeiras e das últimas aprendizagens de um pesquisador em campo. Pelo diálogo, na pesquisa que aqui apresentamos, consegui fazer entrevistas no sofá da casa de Marta, tomando café preto, de pés descalços; por ele também, nossas entrevistas foram “interrompidas” para falarmos da falta de água no bairro, do último temporal, dos problemas de nossas famílias, do amor, dos problemas da educação pública e do calor. É no diálogo em pesquisa, diálogo com significações muito sutis, que exigem abertura e

---

seu grupo”; (3) “uma forma de pensar, sentir e acreditar”; (4) “uma abstração do comportamento”; (5) uma teoria, elaborada pelo um antropólogo, sobre a forma pela qual um grupo de pessoas se comporta realmente; (6) “um celeiro de aprendizagem em comum”; (7) “um conjunto de orientações padronizadas para problemas recorrentes”; (8) “comportamento aprendido”; (9) “um mecanismo para a regulamentação normativa do comportamento”; (10) “um conjunto de técnicas para se ajustar tanto no ambiente externo como em relação aos outros homens”; (11) “um precipitado da história”. Em seguida, explicita que seu conceito de cultura difere muito daquele elaborado por Kluckhohn: “O conceito de cultura que eu defendo, e cuja a utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície

<sup>17</sup> BUSSARELO, R. Dicionário básico latino-português. Florianópolis: Editora da UFSC, 2003.

aprendizado diário e trabalhoso (perdendo conversas de corredor por deixar meu universo sociocultural se sobrepor nas interações com adolescentes se empurrando, gritando ou escutando *funk* em caixas de som improvisadas; ganhando confidências de Ismael, participante do *Clube do Gibi*, sobre a paixão pela colega de aula, sem recuar das informações ou tratar disso com constrangimentos.

Em busca de partir do estudo mais individual para tratarmos de questões mais gerais que, ao final deste estudo, esperamos alcançar - com o cuidado de “não sacralizar o indivíduo” e, tampouco “apenas reificar o social”, conforme nos ensina Fonseca (1999), partimos à descrição de nosso percurso metodológico de investigação.

\*

Nesta breve introdução à discussão de nosso enfoque teórico-metodológico, tratamos do desvio, do estranhamento e do diálogo como requisitos para iniciar-se em pesquisa qualitativa. Na próxima seção deste capítulo, apresentamos princípios gerais e fundantes que fazem parte da pesquisa interpretativa, a fim de que o leitor deste relato possa construir conosco o entendimento de conceitos específicos que dizem respeito ao trabalho realizado em campo. Em seguida, entremeado ao relato da viagem investigativa à EMEF José Guedes, apresentamos nosso percurso etnográfico, numa discussão em que o referencial teórico dá suporte para o entendimento dos procedimentos de investigação adotados. Nesta seção, o leitor encontrará subseções referentes à construção do projeto de pesquisa, que inclui: a delimitação das perguntas de pesquisa e do problema de investigação; a negociação da aproximação e entrada em campo; os procedimentos para geração de dados e os dados gerados; o retorno à perguntas de pesquisa e o processo de refinamento delas; a saída de campo e os procedimentos de análise dos dados gerados.

### **3.1 Princípios da pesquisa interpretativa: procedimentos metodológicos**

A metodologia que empregamos em nossa investigação segue o enfoque teórico-metodológico da pesquisa qualitativa - interpretativa. Para tratarmos desse enfoque, nos debruçamos principalmente sobre o estudo de Erickson (1990), Mason (1996), Heath & Street (2008), a fim de tratarmos da pesquisa interpretativa em contextos de ensino. Além disso, consideramos como leituras importantes os trabalhos de Fonseca (1994; 1999), visto que apontam para questões de pesquisa em contextos de ensino, envolvendo aspectos relevantes da pesquisa qualitativa e etnográfica, de modo mais amplo e ligado às ciências sociais (que nos possibilita, ainda que de modo geral, construir um entendimento da pesquisa interpretativa em relação a outros campos com os quais se relaciona, como a etnografia).

Adotamos, conforme aborda Erickson, “o termo *interpretativo* para nomear nossa pesquisa, visto que (a) é mais inclusivo em relação a outros (e.g., etnografia, estudo de caso); (b) previne uma conotação dessa abordagem como não-quantitativa (uma conotação carregada pelo termo *qualitativa*); e (c) apresenta semelhança entre várias abordagens – o interesse central está nos significados sociais humanos da vida social e na elucidação e explanação deles pelo pesquisador.”<sup>18</sup> Na pesquisa interpretativa, mais do que métodos, encontramos os conteúdos que nos direcionam a fazer as escolhas procedimentais. Em contextos de ensino, é fundamental, nessa perspectiva de investigação, segundo Erickson (1990, p. 79), na natureza da sala de aula como um ambiente socialmente e culturalmente organizado; na natureza do ensino como ambiente de aprendizado reflexivo; na natureza e no conteúdo da perspectiva dos professores e dos aprendizes, como questões intrínsecas do processo educacional.

A perspectiva dos participantes sobre suas ações nos encaminha a definir os procedimentos de geração de dados na pesquisa. Compreender as muitas dimensões da perspectiva dos participantes sobre suas ações conjuntas requer determinados procedimentos de observação e investigação; esses procedimentos nos permitem, ao longo do percurso da pesquisa, ir construindo um arcabouço de documentos que servirão à análise e projeções mais complexas sobre os contextos em que estão envolvidos. Assim, por meio da escrita de narrativas de campo – os diários de campo – que se originam das notas de campo e pela observação participante a longo prazo, realizamos nossa investigação interpretativa.

Conforme Erickson (1990, p. 81), o trabalho de campo em pesquisa interpretativa diz respeito a (a) um trabalho intensivo no campo de pesquisa; a (b) um cuidadoso registro do que está acontecendo naquele contexto, pela escrita de notas e pela coleta de outros tipos de evidências documentais (e.g., gravações, exemplos de trabalhos de estudo, audiotapes, videotapes); e a uma subsequente reflexão analítica dos documentos registrados obtidos em campo, reportando seus significados por uma detalhada descrição, usando vinhetas narrativas e direcionando questões em entrevistas, bem como por uma descrição mais geral na forma de fichas analíticas, tabelas sumárias e descrição estatística.

---

<sup>18</sup> From this point on I will use the term interpretative to refer to the whole family of approaches to participant observational research. I adopt this term for three reasons: (a) It's more inclusive than many of the others (e.g., ethnography, case study); (b) it avoids the connotation of defining these approaches as essentially nonquantitative (a connotation that is carried by the term qualitative), since quantification of particular sorts can often be employed in the work; and (c) it points to the key feature of family resemblance among the various approaches – central research interest in human meaning in social life and in its elucidation and exposition by the researcher. (ERICKSON, 1990, P. 78)

Os eventos interacionais observados pelo pesquisador participante no campo de trabalho necessitam, portanto, de registro e documentação cuidadosa - nos contextos em que se configuram - atentando para a identificação dos diferentes pontos de vista dos próprios participantes sobre suas ações. A preocupação com a observação, registro e análise da perspectiva dos participantes está diretamente relacionada com nosso problema a ser investigado: se o problema de pesquisa tem como constructo compreender o que é para os participantes aquilo que fazem conjuntamente, isso demanda uma visão êmica e não ética sobre o que registramos e analisamos, posteriormente.

Os momentos da observação participante envolvem uma série de escolhas e tratamentos em relação ao que nos orienta à entrada em campo: que perguntas norteiam a investigação? O que é preciso questionar ao estar em campo?

De acordo com Heath & Street (2008), “O que realmente está acontecendo aqui?” é uma questão que emerge de uma curiosidade essencial sobre os padrões das estruturas simbólicas e dos seus usos pelos grupos sociais, que o pesquisador necessita reconhecer para lançar um olhar mais acurado sobre a complexidade do universo cultural e social de seus participantes, a fim de compreender, de modo êmico, os fenômenos que se propõe a investigar. Ainda, conforme Erickson (1990), o trabalho de campo envolve responder questões como: 1. O que está acontecendo, especificamente, em termos de ações sociais, que tomam lugar em um cenário particular? 2. O que as ações sociais significam para os atores sociais nelas envolvidos, no momento em que acontecem? 3. Como os acontecimentos são organizados em padrões sociais e princípios culturais aprendidos ao longo da vida cotidiana? 4. Como o que está acontecendo nesse cenário se relaciona com outros níveis de sistemas, dentro e fora desse cenário? 5. Como comparar os modos de organização da vida cotidiana nesse cenário com outros modos de organização da vida social com uma visão mais ampla de cenários, em outros lugares e em outros tempos?

As questões que os autores propõem dizem respeito ao olhar para a vida cotidiana a que nos colocamos a observar, mas de modo não trivial. Em pesquisa interpretativa, a familiaridade com o campo é uma contradição: ao passo que se tornar parte das interações cotidianas com os participantes é requisito fundamental para a geração dos dados, afastar-se e estranhar o campo contribui para uma análise mais autêntica, em que participantes em seus contextos e em seus lugares não são mais figuras comuns. Nesse sentido, o que é da ordem do observável deve ser documentado sistematicamente, sem impressionismos e sem perder de vista os contextos sociais dessas ações observáveis.

Para fazer os registros das observações das interações dos participantes, selecionamos em nossa pesquisa alguns procedimentos para geração de dados. Adotamos principalmente o registro das interações pelas notas de campo convertidas em diários de campo, mais narrativos, escritos aos finais dos dias de ida a campo. Além disso, utilizamos a documentação dos eventos observados por meio de fotografias, recolha de textos, de trabalhos artísticos, de documentos oficiais da escola, de filmagens informais/ não sistemáticas, muitas vezes feitas pelos próprios alunos, outras pela pesquisadora (em momentos oportunos a isso). Além desses procedimentos de geração de dados, compuseram nosso *corpus*<sup>19</sup> dados gerados por meio de entrevistas semiestruturadas com os participantes focais.

A geração de dados é previamente definida antes da entrada em campo; entretanto, somente no campo de pesquisa, interagindo com os participantes e observando os modos como interpretam suas ações é que conseguimos estabelecer os procedimentos necessários para respondermos as perguntas norteadoras da investigação. Conforme Fonseca (1999) afirma na seguinte passagem:

Nunca podemos prever de antemão que o modelo que construímos seja “a chave da compreensão” ou sequer relevante quando lidamos com casos específicos. Deve ser trabalhado como hipótese, a ser testada ao lado de outras hipóteses. Serve para oferecer uma alternativa, para abrir o leque de interpretações possíveis, não para fechar o assunto ou criar novas fórmulas dogmáticas. (FONSECA, 1999, p.76)

As perguntas de pesquisa, assim como os procedimentos que previamente selecionamos para realizar nossas observações e participações em campo são negociados à medida que vamos nos aproximando do universo do outro. Os significados construídos localmente no contexto escolar são importantes para definirmos em que momentos podemos gerar notas de campo, se é possível ou não filmar as interações dos participantes, como podem ser realizadas as entrevistas, os modos de interagir com os participantes. A citação de Fonseca (1999, p.76) aponta para um determinante em pesquisa interpretativa: os modelos com os quais trabalhamos na investigação são hipóteses para a investigação e estão a serviço de abrir múltiplas interpretações para os registros gerados da observação participante.

Nas seções seguintes, apresentamos ao leitor o processo de realização da pesquisa: desde a construção de um projeto de investigação, passando pela elaboração das perguntas de pesquisa, pela aproximação ao campo, pela geração dos dados, pelo retorno às perguntas de pesquisa até o momento da análise dos dados. A fim de construir uma narrativa mais

---

<sup>19</sup> A geração dos dados e os tipos de dados gerados serão apresentados nas seções a seguir.

interpretativa do que fizemos, partimos do que propõe Fonseca (1999) sobre os passos para se construir uma pesquisa qualitativa pelo “método etnográfico”:

Para viabilizar essa passagem entre a experiência de campo e as interpretações analíticas, isto é, para dar corpo a este elo perdido, desdobramos o “método etnográfico” em cinco etapas: 1. Estranhamento (de algum acontecimento no campo); 2. Esquematização (dos dados empíricos); 3. Desconstrução (dos estereótipos preconcebidos); 4. Comparação (com exemplos análogos tirados da literatura antropológica)<sup>20</sup> e 5. Sistematização do material em modelos alternativos. (FONSECA, 1999, p. 66)

Em busca de um tratamento da experiência em campo que nos levou aos registros e ao processo analítico dos dados gerados, nas seções seguintes o leitor encontrará algumas dessas etapas de que nos fala Fonseca (1999, p.66). Iniciamos, assim, por descrever a construção do projeto e as perguntas de pesquisa. Em seguida, discutimos a desconstrução de estereótipos sobre o campo e os participantes da pesquisa, descrevendo a aproximação ao campo. Assim, após desconstruir estereótipos, narramos o processo de estranhamento, que diz respeito a nossa entrada em campo e a geração de dados, ao “olhar de novo” para o campo. Em seguida, apresentamos os dados gerados e a reformulação das perguntas de pesquisa após uma primeira análise. Por fim, tratamos da saída de campo e, na última subseção, discutimos a análise dos dados, que inclui as etapas de “esquematização”, “comparação” e “sistematização” do material gerado.

### **3.2 A pesquisa na EMEF José Guedes: construindo o projeto e as perguntas de pesquisa**

O projeto de investigação da pesquisa surgiu do meu interesse e do interesse de minha orientadora em estudar práticas de letramento associadas a projetos desenvolvidos em uma escola da rede municipal de Porto Alegre, que tivessem relacionados com ensino-aprendizagem de língua materna. Ao ingressar no mestrado, meu projeto de pesquisa inicial estava relacionado com o estudo de práticas de letramento com projetos na aula de Português relativos à implementação dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009), os RC Lições do Rio Grande, de Português e de Literatura. Os referenciais foram escritos sob uma perspectiva de educação baseada em projetos organizados em uma progressão curricular. O trabalho com o texto, sendo central nessa proposta pedagógica plenamente aliada aos PCN, propunha que ser autor protagonista daquilo que se produz na escola como estudante ou professor, engajado em um planejamento de trabalho por tarefas e atividades, possibilitava

---

<sup>20</sup> Este item não será contemplado em nosso trabalho do ponto de vista da leitura de Fonseca (1999).



uma mais complexa construção de habilidades e competências concernentes ao ensino de língua e a promoção da cidadania e da fruição estética.

Meu interesse inicial estava relacionado, portanto, a examinar práticas de letramento escolar que oportunizassem trabalho coletivo de alunos e professores, engajados em um projeto que promovesse o aprendizado de língua materna, o que era patente nos RC (2009):

- a) para todos;
- b) em um projeto didático de educação linguística;
- c) tendo a experiência com o texto como foco de estudo;
- d) em que o conhecimento fosse construído (significado, ressignificado, negociado) conjuntamente, em interação.

Por meio de uma consultoria que começou a ser realizada em 2011 entre o Instituto de Letras da UFRGS, em nome de alguns professores da área de Linguística Aplicada - Luciene Juliano Simões, Margarete Schlatter e Pedro Garcez – e a EMEF José Guedes, estabeleceu-se uma parceria de trabalho de formação de professores na escola e apoio aos projetos ligados a práticas de letramento. À época, Marta, a professora de Português da escola tinha o interesse de realizar, com o apoio acadêmico, o projeto de imprensa escolar, vinculado a suas aulas. Além disso, a escola demonstrava interesse em desenvolver um trabalho em rede que formasse novas atividades e/ou consolidasse as já existentes na biblioteca da escola. No início de 2011, os diálogos com a escola permitiram traçar os primeiros laços do que viria a se tornar o projeto de imprensa escolar no percurso de 2011 – 2012 e, conseqüentemente, o campo em que desenvolvi a pesquisa e o foco de nossos estudos. Nesse sentido, o projeto de nossa pesquisa passou a ser: investigar o que se aprende e como se aprende em um projeto de imprensa escolar, vinculado diretamente à aula de Português da professora Marta e as atividades relativas ao projeto (na sala de aula ou fora dela).

Inicialmente, minha participação na escola se deu de modo a colaborar para o estabelecimento e a manutenção desses encontros e diálogos da EMEF José Guedes com professores e alunos bolsistas do PET Letras UFRGS, conforme mencionado nos primeiros capítulos desta dissertação.

Para compreender melhor o projeto imprensa escolar elaborado por Marta, no mês de maio de 2011, a professora enviou-me por e-mail o arquivo inicial de planejamento dessa ação na escola, com os objetivos, as tarefas previstas, a equipe de trabalho, como se pode ver no excerto abaixo:

Figura 7 - E-mail de Marta

**EMEF JOSÉ GUEDES**  
**3º CICLO – LÍNGUA PORTUGUESA**  
**PROJETO IMPRENSA ESCOLAR**  
**Nível de aplicação do projeto piloto: C30s**

*Quando os cidadãos souberem que o jornal pode mentir ou, pelo menos, que ele pode apresentar como definitivas soluções que não passam de aspectos parciais dos problemas impostos pela vida; quando estiverem aptos a discutir com prudência, mas também com ousadia, quando tiverem uma formação baseada na investigação experimental e na criatividade (...) haverá então qualquer coisa de diferente nas nossas democracias.”*  
*Célestin Freinet*

**Objetivos:**

- capacitar os alunos da escola na manipulação de mídias específicas, visando a produção de autoria, de autonomia e senso crítico dos alunos na produção do conhecimento;
- qualificar, desta forma, os índices de letramento escolar;
- fomentar o processo de formação de leitores na escola e na comunidade;
- divulgar permanentemente a produção de conhecimento da EMEF José Guedes.

**Metodologia:**

- criação de equipes de comunicação, estabelecidas por seleção e/ou convite de alunos para frequentar contraturno, na interlocução permanente com as disciplinas escolares, especialmente a Língua Portuguesa.

**Equipes de comunicação/tarefas:**

- produzir matérias a partir de eventos escolares, deliberando-as ou sob encomenda;
- alimentar os *blogs*, sites e outros portfólios virtuais com as matérias produzidas;
- taxar jornais diários para a produção de hemeroteca e alimentação dos murais escolares;
- articular com as disciplinas do conhecimento, auxiliando-as no envio de informações, divulgando-lhes os projetos e resultados, bem como inserindo-se enquanto prática autoral e avaliativa das mesmas.

**Mídias elencadas para serem exploradas:**

- televisão, rádio escolar, vídeos, fotografia, jornal impresso e virtual;
- *internet*: email, buscadores, *blogs* e redes sociais; site da escola.

**Necessidades para execução do projeto:**

- aumento da capacidade de banda larga;
- sala de imprensa escolar organizada com computadores, pontos de rede, filmadora, câmera digital, fones de ouvido, mesa de som, televisão, cabos USBs, Pendrives....
- estagiários da Pedagogia, Letras ou Comunicação com formação para o trabalho com as mídias citadas para atuar no contraturno com grupos de até 10 alunos aproximadamente;
- acompanhamento do projeto por pesquisadores da universidade;
- tempo estimado de trabalho semanal dos estagiários: 12 horas semanais, divididas em duas horas por dia, segundas, terças, quartas e sextas e quatro horas diárias às quintas feiras, sendo duas pela manhã e duas à tarde
- turno de trabalho: todas as tardes e a manhã de quinta-feira.

Obs: a distribuição da carga horária poderá ser negociada a fim de possibilitar a viabilidade do projeto.  
 Prioridade organizacional do projeto: interlocução permanente entre estagiários e professora de Língua Portuguesa; a princípio, projetos desenvolvidos no contraturno serão demandados nas aulas de Língua Portuguesa pela professora ou pelos alunos.

Possibilidade de ampliação do projeto com inclusão da Língua Estrangeira: em fase de estudo.

Fonte: *E-mail* de Marta em 19 de maio de 2011

Por meio desses primeiros contatos, que serão explicitados na seção a seguir sobre a aproximação ao campo, estabelecemos nosso projeto de pesquisa e as perguntas norteadoras desta investigação. O projeto de pesquisa foi formulado ao longo do primeiro semestre de 2011, enquanto fazia a aproximação ao campo. É interessante notar que, conforme aponta Erickson (1990), no decurso da pesquisa as perguntas norteadoras e o projeto vão sendo modificados. Nossas hipóteses ao entrar em campo e os estereótipos que fazem parte das primeiras aproximações do pesquisador foram desconstruídos; portanto, o projeto passou por algumas transformações. Assim, apresentamos aqui nossa proposta de projeto e as perguntas que elaboramos inicialmente para realizar a pesquisa. Nossas perguntas e o projeto serão retomados na seção deste capítulo intitulada “Geração de dados e reformulação das perguntas de pesquisa”.

O problema de pesquisa do projeto inicial era investigar as práticas letradas dos participantes para fazer o projeto de imprensa escolar, ou seja, verificar que práticas escolares faziam parte dessa esfera de atuação para os participantes, na tarefa de fazer imprensa escolar na EMEF José Guedes. Nesse sentido, buscaríamos compreender o que significava para os participantes, em termos de práticas de letramento, a tarefa de construir o projeto de imprensa. Nosso problema de pesquisa se justificava pelo fato de que a pretensão inicial era a de entender os modos de agir e as ações que constituíam fazer imprensa escolar e de que modo se aprendia mais sobre língua portuguesa em um projeto que se pretendia extensão do trabalho com a linguagem em sala de aula.

Pelos objetivos elencados por Marta, em seu e-mail, inicialmente é possível destacar que o projeto de imprensa escolar tinha como objetivo central constituir-se como mídia dos alunos e oportunidade de estudo da língua portuguesa inserida em um projeto coletivo de trabalho que, se possível, envolveria outros componentes curriculares da escola. Assim, iniciamos a elaboração de nosso primeiro projeto de pesquisa e de nossas perguntas. O projeto de pesquisa acerca do imprensa escolar na EMEF José Guedes teve, inicialmente, como tema: “Imprensa escolar: o estudo do planejamento e das práticas letradas em um projeto didático que parte da aula de português”, em que objetivávamos a) entender os significados de fazer imprensa escolar na EMEF José Guedes; b) os conhecimentos de língua envolvidos nessa construção de projeto coletivo; c) as ações conjuntas dos participantes para construir imprensa na escola. Nosso recorte de pesquisa tinha os seguintes aspectos a serem focalizados:

a) a investigação das práticas escolares que fazem parte das ações dos participantes para fazer imprensa escolar, ou seja, o que é para os alunos e professores o conjunto do que eles fazem se inseridos no projeto Imprensa Escolar.

b) a investigação do que significa planejamento aliado à ação docente na realização de um projeto de Imprensa Escolar.

Nossas primeiras perguntas de pesquisa, anteriores à minha entrada como pesquisadora em campo, estavam distribuídas em três eixos: 1. Eixo das práticas de letramento; 2. Eixo do planejamento das atividades do projeto; 3. Eixo dos gêneros do discurso. Abaixo, apresento essas primeiras perguntas de pesquisa, a fim de que o leitor observe como foram sendo modificadas, processualmente, ao longo da entrada em campo e da geração de dados. Nossas perguntas apresentavam no início muitas hipóteses éticas sobre nosso foco de investigação, o que foi posteriormente melhorado e convertido em perguntas mais êmicas e concretas, para uma orientação de olhar mais efetiva. Abaixo, apresentamos o quadro das perguntas de pesquisa em maio de 2011.

#### Quadro 4- Perguntas de pesquisa em 2011

##### **Eixo 1: Práticas de letramento**

1. Como se configuram as práticas letradas no fazer imprensa escolar?
  - 1.1 Que textos e que gêneros integram as práticas?
  - 1.2 Como as interações revelam relações com as culturas de escrita?
  - 1.3 Como as práticas escolares indiciam práticas não escolares?

##### **Eixo 2: Planejamento das tarefas**

1. O que significa planejar para os participantes no desenvolvimento de um projeto de imprensa escolar?
  - 1.1 Os conhecimentos disciplinares das matérias de Português e de Inglês fazem parte do planejamento ou subjazem às tarefas de fazer Imprensa Escolar?
    - 1.1.1 Em caso afirmativo, como os conhecimentos disciplinares são convertidos em tarefas?

##### **Eixo 3: Gêneros do discurso**

1. A noção de gênero discursivo é relevante na tentativa dos participantes de fazer imprensa escolar?

- 1.1. Em caso afirmativo, que gêneros emergem?
- 1.1.1 Esses gêneros têm como referência a esfera jornalística?
- 1.1.1.1 Em caso afirmativo, como se reconfiguram no contexto escolar?

Fonte: Perguntas elaboradas pela pesquisadora

Podemos notar que as primeiras perguntas de pesquisa eram muito primitivas em relação ao que buscávamos investigar, já que eram pouco concretas em termos de que textos poderiam fazer parte das práticas letradas, em que momentos eventos de letramento eram observáveis, quem estava interagindo nesses eventos. Em relação ao eixo 2, por exemplo, podemos notar que a pergunta 2 é extremamente ampla, já que não há desdobramentos nela para sabermos de que modo, efetivamente, poderíamos encontrar os significados de planejar para os participantes. Além disso, estava pressuposto a observação das aulas de Português e de Inglês no trabalho de campo, a fim de examinar que conhecimentos disciplinares dessas matérias entravam em jogo na tarefa de fazer imprensa na EMEF José Guedes. O que acabou não acontecendo após a aproximação a campo e a geração de dados: não foi possível observar as aulas de Inglês e apenas três aulas de Português foram registradas.

Por termos uma projeção rudimentar e inicial de nossa investigação, nos investimos de mais estudo e do entendimento de que era imprescindível conhecer o campo para reelaborarmos nosso projeto de pesquisa e as perguntas norteadoras da investigação que o sustentam.

Nesse sentido, na seção a seguir, apresento ao leitor a aproximação a campo. Convido ao leitor a seguir esta leitura, para compreender os movimentos de fazer entender o campo e buscar ser uma pesquisadora nele.

### **3.2.1 Desconstruindo estereótipos: a aproximação ao campo**

(...) na antropologia clássica, o pesquisador escolhe primeiro seu “terreno” e só depois procura entender sua representatividade. Chega ao campo com algumas perguntas ou hipóteses, mas é sabido que estas devem ser modificadas ao longo do contato com os sujeitos pesquisados. Muitas vezes o “problema” enfocado sofre uma transformação radical em função de preocupações que só vêm à tona através da pesquisa de campo. É o dado particular que abre o caminho para interpretações abrangentes. (FONSECA, 1999, p. 60)

Conforme Fonseca (1999) afirma na citação introdutória desta seção, na antropologia clássica a descoberta de representatividades, pela análise dos dados, só se torna possível após a primeira escolha do terreno pelo pesquisador, ou seja, no campo em que entra para

participar; além disso, as escolhas iniciais da investigação vão sofrendo alterações ao longo do percurso. Obviamente, nossa pesquisa não é antropológica, entretanto, reconhece alguns princípios desse campo de conhecimento. O terreno escolhido nos permitiu aprofundar mais nossos estudos em alguns aspectos que dele emergiram e reformular nosso projeto inicial, juntamente com as perguntas de pesquisa. Assim, para reformular as perguntas iniciais apresentadas na seção anterior, em maio de 2011, iniciei a aproximação ao campo de pesquisa, com o propósito de conhecer a escola, o contexto de trabalho da professora Marta e dos alunos, os objetivos que relevavam nas interações cotidianas sobre o que significava, afinal, fazer imprensa escolar e o que um projeto como esse tinha a ver com as aulas de língua na escola.

Desse modo, a contribuição inicial oferecida pela Universidade estava vinculada a minha participação quase que diária nas manhãs escolares da EMEF José Guedes e ao oferecimento de uma oficina/suporte de *Informática*, que ocorria às quintas-feiras pela manhã, direcionada aos alunos do terceiro ciclo, turmas de C30, que precisassem trabalhar com textos: na escrita, revisão, edição, como tarefa de qualquer disciplina, como iniciativa pessoal ou demanda de Marta. Essa oficina, pensada por Marta e por Luciene, professora formadora da UFRGS, contava com uma bolsista de graduação em Letras e eu, à época, iniciando o Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada.

Após o convívio de alguns meses com o cotidiano da EMEF José Guedes, em 2011, por meio da oficina de *Informática* oferecida nas manhãs de quinta-feira, Marta e eu iniciamos nossa aproximação. Nesse período, que durou aproximadamente de maio até julho, nos encontrávamos das 9h às 12h na biblioteca da escola. Algumas vezes conversávamos no início da manhã para que Marta dissesse o que precisava ser feito na sala de *Informática* e subíamos juntas até lá. Em outros momentos, Marta me passava a tarefas do dia e eu trabalhava sozinha com os alunos.

Os alunos que participavam desses encontros na *Informática* eram de diferentes turmas de C30, todos alunos de Marta. Chegavam na sala com um texto para ser digitado ou com alguma pesquisa para ser feita com o meu auxílio, demandada por Marta. Aos poucos, eu e Marta criamos uma conta disponível aos alunos no *Google docs*, para armazenamento de todas as produções que faziam. Os alunos tinham acesso a essa pasta, mas apenas na sala de *Informática*. Assim, combinávamos encontros para digitar textos, auxiliar alunos na reescrita de textos já digitados e lidos por mim e Marta e na publicação desses textos no *blog* da escola e da biblioteca. Nos aproximamos, portanto, por meio desse diálogo, com tarefa de produzir textos, reescrevê-los, armazená-los no *Google docs*, publicá-los no *blog*.

Além das atividades na *Informática*, participava de outros momentos, encontros, situações da escola. Um momento relevante deste período de aproximação ao campo, que colaborou para que começasse a desconstruir estereótipos para realizar a investigação, ocorreu em uma entrega de avaliações da escola. Abaixo, apresentamos um excerto de diário de campo que é representativo deste momento.

**Excerto 2 - “as duas maiores disciplinas, as mais importantes, que vão aparecer várias vezes na vida são português e matemática”**

Cheguei às 9h da manhã na escola. Procurei pela professora Marta e fui informada pela diretora de que ela não estava na biblioteca, lugar onde comumente nos encontramos para discutir antes do trabalho que realiza com os alunos. Fui ao outro prédio da escola (suponho que prédio das salas de aula). Marta e outros professores estavam entregando as avaliações de fechamento de trimestre para os pais e os alunos. Quando cheguei em frente à sala em que Marta estava, encontrei com o aluno Wilson que disse: “Hoje vou te desapontar, sora, não vou poder ficar pro projeto”. Conversamos sobre a avaliação dele e ele me disse que foi muito bem. Em seguida, informou que tinha que fazer um trabalho pra entregar e por isso não podia ficar para fazermos as coisas do projeto. Ele me disse que Marta estava na sala em frente. Eu e Wilson nos despedimos e entrei na sala. Ele estava com uma mochila preta nas costas. Acho que foi para a escola apenas para pegar seu boletim.

Marta me avistou e disse pra eu sentar ao lado dela. As classes estavam dispostas em um círculo. Em cada uma delas havia um professor e grupos de pessoas (homens, mulheres, adolescentes, crianças) em filas, diante desses professores. Marta me disse que estava entregando as avaliações das turmas de C30 e que achou que eu não tinha chegado lá ainda porque não a havia encontrado.

Neste momento, 9h15min, chegaram um homem e uma mulher com seu filho (isso ficou patente porque a moça se referiu à menina como filha – Natália). Marta saiu de sua cadeira e foi buscar outra para que a mulher sentasse ao seu lado. Em seguida Marta retorna ao fundo da sala e pega outra cadeira. O homem diz que não é necessário, que apenas uma cadeira serve para sentar, que só sua mulher precisava sentar.

A mulher diz que quer conversar com a professora Marta. Disse que estava achando estranho que não tinha nada no caderno da filha e que no ano anterior a outra professora que trabalhava com a turma trabalhava muito mais gramática e que agora ela não via esse trabalho. A mãe ainda perguntou quais seriam os conteúdos trabalhados. A professora respondeu que nesse próximo trimestre ela vai trabalhar com poesia e estudo de figuras de linguagem e textos de jornal, com a intenção de dar seguimento ao projeto imprensa escolar, realizado neste primeiro trimestre. A mãe disse que achava necessário eles terem gramática, porque as duas maiores disciplinas, as mais importantes, que vão aparecer várias vezes na vida são português e matemática.

A professora Marta começou dizendo que seu trabalho é bem diferente da antiga professora e que nessa altura de sua vida seria difícil mudar. Ela explicou que reconhecia como mais importante trabalhar a interpretação de textos, a leitura e a escrita e não o estudo lógico de sintaxe.

A mãe da aluna disse estar insegura quanto ao trabalho, porque não queria que a filha saísse da escola sem aprender os conteúdos necessários. Marta reiterou explicando que vai trabalhar questões de gramática, mas dentro de um contexto e que no próximo trimestre vai começar com um trabalho mais voltado ao estudo de poesia, para que os alunos possam utilizar outros recursos da linguagem. A mulher e o homem agradeceram e foram embora. Marta conversou comigo sobre o encontro. Disse que tem medo de perder a credibilidade dos próprios alunos e que terá que recuar no trabalho, fazendo algumas aulas de gramática para que eles não desanimem das aulas.

Descemos para a biblioteca. No caminho Marta falou sobre o desafio de ter que lidar com essas demandas dos pais e com a insatisfação de alguns alunos que acham que não estão tendo aula. Na biblioteca Marta atendeu alunos que entregavam e retiravam livros.

(*Diário de campo, 30 de junho de 2011*)

O excerto de diário de campo acima mostra um dos primeiros encontros que tive com Marta fora da biblioteca e da sala de *Informática*. Nesse encontro, pude presenciar a relação de Marta com pais de alunos que foram à escola buscar o boletim dos filhos. Neste dia, conversamos sobre o trabalho que Marta estava realizando com os alunos e sobre as diferentes expectativas dos pais e dos alunos em relação às aulas de Português. Por meio dessas aproximações, fomos reformulando nossas perguntas e nossos enfoques de pesquisa. A preocupação de Marta estava relacionada, ao que parecia em nossas primeiras notas de campo e diários, à construção de habilidades e competências para os alunos que transcendiam o aprendizado da gramática, assim como os pais a entendiam no excerto apresentado. Para Marta, a aula de Português precisava tratar dos textos de modo contextualizado:

A mãe da aluna disse estar insegura quanto ao trabalho, porque não queria que a filha saísse da escola sem aprender os conteúdos necessários. Marta reiterou explicando que vai trabalhar questões de gramática, mas dentro de um contexto e que no próximo trimestre vai começar com um trabalho mais voltado ao estudo de poesia, para que os alunos possam utilizar outros recursos da linguagem.

(*Trecho do Excerto 2*)<sup>21</sup>

Aproximar-me ao campo significou, ao longo de 2011, aprender a fazer parte da EMEF José Guedes, na atuação com alunos, com membros da equipe diretiva da escola, com professores de diferentes áreas e com o funcionamento diário de várias estruturas: a hora de entrar, de sair, de comer, de entrevistar, de poder anotar, de não anotar, de conversar sem ser pesquisadora, de falar como pesquisadora. Na aproximação, iniciei então um longo percurso de desconstrução de estereótipos que fazia sobre o campo. Estava em uma escola que desejou estabelecer uma parceria com a Universidade – o que me fazia entender que era uma escola muito aberta a transformações e a projetos de trabalhos conjuntos; entretanto, ignorava o fato de que todo o esforço por parte da escola precisava estar aliado às expectativas dos pais sobre os projetos da escola, sobre o que os filhos estariam aprendendo ao fim e ao cabo – sobre, afinal, o papel da aula de Português para as diferentes dimensões da escola (a família, os dirigentes, os professores, os alunos).

---

<sup>21</sup> Os trechos sublinhados neste excerto, bem como em excertos de diários de campo e entrevistas seguintes, foram destacados na redação deste texto com o objetivo de enfatizar ao leitor partes relevantes dos dados em questão.



Nesse sentido, o excerto de diário de campo acima é apenas um de vários que apontam, em meu percurso de pesquisa, para caminhos que começava a percorrer e que ainda não sabia de que modo. As tensões da escola estavam postas constantemente – e não eram as mesmas tensões ou questões que poderiam estar implicadas em muitas das perguntas de pesquisa e dos problemas que havia colocado à investigação inicialmente. E agora, o que fazer?

Continuar em campo – registrar a participação e ações nessa participação. Para repensar as perguntas foi necessário reconhecer o campo dentro de sua dimensão social e cultural e não do meu ponto de vista de estudante de Pós-Graduação em Letras. O que era, então, para os participantes:

- a) o papel da aula de Português?
- b) um trabalho contextualizado sobre a língua?
- c) aprender conteúdos necessários?
- d) a função do projeto imprensa escolar que se concretizava no suporte às aulas de Marta pelos encontros na *Informática*?

Segui a participação em campo durante todo o ano com estas questões postas como pano de fundo das questões que me investiam na pesquisa. Certamente, a reformulação das perguntas de pesquisa precisavam ser revistas por meio das notas de campo que estava gerando, dos documentos recolhidos, com um exame acurado: afinal, estou fazendo as perguntas certas para os fenômenos sociais que me coloco a observar e a participar? No desenrolar das ações de todos, então, tendo esses elementos iniciais como essencialmente norteadores das desconstruções que seriam necessárias com relação às perguntas de investigação postas, fui construindo o percurso da pesquisa.

Tal percurso excede, evidentemente, os limites de um quadro sinóptico mas, na tentativa de viabilizar uma visão panorâmica da investigação nesta etapa de aproximação ao campo, apresentamos abaixo um quadro sinóptico que contém a) as atividades realizadas na escola ao longo da aproximação ao campo, b) os participantes mais frequentes nessas atividades e c) os tipos de dados gerados nessas atividades observadas.

**Quadro 5 - Sinopse de atividades, participantes e tipos de dados**

<b>Período em 2011</b>	<b>Atividades</b>	<b>Participantes frequentes</b>	<b>Tipos de dados</b>
<b>Maió-Agosto</b>	Digitación de textos,	Raquél, Wilson Renata,	Notas de campo

	escritas, reescritas e pesquisas na <i>Informática</i>	Maria de Cássia, Denilson, Andressa, Gabriel	Documentos (textos de alunos)
<b>Agosto – Setembro</b>	Digitação de textos, escritas, reescritas, pesquisas na <i>Informática</i> , observação de interações no refeitório, pátio.	Raquel, Wilson, Renata, Maria de Cássia e Denilson, Andressa, Gabriel.	Diários de campo Documentos (textos de alunos)
<b>Outubro</b>	Sábado dos animais	Raquel, Cassandra, Anael, Jonathan, Vagner, Jean.	Diário de campo Fotografias
<b>Novembro</b>	Passeio ao Centro Histórico de Porto Alegre	Raquel, Maria Amanda, Marta, alunos das turmas de C30	Diário de campo Filmagem Fotografias
<b>Dezembro</b>	Rústica da EMEF José Guedes	Raquel, Marta, Luciene, Andressa, Vítor. Alunos da escola, pais, mães, equipe diretiva, professores	Diário de campo Filmagem Fotografias Documentos ( <i>banners</i> feitos pelos alunos, reportagens, entrevistas, textos de divulgação).

Fonte: quadro elaborado pela autora

Os meses em campo, participando da rotina da escola tiveram grande importância para a reformulação de nossas perguntas de pesquisa, que eram pouco concretas e afastadas das interações que observei na escola. A desconstrução de estereótipos sobre a escola, sobre os alunos, sobre a aula de português, sobre a comunidade começaram a se fazer à medida que era aceita como uma participante efetiva naquela comunidade. E foi durante a aproximação que me tornei parte da escola também. Além de observar e anotar, foi concedido a mim o controle da sala de *Informática*, a participação em reuniões, a interlocução com Marta e com os estudantes, os lanches na cozinha e no refeitório no meio da manhã e no almoço, as visitas à casa de Marta, a interlocução com outros professores que solicitavam apoio para trabalhos dos alunos em suas disciplinas, bem como a participação em eventos no ano de 2012, como a Feira do Livro, as audições para a peça Romeu e Julieta (com esquete apresentada na Feira do Livro).

Nesse sentido, o projeto de imprensa escolar consistiu, no período de aproximação ao campo, em construir um suporte para as aulas de Português e de outras matérias no laboratório de *Informática*. Os textos que alunos escreviam ou tarefas que precisavam realizar eram feitas naquele encontro. Os alunos eram convidados a participar ou buscavam espontaneamente entrar no laboratório.

Nessas quintas-feiras de encontros para tratar dos textos de alunos da C30 na *Informática*, acontecia na biblioteca uma outra atividade: o *Clube do Gibi*. O *Clube*, à época, reunia aproximadamente 10 alunos (com frequência regular instável). Mas até então desconhecia o tipo de atividade que realizavam.

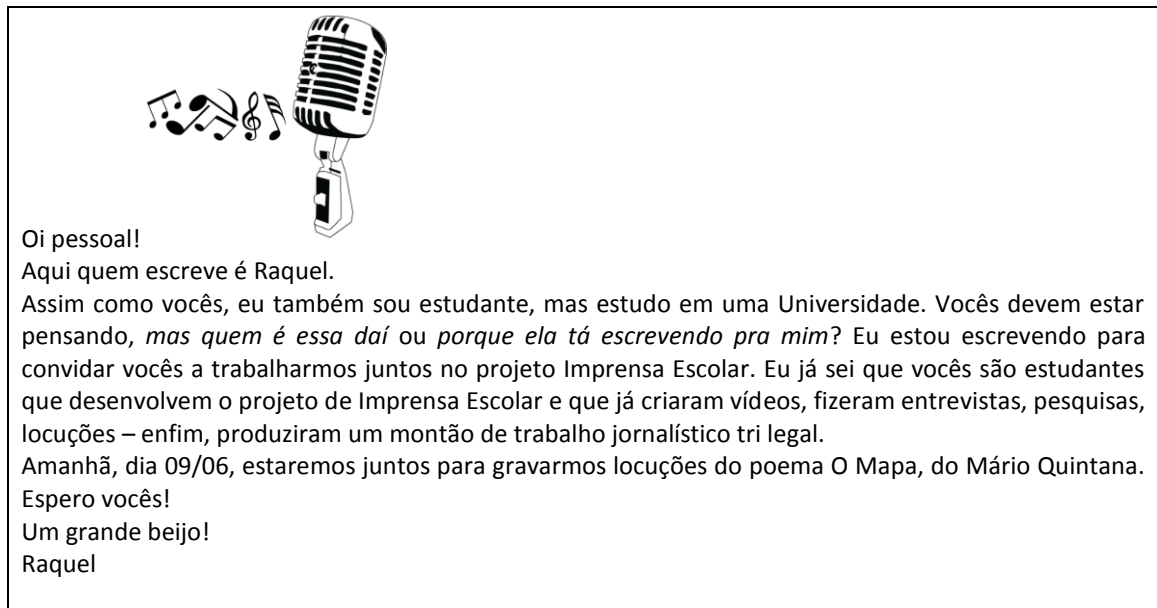
Ao final do ano, Marta começou a encaminhar esses alunos do *Clube do Gibi* para o laboratório de *Informática*, com atividades variadas, definidas pelos próprios alunos em debate com ela: ler sobre mangás, ler histórias da Turma da Mônica, fazer pesquisas sobre *Cosplay*. Os alunos, então, passaram a frequentar o laboratório esporadicamente e, ao contrário dos alunos que digitavam seus textos ou reescreviam, os alunos do *Clube do Gibi* pouco ou nada conversavam comigo, que ocupava o papel de monitora do encontro.

Finalizamos aquele ano com grupos distintos na *Informática*: alunos que faziam temas, alunos escreviam textos para postar no *blog*, alunos que comentavam o *blog*, alunos do Grêmio Estudantil que planejavam um projeto estético novo para o *blog* e os alunos do *Clube do Gibi*, com tarefas que eram demandadas por Marta e/ ou definidas por eles mesmos, no momento em que sentavam juntos para trabalhar nos computadores.

A aproximação ao campo e esses primeiros trabalhos realizados com Marta nos mostravam que poucos alunos procuravam a oficina de *Informática* para realizar suas tarefas. Marta reconhecia que, por ser algo novo na escola, os alunos ainda não tinham conhecimento ou interesse. Marta anunciava nas salas *imprensa escolar* como uma atividade ligada a esse encontro com os textos e atividades variadas para serem publicadas no *blog*.

Nessa época de implementação da oficina de *Informática*, Marta pediu que eu fizesse um convite aos alunos, para chamar a participar da oficina. O convite segue abaixo, entretanto não entregamos às turmas. Marta passou a convidar mais pessoalmente os alunos, a depender dos trabalhos que faziam em suas aulas.

Figura 8 - Documento, 08 de junho de 2011



Fonte: Dado documental gerado pela autora

Próximo ao evento da feira do livro, os alunos das turmas de C30 haviam realizado na aula de Português uma série de atividades sobre o evento. Reportagens, notícias, pesquisas sobre a feira do livro da escola e de Porto Alegre. Marta convidava todos, então, para gravarmos uma locução do poema *O Mapa*, de Mário Quintana, que tematizava a cidade de Porto Alegre – tema de estudo dos alunos naquele momento na aula de Português.

Muitos alunos participaram da gravação e fizemos um vídeo com fotos que os alunos selecionaram da cidade junto com a locução do poema. A Feira do Livro da EMEF José Guedes homenageava Quintana – os alunos estudavam Porto Alegre e a poesia desse escritor. Produzimos, juntos, com um gravador e microfone, próximo à sala das múltiplas, as locuções. Esse trabalho foi uma das primeiras publicações dos alunos, além de seus textos no *blog* da escola e da biblioteca. Imprensa escolar parecia significar publicação e protagonismo do que os alunos faziam, e não mídia da escola. Mas isso era só hipótese. Ainda precisava entrar em campo como pesquisadora próxima ao terreno para, enfim, gerar os dados e *estranhar* acerca dessas hipóteses que, inevitavelmente, começava a construir.

Periodicamente, Marta enviava à pesquisadora um arquivo com o que os alunos estavam produzindo e o que poderiam fazer na *Informática* para complementar ou finalizar as atividades que começavam na sala de aula. Abaixo, um dos quadros enviados por Marta que apresentava os trabalhos dos alunos já feitos e/ou por fazer:

Tabela 1- E-mail enviado por Marta, em 19 de Maio de 2011, sobre andamento das atividades dos alunos

<b>Turma C31</b>			
<b>GRUPO</b>	<b>ASSUNTO</b>	<b>GÊNERO</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>
1 - Brenda Thaís Cássia	Estado Maior da Restinga		Brenda foi reenturmada na C32, porém continuou a proposta interturmas (pelo menos durante a visita à Estado Maior). Marcada a filmagem para dia 05 de maio
2 – Leandro Gustavo	Desastres no Carnaval		Não fizeram nada, Juliana foi reenturmada.
3 – Daniela Fernanda Juliana	Marchinhas de carnaval		Grupo que mais pesquisou. Preferiu pesquisar na biblioteca, não usando a <i>Informática</i> . Estão com dificuldade para montar o trabalho.
4 – Kendra Patrick, Denilson	História de Porto Alegre		
5 – Daniel Fernando Cristian			Tudo pronto faz tempo, mas não conseguem me enviar.
6 – Natália Diego Valquíria Rafael	Escola Anísio	Telejornal	
7 – Luiza Pedro Thalys	Estado Maior da Restinga	Apresentação em Power Point	Sem som
8 – Caio Matheus			

<b>Turma C32</b>			
<b>GRUPO</b>	<b>ASSUNTO</b>	<b>GÊNERO</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>
1- Bianca Renata Yasmim Nathiele	História de Porto Alegre		Não abriu o documento enviado. Estão fazendo....
2 – Roger Brenda Fernanda Rafaela	Cotidiano dos alunos e professores da escola	Jornal com entrevistas	Tinham desistido de fazer. Próxima aula vão fazer a entrevista por escrito e transformá-lo em jornal escrito. Vão ter que transcrever o que gravaram.
3- Wilson Anderson	Lugares de Porto Alegre em outras épocas	Vídeo documentário	Não conseguem botar dois sons ao mesmo tempo: a musiquinha de fundo e as falas (no Movie maker) Optaram pela musiquinha de fundo.
4- Jeferson Juliane Ester Agatha	Escola Anísio	Telejornal: Plantão Anísio - Entrevista com diretora	Foram os primeiros a terminar. Auxílio do irmão que trabalha com publicidade e filmou e editou. No dia da apresentação, a entrada não era compatível com a TV. Ainda não me enviaram.

5- Jezer Caio	Pontos turísticos de POA	Vídeo documentário	Não conseguiram colocar som. Já apresentaram-se para a turma, falando ao vivo o texto, enquanto as imagens passavam. Falta preparar melhor o texto.
6 – Thales Henrique	Pontos turísticos (uma dissensão do grupo de cima)	Vídeo documentário	Idem acima. Estão retrabalhando áudio.
7 – Gabriel Raul	Bandas de rock porto-alegrense		Devem estar tocando....
8 – Andreus Ismael			O primeiro chegou depois na turma, o segundo não se organizou e foi retirado do grupo. Não fiz uma segunda proposta para eles ainda: vou esperar o que os grupos conseguem

<b>Turma C33</b>			
<b>GRUPO</b>	<b>ASSUNTO</b>	<b>GÊNERO</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>
1- Nicolas Fabrício Rafael Juninho Andrey	Tragédia no Japão		
2 – Renata Samanta Larissa Isadora	Talentos da escola		
3 – Patrícia Elisandra Jéssica Jucelaine Matheus	Escolas de samba, Estado Maior da Restinga		
4 – Murilo André Gabriel Cristiano Thales	Carros alegóricos	Vídeo documentário	Fizeram maquete de carros alegóricos. Tinham produzido um vídeo bem legal imitando programas de humor, aproveitando o talento para isso do Thales. O som ficou inaudível. Mudaram. Fizeram um vídeo documentário que me enviaram, mas não gostaram. Estão trabalhando numa terceira versão.
5 - João Nelson Leandro	José Guedes (educador que dá nome à escola)		
	Japão		

Willian – não tem frequentado; dupla inicial acabou desfazendo-se.			
--	--	--	--

<b>Turma C34</b>			
<b>GRUPO</b>	<b>ASSUNTO</b>	<b>GÊNERO</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>
1 - Rodrigo N. Vinícius Gian Jean	Carnaval em Porto Alegre	Vídeo documentário	Falta áudio. Enviaram-me, mas não abriu. Vão tentar trocar a extensão pra ver se é isso.
2 – Denilson Telmo	O que fazem os evangélicos no carnaval	Vídeo documentário	Sem som, intercalando slides Power point e vídeo. Enviaram pro Youtube, mas não me deram o endereço!
3 – Andressa Dienifer Taiane Ketely	A muamba no carnaval de Porto Alegre – Muamba na Estado Maior da Restinga		Enviaram-me, mas não abriu.
4 – Lucas C Lucas J Gilberto Altair	Estado Maior da Restinga		Enviram-me, mas não abriu.
5 – Alice Jaime Letícia Thiago	Imperatriz Dona Leopoldina		Sumiu do computador tudo o que haviam feito. Terão de refazer. Antes, não conseguiam pôr o som.
6 – Jenifer Andriele			Não produziram o trabalho, pois a primeira não entendeu a proposta e a segunda chegou após o início das atividades. Com elas, tenho que ir mais devagar. Propus-lhes começar a fazer um <i>blog</i> , antes de mais nada. Estão aprendendo...

Fonte: Dado documental gerado pela pesquisadora

Podemos depreender desta primeira interlocução por escrito sobre o que estávamos fazendo na escola, entre professora e pesquisadora, que o projeto tinha como base a produção dos alunos e publicação dessas produções. As produções envolviam, naquele momento, trabalhos que os alunos estavam realizando na aula de Português de Marta. As tabelas sobre as atividades propostas para cada turma apresentam os trabalhos em grupo que os alunos decidiram fazer junto com a professora. Essa interlocução permaneceu ao longo de 2011 e tinha como propósitos orientar as tarefas de monitoria na *Informática*. Como se pode observar na tabela feita por Marta, alguns trabalhavam no sentido de produzir uma pesquisa a ser publicada no *blog* da escola que tivesse a ver com a cidade de Porto Alegre. Outros, que não

tinham interesse nesse assunto, puderam negociar com a professora e escolher outros temas de pesquisa.

Assim, em 2011, a parceria Universidade - Escola se efetivou em dois âmbitos que envolveram as seguintes participações:

- a) A atuação da pesquisadora como monitora participante do projeto juntamente com uma bolsista de graduação do PET Letras UFRGS, em encontros semanais às quintas-feiras, de maio a dezembro, totalizando, aproximadamente, 35 encontros de 2h ao longo de todo o ano. Essa participação resultou na conquista do espaço para realização do processo de geração dos dados da pesquisa no primeiro semestre de 2012. Essas atividades, por estarem voltadas a projetos de trabalho na educação básica e terem fortes ligações com as funções do (multi)letramento escolar, foram tomadas como núcleo de interesse de pesquisa para fins desta dissertação.
- b) A atuação dos professores vinculados ao PPG Letras em Linguística Aplicada da UFRGS, em consultorias e encontros de formação com outros professores. Como essa atuação se dava durante as reuniões pedagógicas da escola e passaria a seguir um calendário próprio, vinculado às ações de formação de todos os professores dos ciclos finais do Ensino Fundamental, essas ações em rede entre a UFRGS e a escola não foram objeto desta pesquisa, por representarem uma área de investigação – a formação de professores num sentido mais estrito – que demandaria uma incursão formativa como pesquisadora em educação que não era meu propósito empreender.

Durante o ano de 2011, como pesquisadora participante do projeto e com o auxílio de bolsistas do PET Letras, acabamos consolidando a parceria aqui já esboçada. Compusemos, então, junto aos professores e aos alunos, um grupo de apoio às atividades da escola. Tal grupo de apoio teve suas atividades detalhadamente discutidas em diversas reuniões com a equipe de supervisão da escola e com os docentes responsáveis pelas atividades de contraturno, com vistas à integralização da jornada escolar.

Na seção a seguir, apresentamos as decisões tomadas para entrar em campo a partir de nossos primeiros contatos, a participação do grupo PET Letras nessa entrada, a reorganização do projeto imprensa escolar. Além disso, apresentamos a primeira e a segunda reformulação das perguntas de pesquisa e o processo de geração de dados.



### 3.2.2 O estranhamento: a entrada em campo e a geração dos dados

Usa-se muitas vezes a metáfora do espelho para descrever o encontro entre sujeito e objeto na pesquisa de campo. Tal processo não deveria ser confundido com o efeito narcísico em que os dois se fundem no mesmo objeto. É, pelo contrário, atentando para as diferenças — atrás das aparentes semelhanças — que se cria um espaço para o diálogo acontecer. Na maioria de nossos encontros educativos, estamos lidando com pessoas da sociedade complexa — pessoas que vivem sob a pressão das mesmas forças estruturais que nós e que, em muitos casos, ostentam valores e crenças idênticas. Porém, pressupor de antemão essa semelhança com o universo simbólico do pesquisador, submeter todas as falas a um mesmo paradigma de análise, é facilitar a violência simbólica exercida pelas classes dominantes. A abertura da antropologia para a possibilidade (e não o fato) de “outras lógicas”, de outras dinâmicas culturais, serve como arma contra a massificação e, em alguns casos (onde o método acerta seu alvo), pode transformar um diálogo de surdos em comunicação. (FONSECA, 1999, p. 65-66)

A entrada em campo para gerar os dados estava vinculada a uma longa reformulação do projeto imprensa escolar – reelaboração que aconteceu em reuniões entre a escola, o grupo PET e os professores da Universidade. Como já foi discutido, durante a aproximação ao campo o trabalho que realizava era de assessoria: sobre os textos, sobre o uso de equipamentos, em constante interlocução com Marta e com Luciene e, de modo mais efetivo, com uma bolsista PET. Para 2012, a escola e a universidade, por meio do que havíamos realizado em 2011, voltou a se reunir e um novo planejamento começou a ser construído.

Neste novo plano de trabalho, o projeto imprensa escolar passaria a fazer parte de um dos projetos maiores implementados na escola – o Cidade Escola<sup>22</sup>. A serviço da integralização curricular dos alunos, imprensa escolar passou a se constituir em oficinas, nos turnos da manhã e da tarde, oferecidas a todos os alunos que quisessem participar ou que fossem indicados pela escola. Nesse período, a escola juntamente com o grupo PET deliberou sobre a oferta das oficinas como parte do imprensa escolar. Cada uma delas foi pensada no sentido de complementar as atividades da escola com oficinas mais voltadas para o trabalho com a linguagem. Assim, três oficinas foram propostas: *Jornal Escolar*, *Contação de Histórias*, *Informática*. Somado a elas, havia o *Clube do Gibi*, que integrou como quarta oficina por já acontecer na escola, por iniciativa dos alunos em trabalho com Marta.

Em março de 2012 foram organizadas reuniões entre o PET Letras e a EMEF José Guedes em que ficou definida a programação do projeto de imprensa ao longo do primeiro

<sup>22</sup> O projeto cidade escola, conforme propõe a SMED: “Em 2006, a Secretaria Municipal de Educação (Smed) implantou uma proposta de Educação Integral na Rede Municipal de Ensino (RME), contemplando atividades em turno inverso, prevendo a construção de parcerias com instituições da comunidade, a fim de ampliar e qualificar os tempos e os espaços de aprendizagem dos alunos. Essa proposta iniciou-se pela Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Neusa Goulart Brizola, em junho de 2006, e foi sendo ampliada, com a adesão de outras EMEFs, na medida de suas possibilidades (...)”. Informação em [http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p\\_secao=268](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=268).

semestre do ano. A organização para a segunda metade do ano seria definida ao final do semestre.

**Tabela 2 - Oficinas oferecidas pelo PET Letras em 2012/1**

<b>Oficina</b>	<b>Duração</b>	<b>Bolsistas participantes</b>	<b>Turno</b>	<b>Objetivos</b>
Jornal Escolar	Abril-Junho	Maria Fernanda	Tarde	Trabalhar com gêneros da esfera jornalística, produzir e publicar textos na escola.
<i>Contação de Histórias</i>	Abril-Junho	Simone, Maria Fernanda, Évelyn	Manhã e Tarde	Desenvolver a narrativa oral e publicar textos do gênero oral.
<i>Informática</i>	Abril-Junho	Pietra, Ana Paula	Manhã e Tarde	Desenvolver habilidades relativas ao uso de tecnologias. Produzir e publicar textos virtuais.
<i>Clube do Gibi</i>	Abril-Junho	Abel, Raquel	Manhã e Tarde	Produzir, coletivamente, produções visuais ligadas ao universo dos mangás e quadrinhos.

Fonte: Dado documental gerado pela pesquisadora

No início de abril estas oficinas começaram a ser oferecidas aos alunos que participavam do Cidade Escola. Os bolsistas PET programavam as atividades em seus grupos de trabalho e partiam rumo à escola, para desenvolvê-las com os alunos inscritos.

Além do modelo de oficinas oferecidas no contraturno, foi acordado nessa parceria, monitorias dos bolsistas PET nas aulas das professoras de Português/ Inglês da escola. Distribuídos em diferentes salas com as professoras, os bolsistas auxiliavam no trabalho de sala de aula, buscando integrar essas práticas com as atividades que eram desenvolvidas nas oficinas de contraturno.

Com a nova organização do projeto imprensa escolar, manteve-se, da primeira experiência na oficina de *Informática* ao longo de 2011:

- a) a busca pela permeabilidade entre os trabalhos de sala de aula e as atividades nas oficinas de contraturno;
- b) o interesse pela publicação das produções dos alunos e pelos alunos;
- c) o objetivo de realizar atividades coletivamente.

Num primeiro cronograma definido na reunião de 19 de março de 2012 entre petianos e a escola, organizou-se o tempo semanal de trabalho da seguinte forma:

**Tabela 3 - Rotina semanal de oficinas**

Manhã	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
07:45:00	Monitoria C32-Neide 1 bolsista		Monitoria B32- Cassandra 1 bolsista		Monitoria C31- Neide 1 bolsista
08:35:00			Não há bolsista com ênfase em inglês para essa monitoria de língua inglesa.		Monitoria C12 Marta 2 bolsistas
09:20:00			Oficina Contação 2 bolsistas		Monitoria B31 – Cassandra  2 bolsistas
10:10:00	recreio	recreio	recreio	Recreio	Recreio
10:30:00			Oficina Contação 2 bolsistas	<i>Clube do Gibi</i>  Raquel	Oficina Jornal 2 bolsistas
11:15:00			Oficina Contação 2 bolsistas	<i>Clube do Gibi</i>  Raquel	Oficina Jornal 2 bolsistas
12:00:00	almoço	almoço	almoço	almoço	Almoço
13:25:00					Monitoria B33-Lena 2 bolsistas
14:15:00			14h – 15:30 Oficina de	14:10 – Monitoria	Monitoria C16-Maribel

			<i>Informática</i> 2 bolsistas	C24–Isabel 2 bolsistas	
15:00:00			Oficina de <i>Informática</i> 2 bolsistas	15:00 – Monitoria C15 Maribel 2 bolsistas	Monitoria B34-Lena
15:50:00	recreio	recreio	15:30 – 17:00 Oficina de <i>Informática 2</i> bolsistas	15:50 até 16:50 Oficina Contaçãõ 2 bolsistas	Recreio
16:10:00		<i>Clube do Gibi</i> 1 bolsista	Oficina de <i>Informática 2</i> bolsistas	Oficina Contaçãõ 2 bolsistas	Monitoria C25 Maribel
16:55 – 17:40		<i>Clube do Gibi</i> 1 bolsista			Monitoria C14-Marta

Fonte: Dado documental gerado pela pesquisadora

Nesse formato, com alternâncias das participações dos bolsistas nas oficinas, desenvolvemos o primeiro semestre de atividades com os alunos da escola, no projeto imprensa escolar. O projeto inicial dos bolsistas junto à escola foi o de trabalhar, em todas as oficinas, o tema “perfil”. Essa temática tinha como objetivos conhecer os alunos participantes do projeto, tratar de diferentes gêneros do discurso pela temática (construção de perfil de *Internet* para redes sociais, trabalhos sobre identidade em *Contaçãõ de Histórias*, estudo de construção de personagem no *Clube do Gibi* etc).

Conforme apresentado anteriormente, já acontecia na escola o *Clube do Gibi*. O *Clube* reunia, desde 2010, alunos de diferentes níveis e idades e acontecia na biblioteca; passou, então, a fazer parte do Imprensa Escolar e era, à época, a oficina que contava com o maior número de participantes. Antes de apresentarmos nossos passos de reformulação das perguntas de pesquisa e de nosso problema maior de pesquisa, é preciso ainda narrar um pouco sobre o *Clube do Gibi*. Esta oficina, que atravessou toda geração de dados, acabou por tornar-se nosso campo e foco de estudo. Sobre ela, vamos discutir na seção seguinte.

### **3.3 O *Clube do Gibi*: a motivação para redirecionar o projeto**

Na biblioteca da EMEF José Guedes, às 10h da manhã, já se ouvia o barulho dos alunos chegando. Aproximadamente dez estudantes, entre 7 e 16 anos reuniam-se nas mesas da biblioteca com mangás em mãos: turma da Mônica Jovem e Naruto eram os mais disputados, entre meninas e meninos, respectivamente. Comecei, assim, meu trabalho de monitoria no *Clube do Gibi*. Por ser a única oficina que já acontecia na escola e devido ao fato de os alunos já me conhecerem pelo contato em 2011, passei a frequentar o *Clube* com o propósito de monitorar e participar das atividades, mas também entender a dinâmica daquela atividade. Segundo narravam Marta e a bibliotecária, “o *Clube* se autogere, precisa só mediar”. Desse modo, já com estatuto de pesquisadora, passei a realizar registros mais sistemáticos do que acontecia ali, mas permanecia identificada como participante-monitora, ou na linguagem dos estudantes, mais uma ‘sora’, o que representou uma continuidade entre meu papel em 2011 e os papéis múltiplos que passaria a cumprir a partir dali.

O *Clube do Gibi* acontecia em um dia atípico nas rotinas semanais da escola: às quintas-feiras, após as 10h – horário em que os alunos eram liberados para voltarem para casa, pois havia sempre reunião de professores. Entretanto, alguns alunos não regressavam à casa. Ficavam na escola, na biblioteca, lendo mangá, desenhando mangá e, de vez em quando, escrevendo mangá. Esse grupo começou a ser chamado de *Clube do Gibi*: por Marta, por alunos, pela direção da escola, por mim e pelos bolsistas PET.

Conforme a orientação de Marta, a programação do *Clube* envolvia um primeiro momento de leitura dos mangás/ gibis de interesse dos alunos, ou seja, livremente eles poderiam escolher o que ler; depois, fazíamos uma reunião ou “assembleia”, como Marta chamava em alguns momentos, para deliberar sobre o que iríamos fazer naquele encontro. Assim, em grupos de trabalho que se reuniam por afinidade ou pelo trabalho que iriam realizar, os alunos sentavam-se nas mesas e produziam até às 12h.

Dentre as oficinas incluídas sob o projeto Imprensa Escolar, o *Clube do Gibi* era a mais frequentada por alunos, e isso passou a me intrigar. As listas de frequência mensais confirmavam esta observação repetidas vezes. Enfim, a seguinte pergunta tornou-se central em minhas observações iniciais em 2012: por que o *Clube do Gibi* era tão atraente aos alunos? O que os fazia não ficar na rua ou em casa para estarem por 2h horas na biblioteca, lendo ou desenhando? Parecia, portanto, que o *Clube* consistia num cenário de observação importante para nosso objetivo de alcançar uma interpretação múltipla, não estereotipada e êmica do fazer imprensa escolar naquele contexto escolar. Além disso, conforme se pode visualizar no quadro anterior, a multiplicidade de cenários, de ações e de participantes no todo do projeto Imprensa Escolar era amplo e multifacetado demais considerando os limites

de uma pesquisa de mestrado. A ambição de realizar observação participante em todos essas frentes nos pareceu não apenas excessiva em termos de tempo, mas especialmente passível de gerar um conjunto de dados resistente a uma análise focalizada e produtiva. Decidimos, então, focalizar a pesquisa no *Clube do Gibi*, como cenário de realização de um projeto de Imprensa Escolar, cujos objetivos mais amplos foram até aqui relatados. Com essa focalização em mente, tomei decisões relativas a métodos de obtenção e registro de dados, bem como passamos à reformulação das perguntas de pesquisa.

\*

Nossa entrada em campo precisava ser negociada na medida em que reformulássemos nossas perguntas de pesquisa, pois, ainda que elas pudessem mudar ao longo da geração dos dados, precisavam estar mais bem explicitadas, contendo os objetivos centrais e um enfoque mais concretizado. Sendo assim, nosso recorte passou a envolver apenas as interações no *Clube do Gibi* – oficina que mediava e que já conhecia, pela aproximação ao campo em 2011.

Nossa reformulação das perguntas resultou no seguinte espectro, apresentado no quadro abaixo.

#### Quadro 6 - Reformulação das perguntas de pesquisa

*Problema de pesquisa:* O que significa aprender sobre língua e o que se aprende sobre/da língua portuguesa na oficina *Clube do Gibi* na EMEF José Guedes?

#### **Eixo I: Planejamento de tarefas e da execução de atividades pelos participantes no *Clube do Gibi***

##### 1. Quais são as tarefas planejadas pelos participantes no *Clube do Gibi*?

1.1 Quem as planeja?

1.2 Quando são planejadas?

1.3 Onde são planejadas?

1.4 Como são planejadas (que procedimentos, que práticas estão envolvidas para este planejamento)?

1.5 Para que elas servem?

1.6 Para quem elas servem?

##### 2. Os conhecimentos disciplinares da disciplina de Português fazem parte do planejamento ou subjazem às tarefas do *Clube do Gibi*

2.1 Em caso afirmativo, que conhecimentos disciplinares são esses?

2.2 Em caso afirmativo, os conhecimentos disciplinares são convertidos em tarefas?

2.2.1 Se são convertidos em tarefas, como isso acontece?

#### **Eixo II: Os significados de fazer o *Clube do Gibi* e as práticas letradas envolvidas**

##### 1. Para que serve o texto nas práticas letradas do *Clube do Gibi* para os participantes?

- 1.1 O que os participantes fazem com os textos? (escrevem, leem, colam em murais, distribuem, publicam, guardam, entregam para alguém...)
- 1.2 Os textos são produzidos e/ou servem para o estudo?
  - 1.2.1 Se são produzidos no *Clube do Gibi*, quem os produz?
  - 1.2.2 Se são produzidos, para que são produzidos?
  - 1.2.3 Se são produzidos, para quem são produzidos?
  
2. Como se configuram as práticas letradas no *Clube do Gibi*?
  - 2.1 Em que espaços acontecem?
    - 2.1.1 Em que momentos/ situações acontecem?
    - 2.1.2 Que ações configuram as práticas letradas do *Clube do Gibi* nesses espaços e nesses momentos?
  
3. Como as práticas letradas revelam relações com as culturas de escrita?
  - 3.1 Que textos e que gêneros integram as práticas letradas?
    - 3.1.2 Quem leva os textos para o centro das práticas letradas?
    - 3.1.3 Quais são as esferas de atividades em que textos circulam?
      - 3.1.3.1 Que textos circulam em cada uma dessas esferas?
      - 3.1.3.2 Quem faz os textos circularem nessas esferas?
  
4. As práticas escolares indicam práticas não escolares?
  - 4.1 Em caso afirmativo, que práticas não escolares indicam?
  - 4.2 Se não, elas indicam práticas escolares não focais, relacionadas à prática letrada central?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Como o leitor pode notar, nossas perguntas ficaram mais detalhadas, e o eixo III sobre os gêneros do discurso foi retirado. Durante a aproximação a campo, percebemos que não seria relevante fazer perguntas nesse sentido para os fenômenos que estávamos observando, visto que eles não relevavam nas interações. Apesar de haver a hipótese de que a oficina do *Clube do Gibi* se organizava em torno de um gênero, ainda não havíamos gerado e analisado os dados. Além disso, se esse fosse um ponto importante, apareceria em respostas das perguntas do eixo II.

Nessa segunda versão de perguntas, iniciamos pelas mais concretas, a fim de compreender que práticas letradas eram resultado do planejamento de tarefas pelos participantes.

\*

Assim, em março de 2012 entrei em campo para gerar os dados. Nossa geração teve a duração de março a junho e consistiu na observação e participação regular nas oficinas do *Clube do Gibi*. Ou seja, nosso enfoque não era mais tão amplo: o que se aprendia da língua

portuguesa e como em um projeto didático de imprensa na escola. Agora, estava restrito às práticas letradas do *Clube do Gibi*. Dessa maneira, poderíamos nos concentrar em observar esse evento específico e, possivelmente, por meio dele, fazer inferências acerca do projeto de modo geral.

Decidimos que nossa geração utilizaria a observação participante como método e que envolveria o procedimento de tomada de notas de campo, convertidas em diários de campo. Além disso, coletaríamos documentos e faríamos registros fotográficos. Sobre filmar as interações decidiríamos em campo, visto que ainda não sabíamos como se daria a dinâmica dessa participação como pesquisadora nas reuniões do *Clube do Gibi* na biblioteca, espaço não exclusivamente utilizado com a finalidade de acolher o *Clube* e no qual haveria, permanentemente, atividades paralelas que excediam o foco da pesquisa e cujos participantes tornavam a logística das filmagens extremamente delicada. Além disso, ainda quanto a registros em áudio e vídeo das sessões do *Clube*, a análise sequencial de fala-em-interação não era objeto de nossa pesquisa, o que nos permitiria examinar registros audiovisuais de tipos mais heterogêneos que se tornassem relevantes à medida que a multimodalidade fosse relevante para os próprios participantes. Assim, como se verá, as gravações que são parte do *corpus* são documentos emergentes, que integram o curso das atividades conjuntas dos participantes, realizadas muitas vezes por eles mesmos, em conjunto com a pesquisadora e/ou com os bolsistas do grupo PET. Deliberamos também sobre a observação de outros eventos da escola, caso sua relevância se tornasse evidente, a fim de permitir examinar dados que contextualizassem as atividades do *Clube* no quadro das demais atividades em que estiveram envolvidos os participantes focais na vida escolar mais ampla: aulas de Português de Marta, encontros informais pela escola com participantes do *Clube* ou não, outras aulas, outras oficinas de imprensa escolar, eventos escolares ligados ao currículo mais amplo e ao projeto educativo construído conjuntamente pelos participantes.

Na seção seguinte, apresentamos os dados gerados e a volta às perguntas de pesquisa, que ganharam uma terceira reformulação nesse processo.

### **3.4 Os dados gerados, a saída de campo e a volta às perguntas de pesquisa**

Para apresentar um panorama dos dados gerados de março a junho de 2012, elaboramos o quadro que segue.



Quadro 7 - Atividades, local, formato do dado e tempo

Data	Atividade	Local	Formato do dado	Tempo
05/03/12	Reunião com Marta	Biblioteca	Diário de campo	9h às 12h
02/04/12	Reunião com Marta 1º Encontro com <i>Clube do Gibi</i>	Biblioteca	Diário de campo	9h às 12h
12/04/12	<i>Clube do Gibi</i>	Biblioteca	Diário Fotografias Notas, textos, cartazes	9h às 12h
13/04/12	Aula de Português de Marta	Sala de aula turma C12	Diário de Campo	10h30 às 12h
19/04/12	Reunião Encontro com <i>Clube do Gibi</i>	Biblioteca	Diário de campo	10h às 12h
03/05/12	<i>Clube do Gibi</i>	Biblioteca	Diário de campo	10h às 12h
04/05/12	Aula de Português	Biblioteca, Sala de aula, <i>Informática</i>	Diário de campo	7h50 às 10h
04/05/12	Aula de Português	Sala de aula, Biblioteca	Diário de Campo	10h30 às 12h
17/05/12	<i>Clube do Gibi</i>	Biblioteca	Diário de Campo	10h30 às 12h
21/05/12	Audição da peça Romeu e Julieta	Múltiplas	Diário de campo Filmagem	9h às 12h
24/05/12	<i>Clube do Gibi</i>	Biblioteca	Diário de Campo	9h às 12h
28/05/12	Oficina de <i>Informática</i>	Laboratório de <i>Informática</i>	Diário de campo	10h30 às 12h
16/06/12	Feira do Livro Banca do Troca- Troca Cosplay Café literário	Pela escola	Diário de campo Filmagens – entrevistas com alunos/ entrevistas feitas pelos alunos	8h30 às 12h
18/06/12	Feira do Livro Sarau Romântico	Múltiplas	Diário de campo Filmagem Fotos	8h às 12h
28/06/12	Formação de	Múltiplas	Diário de Campo	10h às 12h

	professores			
09/08/12	<i>Clube do Gibi</i>	Biblioteca	Diário de Campo	10h às 12h

Após a geração de dados do primeiro semestre, fizemos mais uma revisão das perguntas, a fim de iniciar o processo de análise, conforme apresentamos abaixo. Nessa nova revisão das perguntas, percebemos que os eixos precisariam se inverter, já que compreendemos as práticas letradas envolvidas nas atividades do *Clube do Gibi* como pressupostos para descobrir como, por meio dessas práticas letradas, os participantes planejam suas atividades. Além disso, suprimimos um bloco inteiro de perguntas relacionadas aos conhecimentos aprendidos no *Clube do Gibi* e sua relação com a aula de português, que repetimos abaixo:

2. Os conhecimentos disciplinares da disciplina de Português fazem parte do planejamento ou subjazem as tarefas do *Clube do Gibi*?

- 2.1 Em caso afirmativo, que conhecimentos disciplinares são esses?
- 2.2 Em caso afirmativo, os conhecimentos disciplinares são convertidos em tarefas?
- 2.2.1 Se são convertidos em tarefas, como isso acontece?

Refletindo sobre esse bloco de perguntas, percebemos que não fazia sentido perguntar sobre esses conhecimentos disciplinares da aula de português. Em primeiro lugar, porque não observamos aulas de Português suficientes para construir o significado do que era um conhecimento disciplinar em cada aula de Português de cada professor da escola. Em segundo lugar, o *Clube do Gibi* apresentava alunos dos mais variados ciclos do Ensino Fundamental e o trabalho com a linguagem não estava necessariamente vinculado a um componente curricular. Em terceiro lugar, percebemos que nossas perguntas estavam relacionadas ao interesse por saber o que se aprende de língua e de linguagem no *Clube do Gibi*, o que poderia aparecer nas perguntas do eixo 1. Assim, deliberamos a retirada dessas perguntas de nossa investigação. Abaixo, portanto, apresentamos nosso quadro definitivo de perguntas de pesquisa:

**Quadro 8 - Perguntas de pesquisa definitivas**

**Eixo 1: Os significados de fazer o *Clube do Gibi* e as práticas letradas envolvidas**

1. De que modo o texto se torna relevante aos participantes nos encontros do *Clube do Gibi*?

- 1.1 Que textos?
- 1.2 O que os participantes fazem com esses textos? (comentam, discutem, escrevem, leem, colam em murais, distribuem, publicam, guardam, entregam para alguém etc).
- 1.3 Os textos são produzidos e/ou servem para o estudo?
- 1.3.1 Se são produzidos no *Clube do Gibi*, quem os produz?

- 1.3.2 Se são produzidos, para que são produzidos?
- 1.3.3 Se são produzidos, para quem são produzidos?
- 1.3.4 Em que esfera(s) de circulação?

2. Como se configuram as práticas letradas no *Clube do Gibi*?

- 2.1 Em que espaços acontecem?
- 2.2 Em que momentos/ situações acontecem?
- 2.3 Que ações configuram as práticas letradas do *Clube do Gibi* nesses espaços e nesses momentos?

**Eixo 2: Eixo II: Planejamento de tarefas e da execução de atividades pelos participantes no *Clube do Gibi***

1. Quais são as tarefas planejadas pelos participantes no *Clube do Gibi*?

- 1.1 Quem as planeja?
- 1.2 Quando são planejadas?
- 1.3 Onde são planejadas?
- 1.4 Como são planejadas (que procedimentos, que práticas estão envolvidas para este planejamento)?
- 1.5 Para que elas servem?
- 1.6 Para quem elas servem?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Além disso, planejamos realizar entrevistas semiestruturadas audiogravadas com os participantes focais na segunda semestre do ano. Assim, a geração de dados se compõe de diários de campo, recolha de documentos, registros audiovisuais e entrevistas semiestruturadas. Como dissemos anteriormente, os registros audiovisuais não foram o instrumento principal de geração de dados. Nas interações no campo, este recurso não se tornava prático: muitos de nossos dados foram gerados em eventos de deslocamento, fora da biblioteca ou sala de aula, em diferentes espaços – o que, certamente, acabou se tornando um aspecto importante na análise realizada.

Ao final do primeiro semestre, finalizei as atividades com o *Clube do Gibi*. Após a feira do livro da EMEF José Guedes, que ocupou grande parte do semestre em termos dos projetos definidos e realizados pelos alunos e por Marta no *Clube*, finalizamos o trabalho e tivemos apenas mais uma oficina, de conversa sobre os trabalhos do semestre.

Na segunda metade do ano, portanto, realizamos nossas entrevistas audiogravadas. As entrevistas pautaram-se por um roteiro bem aberto, com a intenção de aprofundar tópicos trazidos pelos participantes. (ver Anexo 1) Na seção a seguir explicaremos a análise dos

dados e a escolha dos participantes focais; por ora, apresentamos abaixo a tabela de entrevistas realizadas. Nem todas elas foram utilizadas, o que será discutido na seção a seguir.

**Tabela 4 - Entrevistas semi-estruturadas**

<b>Data</b>	<b>Participantes</b>	<b>Duração</b>
28/11/12	Ivan e Maurício	00:06:26
28/11/12	Diego	00:06:35
28/11/12	Vítor	00:18:04
28/11/12	Lúcia	00:10:44
28/11/12	Luan	00:04:46
28/11/12	Luís	00:05:25
28/11/12	Luciano	00:14:46
28/11/12	Ana Carolina	00:07:19
28/11/12	Maurília	00:15:56
28/11/12	Vagner	00:18:34
30/11/12	Adriele	00:09:22
30/11/12	Ana Cristiane	00:05:22
30/11/12	Carla	00:22:30
12/12/12	Lidane	00:07:55
12/12/12	Vanessa	00:21:50
12/12/12	Marta	01:13:16
13/12/12	Marta	01:49:20

Fonte: Elaborado pela autora

Na seção a seguir, apresentamos de que modo foi realizada a análise de nossos dados: as decisões tomadas e as escolhas para o processo analítico. Esta seção é importante para que o leitor possa coanalizar os dados apresentados no capítulo seguinte, da análise propriamente dita.

### **3.5 A análise dos dados**

Conforme discutimos anteriormente, por meio da anotação cuidadosa das ações dos participantes, do registro em notas convertidas em diários, pela coleta de dados documentais e pela participação intensiva em campo, construímos nosso aparato de dados que nos permitiu realizar a análise.

Partimos, então, à construção de nossas fichas analíticas, que consistiram em arquivos de indexação inicial para cada pergunta interpretativa elaborada. Após a indexação, que se constituiu na separação dos dados que julgávamos, interpretativamente, comporem quadros relevantes para possíveis respostas às perguntas, fomos elaborando nossos índices interpretativos.

Como fase final, nos detivemos em realizar a catalogação desses dados. Essa catalogação funcionou como uma espécie de revisão da visada geral em todos os dados e na visada dos índices que surgiram da relação entre perguntas e dados que serviriam para respondê-las. Nossos índices, portanto, representam as marcas do que pode ser manifesto e observável nos dados gerados e que se relacionam contingentemente com nossas perguntas de pesquisa.

Assim, no quadro abaixo, é possível conferir os índices gerais que relevaram da separação dos dados para as perguntas de pesquisas dos eixos 1 e 2. O quadro, ainda que geral, apresenta: os dois eixos temáticos da investigação, as grandes perguntas concernentes a cada eixo, e os índices que emergiram por meio da leitura dos dados encetados pelas perguntas.

**Quadro 9- Quadro de índices resultantes da indexação e catalogação dos registros gerados**

<b>Eixo temático de perguntas da investigação</b>	<b>Perguntas centrais da investigação</b>	<b>Índices contingentes e observáveis nos dados</b>
<b>Eixo 1</b> <b>Os significados de fazer o <i>Clube do Gibi</i> e as práticas letradas envolvidas</b>	1. De que modo o texto se torna relevante aos participantes nos encontros do <i>Clube do Gibi</i> ?  2. Como se configuram as práticas letradas no <i>Clube do Gibi</i> ?	<b>Índice 1: Manusear, ler e reproduzir Mangás do Naruto e da Turma da Mônica Jovem.</b>  <b>Índice 2: Encontrar-se na biblioteca da EMEF José Guedes e realizar tarefas relativas a esse lugar.</b>  <b>Índice 3: Manusear materiais para desenhar, escrever e ler com o objetivo de publicar na</b>

		escola.  <b>Índice 4: Realizar trabalhos coletivamente.</b>
<b>Eixo 2</b>  <b>Planejamento de tarefas e execução de atividades pelos participantes no <i>Clube do Gibi</i></b>	1. Quais são as tarefas planejadas pelos participantes no <i>Clube do Gibi</i> ?	<b>Índice 1: Produzir em grupo e identificar-se como um <i>Clube</i>.</b>

Fonte: Elaborado pela autora

### 3.5.1 Para compreender os índices

O conjunto de índices que apresentamos no quadro acima revela certos entendimentos acerca da leitura analítica dos dados. O primeiro entendimento é o de que, ao ler e rever documentos e filmagens, gerados e coletados em nossa pesquisa, nos colocamos diante de interações recortadas contextualmente no tempo da pesquisa. Interações fruto de um olhar observador que já não se pode mais recuperar, a não ser pelas marcas que reverberam das ações dos participantes nesses registros. Nesse sentido, o quadro que apresentamos tem a intenção de construir uma projeção inicial da leitura dos dados (refeita inúmeras vezes até que se chegasse a esse entendimento). Cada índice “indica” pontos que aparecem, reaparecem ou intensificam-se (repetidamente) nos registros da pesquisa. Assim, cada índice configura-se como uma categoria analítica e, correspondentemente, como um catálogo de dados. Para tanto, abri uma pasta eletrônica correspondente a cada índice, para a qual transferi todos os excertos de diários de campo, transcrições de entrevistas e registros audiovisuais, além de imagens e documentos escaneados. Tais dados constituíram-se em coleções, que passaram a demonstrar a recorrência de certos aspectos chaves.

Por fim, a partir das coleções, os índices orientaram a formulação das asserções interpretativas, a serem explicitadas nos capítulo seguintes, em que fazemos a análise dos dados gerados.

### 3.5.2 Os participantes focais

Os participantes focais de nossa investigação foram definidos por meio das instâncias de participação observadas ao longo da investigação em campo. Como nosso centro de interesse estava relacionado às interações no *Clube do Gibi*, a seleção de nossos participantes focais configurou-se por meio dos seguintes critérios de análise:

1) *Ser membro da EMEF José Guedes.*

Este foi um aspecto importante a ser considerado para análise de nossos dados e seleção dos participantes focais. A EMEF José Guedes possuía, no tempo da pesquisa, a característica de agregar ou convidar à participação alunos que estudaram na escola em algum momento e que ainda mantinham vínculos, mesmo não estando mais matriculado. Consideramos que, apesar desses ex-alunos demonstrarem nas interações vínculo com a escola, com a proposta de trabalho construída pelo *Clube do Gibi* e frequências razoáveis nos encontros, optamos pela não centralidade deles. Isso se deve ao fato de considerarmos de extrema importância um conhecimento dos alunos que vá além dos encontros observáveis no *Clube*. Como pesquisadora, ao longo de dois anos tornei-me parte do ambiente escolar: conheci pais de alguns alunos, o bairro em que viviam, os amigos com os quais se relacionavam, as tarefas que realizavam dentro e fora da escola. Estes elementos contribuem para a composição do entendimento contextual dos participantes na comunidade em que se inserem e que me coloquei a observar.

No caso dos ex-alunos que participaram do *Clube do Gibi*, a visão contextual e mais integral possível dos alunos não se concretizou. Portanto, membro oficialmente participante da escola foi o primeiro fator sinalizador de nossas participações focais.

2) *Ter entregado o formulário de consentimento informado ou ter declarado, por meio de gravação em áudio ou vídeo, aceitação em participar da pesquisa.*<sup>23</sup>

A entrega do formulário de consentimento informado foi relevante para a seleção dos participantes, visto que consideramos importante respeitar a confidencialidade destas participações, bem como, possuir a autorização informada da não oposição do participante em ser parte da pesquisa. A entrega do consentimento, procedimento metodológico adotado (assim como a declaração verbal de participação) nos possibilitou construir, inclusive, o entendimento de engajamento com o que estava acontecendo nos encontros do *Clube do Gibi*.

---

<sup>23</sup> O instrumento utilizado para consentimento informado consta no Anexo 2.

3) *Ser frequente nas interações do Clube do Gibi ou outras diretamente relacionadas a elas.*

A frequência da participação foi examinada sob o aspecto da assiduidade dos participantes aos encontros, bem como a assiduidade ou trabalho em tarefas que envolviam o *Clube do Gibi* em outros encontros (que não apenas os das atividades na biblioteca), como: eventos da escola.

4) *Ser um membro engajado nas atividades do Clube do Gibi ou a ela relacionadas.*

Entendemos engajamento como a disposição dos participantes em fazer parte de um grupo, de um *Clube*. A isso que chamamos “disposição”, designamos:

a) Dados de conteúdo: o discurso verbalizado pelos participantes nas interações sobre querer estar no *Clube*, às quintas-feiras, a cada semana.

b) Dados documentais: a entrega de autorização dos pais ou responsáveis, informando que o aluno poderia participar dos encontros do *Clube*.

c) Dados ligados às ações dos participantes: a demonstração, nas ações registradas, de que eram parte do *Clube* (opinando, discutindo, observando, propondo tarefas, não aprovando tarefas). Ou seja, todas as ações que denotaram a efetiva interação, pelos procedimentos que os próprios participantes consideravam “procedimentos para fazer o *Clube do Gibi*” como relevantes.

Desses critérios acima formulados, obtivemos o seguinte quadro de participantes focais. No quadro, apresentamos o pseudônimo do participante, as interações em que sua participação foi mais relevante e o período em que fez parte do *Clube* ou de ações relativas a ele.

**Quadro 10 - Participantes focais**

<b>Pseudônimo do participante</b>	<b>Interações observáveis em que participou</b>	<b>Período</b>
Marta	<i>Clube do Gibi</i> Eventos da escola	2011 – 2012
Ivan	<i>Clube do Gibi</i>	2011
Fabrcio	<i>Clube do Gibi</i>	2011
Diego	<i>Clube do Gibi</i>	2011 – 2012



	Eventos da escola	
Vítor	<i>Clube do Gibi</i> Eventos da escola	2012
Luan	<i>Clube do Gibi</i> Eventos da escola	2012
Luís	<i>Clube do Gibi</i> Eventos da escola	2012
Luciano	<i>Clube do Gibi</i> Eventos da escola	2012
Ana Carolina	<i>Clube do Gibi</i> Eventos da escola	2012
Maurília	Projeto Imprensa escolar	2012
Vítor Moacyr	<i>Clube do Gibi</i> Eventos da escola	2011 -2012
Adriele	<i>Clube do Gibi</i> Eventos da escola	2012
Carla	Biblioteca	2011 – 2012
Lidiane	<i>Clube do Gibi</i> Eventos da escola	2012
Vanessa	<i>Clube do Gibi</i> Eventos da escola	2011 – 2012
Ismael	<i>Clube do Gibi</i> Eventos da escola	2011 – 2012

Fonte: Elaborado pela autora

Logicamente, a escolha dos critérios deveu-se à análise interpretativa dos dados gerados. Certamente outras categorias poderiam emergir nessa escolha. Entretanto, para nossos propósitos investigativos, os quatro fatores acima citados foram de maior importância no contexto da pesquisa e suficientes para a investigação por meio de nossas perguntas interpretativas.

### 3.5.3 As asserções interpretativas

Por meio dos índices que surgiram da leitura dos dados – leitura de ir e vir entre dados de diferentes tipos, como a) dados de conteúdo de fala, b) dados documentais, c) registro das ações dos participantes – formulamos asserções interpretativas, por meio da análise que será apresentada nos capítulos a seguir. Assim, chegamos em asserções acerca a) das práticas letradas dos participantes do *Clube do Gibi* para fazer imprensa escolar e b) das aprendizagens e dos sentidos do letramento para os participantes, quando trabalham e planejam em conjunto. As asserções interpretativas são, portanto, resultado de nossa interpretação analítica dos dados gerados.

Convidamos o leitor a participar conosco desta interpretação, apresentada no próximo capítulo.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISE DOS DADOS: O OLHAR SOBRE O CONTIGENTE E OBSERVÁVEL DAS INTERAÇÕES NO CONTEXTO DO *CLUBE DO GIBI*

Neste capítulo, apresentamos ao leitor nossas interpretações dos dados, respondendo às perguntas de pesquisa por meio de asserções interpretativas que de nossa análise emergiram – asserções essas que são apoiadas por excertos retirados das coleções de dados relevantes obtidos em campo. Antes de proceder à análise, entretanto, apresentaremos uma descrição geral do *Clube do Gibi*, de modo a oferecer ao leitor um quadro que lhe permite contextualizar as interpretações empreendidas. Em 4.1 o leitor encontrará uma breve apresentação sobre a rotina e a configuração geral do *Clube do Gibi*. Em 4.1.1, narramos um dia no *Clube do Gibi*, a fim de contextualizar eventos cotidianos das práticas dos participantes, que contribuem para entendimentos das análises que seguem. Em 4.1.2 apresentamos a organização de nossa análise e, por fim, iniciamos a análise das práticas letradas no *Clube do Gibi* a partir de 4.2, seção intitulada “As práticas de letramento no *Clube do Gibi*”.

#### **4.1 O *Clube do Gibi*: suas rotinas e sua configuração geral**

O *Clube do Gibi* teve seu início em 2010, por iniciativa da professora Marta, que havia observado a disponibilidade de alguns alunos que permaneciam na escola após serem liberados, às 10h, devido às reuniões semanais dos professores. As reuniões pedagógicas regulares dos professores oportunizavam, assim, que os alunos do turno da manhã, a partir das 10h, pudessem ir para casa. Entretanto, muitos alunos ficavam na escola, realizando uma série de atividades espontâneas.

Durante minha aproximação a campo, notava que essas quintas-feiras rendiam encontros de alunos em diferentes situações e lugares. O Bar do Tio Toninho era ponto de encontro para alunos mais velhos. Muitos deles ficavam com celulares ligados ou caixas de som improvisadas ouvindo *funk* e conversando, sentados em um degrau ou no muro lateral do mercadinho em frente à escola. Ao pegar o ônibus no terminal, que ficava praticamente atrás da escola, observava vários alunos em uma praça bastante arborizada, no pé de um morro

verde. Alguns deles sentados no meio-fio, geralmente observando os que andavam de *skate* no asfalto, a sua frente.

**Fotografia 1 - Bar do seu Tininho**



Fonte: Imagem capturada pela autora, 13/12/12

Também havia grupos de alunos dentro da escola. Não raramente, de dentro da biblioteca, escutava sons de bumbo ou de surdo. As batucadas vinham de meninos que, provavelmente, faziam parte da oficina de percussão oferecida na escola dentro do projeto Mais Arteducação. Alguns ficavam no pátio, jogando bola ou ainda apenas conversando, sentados sob o sol. Outros ficavam para o almoço delicioso preparado pelas cozinheiras no refeitório – almoço que partilhei com professores e alunos durante toda minha aproximação a campo, que rendia conversas importantes para o estabelecimento de laços entre as pessoas da escola. A fotografia abaixo é de um dia em que eu e um aluno da escola, sentado na mesma mesa em que estava, comentávamos sobre o gosto bom e diferente do feijão do almoço.

### Fotografia 2 - O almoço no refeitório



Fonte: Imagem capturada pela autora, 26/04/12

Mas havia um grupo que me tomou de curiosidade, desde as primeiras aproximações a campo. Havia um grupo de alunos que ia, por vontade própria, à biblioteca. Esses alunos ficavam lá para lerem mangás do *Naruto*<sup>24</sup>, revistas da *Turma da Mônica Jovem*<sup>25</sup>, gostavam de fazer desenhos com esses personagens ou desenhar e copiar imagens de livros de histórias que lhes agradassem. Eles escreviam pequenas frases nesses desenhos, colavam pela escola, trabalhavam em um grupo pequeno, de aproximadamente seis pessoas. Esse grupo era

---

<sup>24</sup>*Naruto* é uma série de anime e mangá, de autoria de Masashi Kishimoto e serializada na revista semanal *Shonen Jump* desde 1999. Em 2002 essa série recebeu adaptações para tornar-se anime, exibida na televisão de Tokyo. Em fevereiro de 2007, a série ganhou uma segunda temporada para televisão, intitulada *Naruto Shippuden*. *Naruto* é um menino que vive em *Konoha* ou *Vila Oculta da Folha*, a vila ninja do *País do Fogo*. Quando ainda bebê, *Naruto* teve aprisionada em seu corpo a *Kyuubi no Youko* por *Minato Namikaze*, com a finalidade de salvar a Vila da Folha. Desde então, *Naruto* é visto por muitas pessoas como um monstro, não só pelos familiares das pessoas mortas pela *Kyuubi*, mas também por pessoas que não toleram suas brincadeiras, já que o mesmo é extremamente hiperativo, incompreendido e solitário. *Naruto* sonha em se tornar o *Hokage* de sua vila, um ninja poderoso e respeitado, para assim poder ser reconhecido por todos. Ele entra na academia ninja, onde sofre com as notas baixas, mas é ajudado por seu professor, *Iruka Umino*, que posteriormente se torna seu amigo. Consegue finalmente se tornar *Gennin*, e a partir daí passa a ser ensinado por um *Jounin*, *Kakashi Hatake*, e forma uma equipe com *Sasuke Uchiha* (que no começo não se dão bem) e *Sakura Haruno*, sua grande paixão. No Brasil, *Naruto* é publicado pela Panini Comics desde 2007, vendido em bancas ou por assinatura. A série virou grande sucesso principalmente depois de ser exibida pelo SBT desde 2007 e pelo canal Cartoon Network, durante quatro anos e finalizada em 2011. (Informações em [naruto.com](http://naruto.com), site oficial)

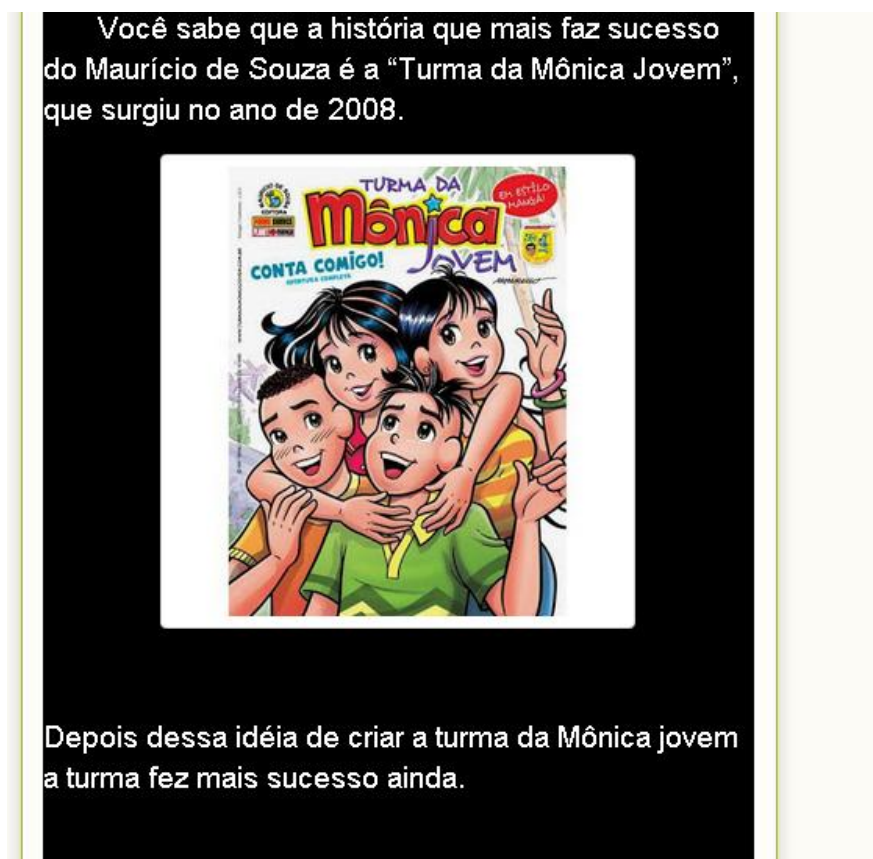
<sup>25</sup> *Turma da Mônica Jovem* é um gibi com estilo de mangá, de autoria de Mauricio de Sousa. Foi lançada em 2008 e representa uma evolução das personagens do gibi da *Turma da Mônica*. Assim como o mangá *Naruto*, a *Turma da Mônica Jovem* é impressa em preto e branco (tendo apenas edições especiais coloridas). A história apresenta dramas de adolescência das personagens Mônica, Magali, Cebola, Cascão. No site oficial da revista ([turmadamonicajovem.com.br](http://turmadamonicajovem.com.br)), é possível encontrar todas as edições já lançadas com uma sinopse. Além disso, o site apresenta espaço para comunidades da *Turma da Mônica Jovem*, recomenda *blogs*, propõe enquetes. (Informações em [turmadamonicajovem.com.br](http://turmadamonicajovem.com.br), site oficial)

conhecido como o *Clube do Gibi*. Quando cheguei a campo, todos tratavam os alunos participantes como alunos do *Clube do Gibi*. Os professores, a bibliotecária e os próprios

Durante o ano de 2011, enquanto me aproximava do campo, conhecia os espaços, as pessoas e as atividades da escola, realizei (como já relatado na pesquisa) um apoio à escola, de maio até dezembro, na sala de *Informática*. Lá os alunos eram convocados por Marta ou frequentavam de espontânea vontade para fazer pesquisas, escrever e/ou reescrever textos relativos às aulas de Português ou de outros componentes curriculares. Auxiliava esses alunos e, juntamente com Marta, íamos criando um banco de arquivos de todos esses textos produzidos, em pastas no *Google Docs*. Esse trabalho que realizei por quase todo o ano letivo de 2011 também ocorria nas manhãs de quinta-feira, no mesmo horário em que os alunos eram liberados para sair da escola ou ficar por lá.

Havia uma frequência bastante instável de alunos nessas atividades na *Informática*. Oscilava, semanalmente, de três a dez alunos. Quando nosso quorum era muito baixo, Marta enviava esse grupo, o *Clube do Gibi*, para trabalhar em atividades nos computadores. Lá eles faziam pesquisas, procuravam imagens de gibis, escreviam pequenas histórias. Eram aproximadamente sete alunos do *Clube* que se organizavam na informática. A figura abaixo é uma publicação no *blog* da escola fruto desses encontros com o *Clube* na *Informática*, em 2011.

Figura 9 - A Turma da Mônica Jovem como tema de pesquisa e produção na *Informática*<sup>26</sup>



Fonte: Documento gerado pela pesquisadora, em 20/02/13

À época, observava só de longe, pois eles já entravam na sala com objetivos a cumprir (demandas de Marta ou interesses seus) e raramente me consultavam, passei a conhecer os membros do Clube.

Em 2011, portanto, apenas tinha notícias sobre esse grupo, por meio dos contatos de aproximação. Em 2012 iniciei a geração de dados, com o registro das participações (em termos de frequência) desses participantes. Contabilizamos, nesse período, pelos registros em diários de campo e chamadas, os seguintes números de frequentadores:

**Tabela 5 - Frequência no Clube no período da geração de dados**

Participantes totais (frequentaram pelo menos uma vez, de maio a junho de 2012)	Participantes frequentes (frequentaram mais de 50% de encontros)	Participantes sem faltas (frequentaram de maio a junho de 2012)
--	---	--

<sup>26</sup> Postagem no *blog* da escola, 29 de setembro de 2011

32 alunos	12 alunos	5 alunos
-----------	-----------	----------

O número de alunos que participou dos encontros do *Clube do Gibi* no período de geração de dados em 2012 foi de trinta e dois, sendo que nem todos eles estavam frequentemente nos encontros. Apenas doze alunos estiveram presentes em pelo menos 50% dos encontros e cinco alunos estiveram em todas as oportunidades. Estes números são de ocorrências nos diários de campo e em algumas listas de chamada, visto que em alguns encontros não foi possível realizar a chamada. Abaixo, apresentamos um quadro dos participantes totais, ao lado dos participantes que selecionamos como focais.

**Tabela 6 - Participantes totais e participantes focais**

<b>Participantes totais</b>	<b>Participantes focais</b>
Luciano	Marta
Luís	Ivan
Luan	Fabrcício
Adrielle	Diego
Vanessa	Vítor
Lidiane	Luan
Ismael	Luís
Diego	Luciano
Marlon	Ana Carolina
Andrey	Maurília
Rafael	Vítor Moacyr
Caio	Adrielle
Leandro	Carla
Vítor	Lidiane
Víctor	Vanessa
Diane	Ismael
William	-
Denilson	-
Ana Carolina	-
Emillin	-
Nycolle	-



Patrick	-
David	-
Fabrcio	-
Giovani	-
Matheus	-
Roberta	-
Pâmela	-
Aline	-
Jéssica	-
Bianca	-
Willian	-

Fonte: Elaborado pela autora

Entre abril e junho de 2012, os encontros no *Clube do Gibi* aconteceram em dez manhãs. Dessas dez, numa delas o *Clube* foi cancelado, devido a uma reunião de formação dos professores (28 de junho); em outro encontro, aconteceu o preparo da semana da Feira do Livro e a biblioteca não estava à disposição para o grupo trabalhar (14 de junho) e, por fim, um dos encontros não ocorreu, pois a biblioteca estava sendo arrumada, após o evento da Feira (21 de junho). Abaixo, apresentamos as datas previstas para os encontros do *Clube*. Os dias em que não aconteceram estão sinalizados em roxo.

**Quadro 11 - Quadro de encontros do *Clube do Gibi* de maio a junho de 2012**

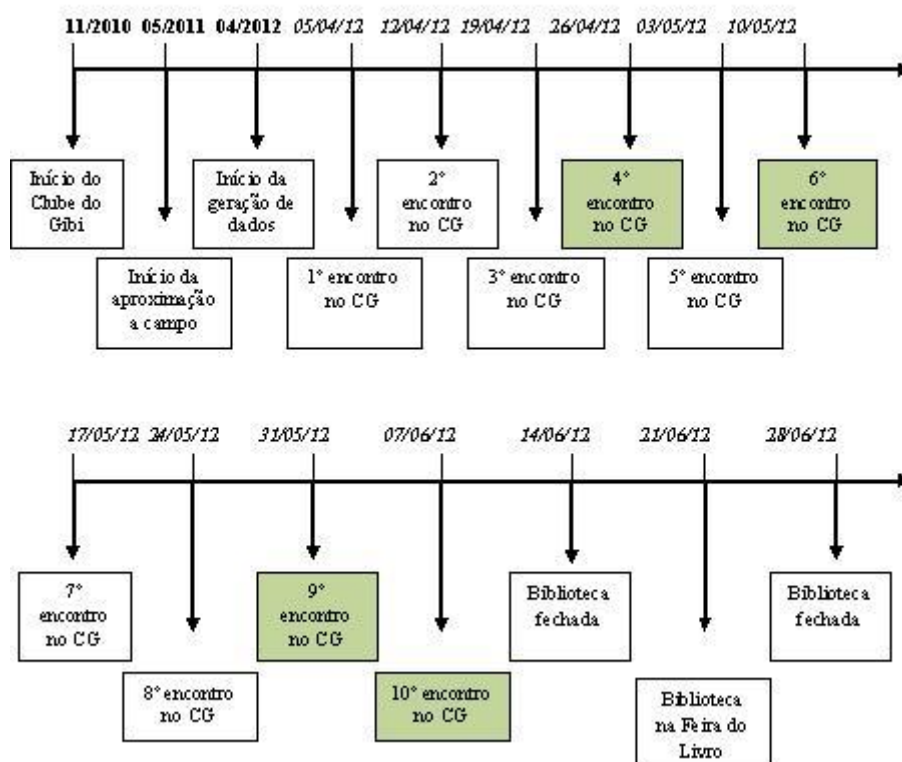
02 abril	12 abril	19 abril	26 abril	03 maio	10 maio	17 maio	24 maio	31 maio	07 de junho	14 de junho	21 de junho	28 de junho
-------------	-------------	-------------	-------------	------------	------------	------------	------------	------------	----------------	----------------	----------------	----------------

Fonte: Elaborado pela autora

Minha convivência com o *Clube* aconteceu em diversos momentos após a geração. Inclusive nos meses de agosto e setembro tivemos uma aproximação bastante frequente em encontros. Entretanto, apesar de ter feito registros desses momentos, não foram registros sistemáticos e não faziam parte da geração. Apenas apoiaram os dados gerados e registros colecionados do primeiro semestre do ano. Nesses encontros de aproximação ao campo ou após a geração, foi possível constituir uma coleção de documentos essenciais para a análise, como fotos, desenhos, pequenos textos etc.

Para organizar a visualização destes encontros no *Clube* e minhas participações gerando dados diretos dos encontros, apresentamos abaixo uma linha do tempo, que tem início com o começo do *Clube do Gibi* na escola, mas não apresenta data de final determinado, pois o *Clube* Continuou com suas atividades após minha saída. Na linha do tempo constam as datas de início do *Clube do Gibi* na escola, o início de minha aproximação a campo, o início da geração de dados e, posteriormente, todos os encontros do *Clube*. Os quadros sinalizados em verde representam os dias que não estava no *Clube do Gibi* e que algum bolsista ou a professora Marta mediaram o encontro com o grupo. Utilizamos, para as datas dos encontros no *Clube do Gibi* a fonte sinalizada em *itálico*; além disso, adotamos a sigla CG para *Clube do Gibi*, na linha do tempo.

Figura 10 - Linha do tempo de encontros no *Clube do Gibi*



Fonte: Elaborado pela autora

É importante notar que nos últimos três dias previstos para encontro do *Clube do Gibi* a biblioteca não esteve à disposição como espaço de trabalho dos alunos. Entretanto, nos dias em que a Feira do Livro de 2012 ocorreu, tanto na preparação (14/06) como no sábado de início da Feira do Livro (16/06) e no dia 21/06, os alunos estiveram envolvidos em atividades relativas ao *Clube do Gibi*: organização e realização da Feira do Troca-Troca (banca montada

pelos alunos para trocar livros doados ou livros da escola não utilizados por outros livros, que a comunidade participante do evento leva para a escola), divulgação da Feira do Livro e cobertura, no sábado de inauguração (16/06) do evento, com fotos, filmagem, entrevistas espontâneas realizadas pelos membros do *Clube* e audiogravadas. Outro aspecto que enfatizamos, é a participação dos alunos: em todos os encontros oportunistas havia alunos no *Clube*.

Após esta breve apresentação do *Clube*, e de minha participação nele, para que o leitor possa ter mais informações do contexto desses encontros às quintas-feiras, na seção a seguir, apresentamos um dia no *Clube do Gibi*: sua rotina, sua organização, as ações dos participantes nesse dia, os principais acontecimentos do dia.

#### **4.1.1 Um dia no *Clube do Gibi***

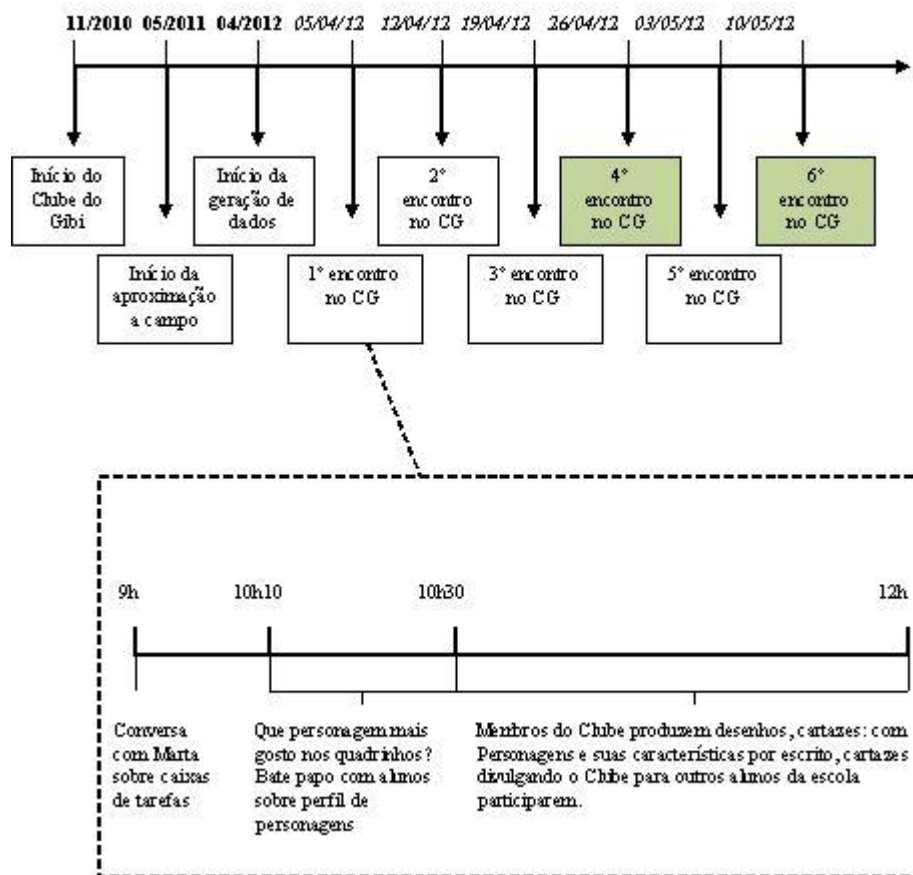
A fim de que o leitor se aproprie de modo mais orgânico do que ocorria no *Clube do Gibi*, tomo o diário de campo do dia 05 de abril de 2012 para proporcionar uma descrição dos eventos do *Clube do Gibi* que aqui serão narrados. No quadro abaixo<sup>27</sup>, demonstramos em que tempo se localiza o diário a ser descrito e as principais ações nesse dia de *Clube*.

Nesta narrativa, contaremos um pouco do *Clube* com as principais informações do diário. Não o utilizaremos na íntegra por conter quinze páginas de narração do encontro. Assim, convidamos o leitor a participar deste dia através de nossas palavras e da experiência que tivemos nesse encontro.

---

<sup>27</sup> O quadro detalhado das ações do dia é inspirado na elaboração de linhas do tempo e quadros que encontramos em Frank (2010).

Figura 11 - Um dia no *Clube do Gibi*: detalhamento dos eventos do dia



Fonte: Elaborado pela autora

### *Excerto 3 – Um dia no Clube do Gibi*

Como acontecia quase sempre em minha chegada ao Clube, encontrei Marta ao chegar na biblioteca para mediar o encontro do dia. Um aspecto que se sobressai da releitura do diário de campo correspondente a este encontro é o modo como as ações de Marta estabelecem e alimentam vínculos com os membros do Clube. Os dois excertos que seguem dizem respeito a esse modo de estar no grupo, que acaba por pautar a ação de vários dos membros.

#### **Excerto 3.1 – Costas molhadas**

Dia 05 de abril, primeiro encontro com o Clube do Gibi em 2012, foi um dia de muita chuva e frio em Porto Alegre. Ao chegar à escola, não avistei alunos no pátio. O porteiro abriu e me cumprimentou como costumava fazer (me chamando de professora com um “bom dia, professora!”). Entrei no pavilhão onde fica a biblioteca. Havia alguns adultos e crianças no “hall” de entrada. Ao entrar vi a professora Marta mexendo em uma caixa sobre os pufes da ala infantil de livros da biblioteca. Ela deu bom dia e disse que estava com uma turma na biblioteca, que

precisaríamos conversar em voz baixa. Marta me abraçou, disse que eu estava com as costas molhadas.

### **Excerto 3.2 – A pizza**

Marta chega na biblioteca, trazendo uma bandeja com uma pizza feita em casa cortada em pedacinhos. Ela fala em tom de voz baixo para os alunos que trouxe para eles, mas que não podem contar pra ninguém. Luís diz que a personagem de Marta deveria ser a Magali, da turma da Mônica, porque ela era comilona. Marta dá risada e diz que ela é uma mistura de Mônica com Magali, porque além de comer muito ela também é briguenta. Luís ri.

Além disso, no momento do encontro que vai das 9h às 10:10h, durante o qual conversamos, alguns pontos interpretativos chaves já aparecem na narrativa que recompus deste dia de Clube – as visões principais de Marta sobre o que está acontecendo ali.

### **Excerto 3.3 – Partir do que os alunos já gostam**

Pedi a ela para explicar como eu e os bolsistas do grupo PET havíamos planejado a oficina para o *Clube do Gibi*, que queria conversar com ela e iniciar no dia mesmo o trabalho. Expliquei que havíamos pensado, num primeiro momento, em solicitar que cada aluno se apresentasse dizendo o nome de um personagem que gostaria de ser (ou que achava muito legal, que gostava demais, que era parecido consigo) e explicar o porquê da escolha. Marta disse que achava a ideia muito boa, e que deveríamos explorar as características dos personagens que eles mencionassem, mostrando interesse em realmente conhecer o que os alunos estavam dizendo. Em seguida, expliquei que pensamos em levar outros tipos de HQ, pois suspeitávamos que os alunos tinham interesse e conhecimento maior pelos mangás; sugeri que colocássemos na mesa HQ do Calvin e Haroldo, Luluzinha, Garfield, Mafalda, Snoopy e sua turma, para que cada um escolhesse e depois contasse aos outros a história lida, o que achou, se já conhecia, se achava legal. Marta disse que não era uma boa ideia, pois devíamos partir do que os alunos realmente gostavam, que é de mangás do Naruto, pois ela sabia que para eles seria muito difícil ler esse tipo de texto que estávamos propondo. Disse que é uma tarefa legal para daqui a três meses, quando trabalharmos com eles atributos dos personagens e recursos narrativos dos mangás que os alunos leem. Concordei com Marta; disse que realmente a sugestão dela parecia melhor, pois estávamos começando a conhecer os alunos.

### **Excerto 3.4 – Pegar na estante exemplares do Naruto e da Turma da Mônica Jovem**

Às 10h três alunos entraram na biblioteca. Reconheci que eram os mesmos alunos que estavam no primeiro encontro do *Clube do Gibi*. Marta pediu que eles voltassem em 10min. Eles disseram: “Mas já são 10h10, sora, deixa a gente ficar!” Marta pediu que fossem ao banheiro, tomassem água, comessem, fizessem alguma coisa, que eu e ela ainda precisaríamos terminar de organizar as coisas. Marta afirmou ter esquecido do horário. Caminhamos para o lado em que ficam as mesas. Havia mochilas nas cadeiras. Marta me perguntou se eu tinha visto de quem eram as mochilas; disse que achava que eram da turma que estava lá antes, no período de leitura de Português. Em seguida essa turma voltou e os alunos pegaram suas mochilas. Marta riu e disse que não tinha entendido porque eles abandonaram as coisas lá. Os alunos sorriram. Marta desejou feliz páscoa a todos. Alguns alunos responderam com outro “feliz páscoa”. Marta caminhou até a estante em que havia mangás e começou a retirar exemplares, empilhando-os em seus braços. Disse para colocarmos sobre as mesas. Comecei a pegá-los na estante também. Fomos levando os mangás do Naruto. Marta pegou também exemplares da Turma da Mônica Jovem e espalhou pelas mesas, junto com os Narutos. Perguntei se Marta ficaria com os

alunos. Ela disse que não poderia, pois a escola pediu que todos os professores subissem para uma surpresa que aconteceria naquele dia. Ela disse que acreditava ser algo em comemoração a Páscoa.

Do ponto de vista dos demais participantes, também algumas ações referentes às atividades deste dia de Clube, como se verá, já revelam interpretações de valor êmico fundamentais para que se entenda o que é o Clube do Gibi. Primeiro, note-se que, para a mediação da proposta de que cada um se apresentasse como uma personagem exigiu que eu, na condição de mediadora, provasse aos demais a produtividade daquele bate-papo, afinal, por mim planejado de modo extensivamente tradicional. Vejamos.

### **Excerto 3.5 – Vida de cachorro**

Disse que eles podiam olhar mais um pouco os mangás ou outros gibis e escolher o personagem e que depois de alguns minutos eles se apresentariam. Luís perguntou: “como assim se apresentar?”. Peguei da minha bolsa um livro do Snoopy que havia levado e disse pra eles que se eu fosse um personagem eu gostaria de ser o Snoopy, porque ele é um cachorro escritor, ele é engraçado, vive dormindo em cima da casinha dele e conversa com um passarinho chamado Woody Stock. Disse que eu queria ser o Snoopy às vezes pra poder fugir dos problemas da vida e ter a vida que o personagem tinha. Eles riram. Disseram “vida de cachorro”. Eu ri com eles. Luís disse “ah tá”.

Ou seja, para que os demais membros aceitassem e construíssem em conjunto a atividade foi necessário iniciá-la na ação discursiva e demonstrar que fazia sentido para alguém – nesse caso eu mesma. Foi esta ação de mediação que encetou o espaço temporal do encontro que vai de 10:10h a 10:30h, durante o qual os demais membros tomaram para si a atividade e a sustentaram coletivamente. Em suas falas, o que releva, e já antecipa asserções que faremos no capítulo V, são as relações de identificação evidentes entre as identidades dos membros e suas interpretações dos personagens escolhidos.

### **Excerto 3.6 – O Luís é o Naruto**

Pedi que se apresentasse então, dizendo: “se tu fosse um personagem tu seria...”. Ele completou com “eu seria o Naruto”. Luís explicou que seria o Naruto porque ele é o melhor lutador; porque ele tem um poder chamado Hasengan. Vítor corrige Luís na pronúncia. Diego diz que o Naruto é o mais legal. Pergunto se o Naruto tem armas, todos respondem que não. Falam juntos, dizem que o Naruto é um Ninja e que não tem arma. Luís diz que ele é o mais forte de todos os ninjas. Luciano (diz que vai explicar melhor. Luís interrompe-o. Luciano diz “deixa eu falar, eu vou explicar direito”. Luís se cala. Luciano diz que o Naruto tem uma bola de água que se combina “quimicamente” com a energia do corpo do personagem e que esse é o maior poder dele.

### **Excerto 3.7 – Adriele é a personagem bonita e engraçada**

Enquanto isso, peço que Adriele apresente seu personagem. Ela pega a revistinha que estava olhando, aponta com o dedo para a personagem da capa, diz que não sabe o nome, mas que gostaria de ser a personagem porque ela é bonita e engraçada. A

imagem mostra uma personagem feminina, também de mangá. Não é o mesmo tipo de mangá que os meninos tinham em mãos. Pergunto aos demais se eles saberiam dizer qual o nome da personagem, se conheciam. Luís e Diego dizem que não conhecem, nunca tinham visto antes. Luís diz para Adriele: “é só ler, tem que ler pra saber o nome dela”. Adriele vira a revistinha. Olha a contracapa. Pergunto a ela se não seria o nome que está escrito na parte inferior da contracapa e da capa (o nome era Akihisa Ikeda). Ela diz que acha que não.

Por fim, o período mais longo do encontro deste dia do Clube, que vai até o final da manhã, foi dedicado à produção de textos de divulgação do Clube, o que será retomado e não detalharemos aqui. De qualquer modo, algumas das características da ação conjunta e individual dos membros nessa etapa do dia de Clube já são de importância para entendimento do evento de letramento em curso. No excerto abaixo, por exemplo, encontramos uma cena de negociação do que se vai fazer no encontro do Clube, por meio da ação de Diego, destacada abaixo e, ainda, o excerto em que Luís negocia as frases que vai escrever no cartaz que está produzindo.

### **Excerto 3.8 – Não to a fim de pintar**

Levanto, vou até o armário e pego os materiais. Os cinco alunos levantam e sentam-se a mesa em que coloco as folhas, os lápis; entrego para cada um os cartazes ou desenhos que estavam inacabados, feitos em encontros esporádicos ou trabalhos entregues por alguns membros antes do Clube iniciar. Luciano pergunta o que ele poderia fazer, já que tinha feito três cartazes em casa. Digo a ele que a professora Marta deixou o papel plastificador para que nós pudéssemos plastificar o que eles tinham feito. Diego diz que o seu cartaz está pronto. Pergunto a ele se não vai escrever nenhuma frase. Luís diz que acha que o Diego deveria pintar o desenho, com um sorriso no rosto. Diego diz que não vai pintar, que não “tá a fim”.

### **Excerto 3.9 – “É um cartaz, meu”**

Luís me mostra o desenho dele e diz que está pronto. Diz que pensou em duas frases e pede para eu escrever no meu caderno as duas: “venha se divertir no Clube do Gibi” e “aqui você se diverte enquanto aprende”. Ele me pergunta qual das duas eu gostava mais. Disse a ele que achei supercriativa a segunda frase. Ele me pede a folha de caderno com as frases anotadas. Eu dobro a folha, deixando apenas a frase que disse que mais gostei em destaque. Entrego-a ao Luís, que desdobra a folha e diz, “perai, deixa eu ver a outra de novo”. Por fim, ele diz: “vou escrever as duas, uma embaixo da outra”. Disse a ele que era uma boa ideia. Ele disse que também ia fazer de lápis, mas que depois passaria uma caneta colorida para destacar. Luís escreve as frases e sublinha-as com caneta marca texto verde. Ele me pergunta se acho que ficaria legal passar essa caneta nas frases escritas a lápis. Diego olha para o cartaz e diz que tem que ser com letras mais fortes, “é um cartaz, meu!”.

Assim, o Clube permite que os estudantes assumam papéis dinâmicos e tratam de tornar todos esses papéis funcionais para um encontro que tem propósitos reconhecidos por todos e que transcendem aquele momento, pois se voltam à produção de materiais que indiciam outros contextos da escola.

Então, o que é um dia no Clube do Gibi? Nos termos de nosso método de investigação, o que está acontecendo aqui (e, agora, que retomo os dados, ali)? Podemos compreender que:

- a) as mediadoras negociam o sentido do Clube em seus diálogos preambulares;
- b) oportunizam e são levadas pelos demais membros a renegociá-los à medida que a ação coletiva se desenrola;
- c) os membros constroem conjuntamente no aqui e agora do encontro o que será ou não será feito e o fazem tornando importantes suas preferências de atividade, repertório e vínculos. Isso resulta, de modo geral e recorrente, na leitura de mangás, na produção de imagens vinculadas a esse gênero visual-midiático e na produção de materiais textuais cujos gêneros são escolares – como o cartaz manual –, mas que trazem para a escola uma mescla de atividades humanas escolares, não escolares, referentes ao Clube, referentes à biblioteca e referentes ao todo da atividade escolar.

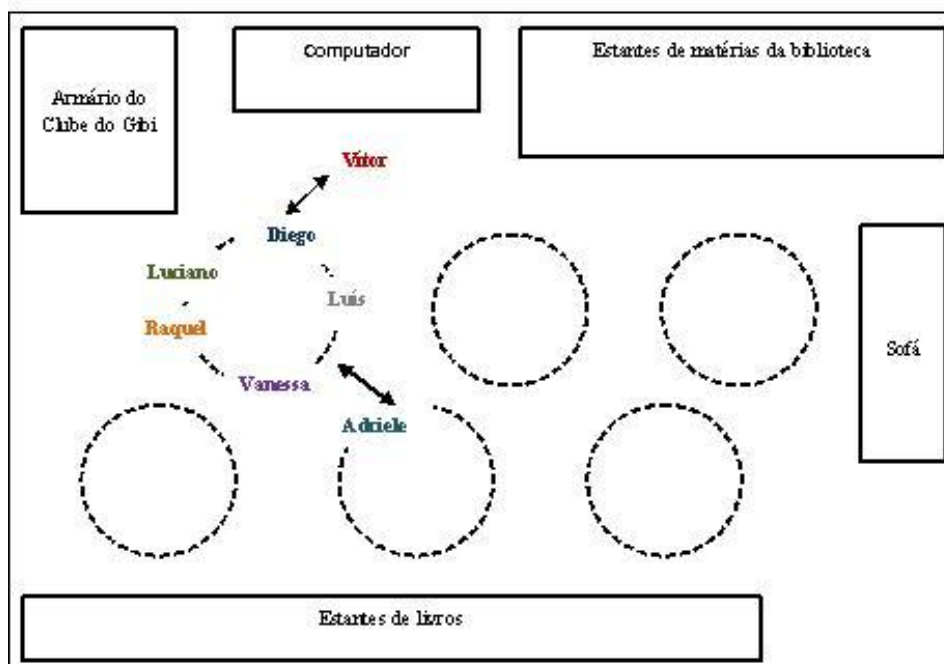
Caso o leitor deseje obter uma visão geral mais fluente e cronológica deste dia de clube, o diário de campo integral a partir do qual foi construído o Excerto 3 – Um dia de Clube – está disponível no Anexo 3.

\*

Abaixo, apresentamos um mapa de organização do espaço em que o *Clube* trabalhou no encontro que narramos acima. Nesse mapa é importante localizar o participante Vítor, no computador e Adriele, também sentada em uma mesa separada. Esses dois posicionamentos reaparecem em nossas análises posteriores, por isso também enfatizamos aqui.



Mapa 1 - Organização dos participantes na biblioteca em 05/04/2012



Geralmente Marta não estava presente, aparecendo de vez em quando apenas. Essa configuração representa a disposição dos participantes na maior parte do tempo do encontro. Além disso, destacamos que a seta que é projetada de Vítor para a mesa representa os momentos em que ele se orientava para o grupo e vice-versa, assim como a seta de conexão entre Adriale e o grupo, nos momentos narrados.

Passamos, assim, à próxima seção, em que encaminhamos a análise dos dados gerados acerca do *Clube do Gibi*.

#### 4.2 Direções de nossa análise

A análise dos dados gerados nos encontros do *Clube do Gibi* ou em eventos acerca dele (como a Feira do Livro e a feira do Troca-Troca – organizada como espaço na feira do livro) possibilitou que formulássemos as asserções interpretativas que fundamentam a investigação que apresentamos. Por meio dessas asserções, apresentaremos a seguir os direcionamentos da análise.

Em primeiro lugar, portanto, tratamos neste capítulo analítico das práticas de letramento no *Clube do Gibi*, em uma seção mais geral, mas que antecipa aspectos a serem discutidos na apresentação de nossas asserções. Neste tópico, destacamos as duas asserções que a ele se integram, sendo elas:

- a) **A biblioteca configura-se como um espaço em que se ativa e se acolhe o protagonismo dos alunos e**
- b) **Os textos de preferência são centrais nas práticas de letramento do *Clube do Gibi*.**

Do ponto de vista que aqui defendemos, essas duas asserções nos remeteram à análise dos sentidos do letramento no *Clube do Gibi* e das aprendizagens alcançadas em eventos de letramento na configuração de grupo estabelecida. Assim, para que organizássemos a análise de modo progressivo, o leitor encontrará no capítulo V da pesquisa a discussão das seguintes asserções, que se orientam para os sentidos do letramento e as aprendizagens atingidas pelos membros do *Clube*:

- c) **Os participantes do *Clube do Gibi* tornam a linguagem visual essencialmente relevante em suas práticas letradas,**
- d) **As práticas de letramento envolvem o trabalho coletivo dos alunos,**
- e) **Os textos de preferência contribuem para as aprendizagens dos alunos e**
- f) **Tocar em uma banda de rock, gostar de artes visuais: os participantes do *Clube do Gibi* têm engajamentos em outras atividades de letramento de sua preferência.**

Então: na seção que segue, iniciamos a discussão das práticas de letramento no *Clube do Gibi* e das asserções *a* e *b*, respectivamente. Em seguida, no próximo capítulo, discutiremos as asserções *c*, *d*, *e* e *f*, orientadas no percurso da pesquisa pelas interpretações que fizemos em *a* e *b*.

Convidamos o leitor à análise.

### **4.3 As práticas de letramento no *Clube do Gibi***

Partimos do entendimento de que letramento configura-se em práticas sociais que envolvem as culturas de escrita, sempre como resultado das interações entre as pessoas em cenários que, de algum modo, envolvem a escrita ou nos quais a escrita é relevante para as interações orais. Ou seja, letramento diz respeito ao envolvimento dos sujeitos na apropriação das esferas culturais mediadas pela escrita, bem como no processo (nos procedimentos das interações) de tornar esses universos próprios de cada sujeito, na comunidade em que se localizam.

Para examinarmos as práticas letradas do *Clube do Gibi*, em primeiro lugar, assumimos que a escola é lugar social de letrar-se. Na escola, o letramento é uma prática

cotidiana, pois os universos de atuação dos sujeitos são continuamente mediados por materiais escritos ou de referência ao escrito. Essa continuidade não se dá de modo linear – os acessos e construções de sentidos que resultam das relações entre sujeitos usando a linguagem são sempre móveis, irregulares (o que garante a característica do letramento como construção de conhecimentos sempre em processo). Assim, consideramos que as práticas de letramento implicam sempre os entendimentos sobre saber agir fazendo uso apropriado da linguagem para interagir com o outro, nas mais diferentes situações e com os mais diversos objetivos.

As atividades mediadas pela cultura escrita/gráfica (leitura, produção de textos escritos ou visuais, o manuseio desses textos, a observação de ilustrações, gravuras, textos de diversos gêneros, com propósitos definidos ou não) configuram-se como ações de construção de sentidos.

É com essa perspectiva de letramento que iniciamos a análise dos dados, por meio das perguntas do eixo das práticas letradas. Para examinarmos os contextos letrados dos participantes focais do *Clube do Gibi* da EMEF José Guedes, consideramos a noção de letramento como uma prática para usar a língua e de usar a língua, em contextos específicos, para atingir objetivos determinados pelos próprios participantes neste *Clube*.

Na seção que segue, apresentamos ao leitor a primeira asserção interpretativa referente ao eixo das práticas de letramento, que nos coloca diante de eventos letrados contingentes desses participantes, para usar a linguagem e apropriar-se dela.

#### **4.3.1 A biblioteca configura-se como um espaço em que se ativa e se acolhe o protagonismo dos alunos**

A biblioteca da EMEF José Guedes é um lugar de encontro. Desde as primeiras observações que realizei, estive concentrada lá durante todo o percurso da pesquisa. Fato particular, visto que, de minha experiência pessoal de professora de língua portuguesa e literatura brasileira em escolas, geralmente era a única frequentadora – e muitas vezes a biblioteca era identificada por professores e alunos como lugar das crianças menores retirarem livros e ouvirem histórias.

A biblioteca da EMEF José Guedes reúne um acervo diverso, com materiais para os professores (que frequentemente aparecem nos dados solicitando livros, DVD's, CD's, caixas com recortes, revistas) e para os alunos (frequentadores em períodos de aula e fora delas – em oficinas ou por procura espontânea).

A biblioteca era um lugar que me despertava extrema curiosidade em campo: sempre havia gente lá, nunca estava vazia ou com gente sem atividades – dormindo, por exemplo,

como já presenciei pela vida. Os professores levavam suas turmas em períodos específicos para leitura. A atividade de ler um livro ocupava um período inteiro. Entre poucas risadas e conversas de pé de ouvido, os alunos mantinham-se praticamente calados, concentrados em seus livros, sem muito esforço do professor acompanhante.

Marta e Carla, a bibliotecária, trabalhavam juntas. Além de professora de Português, Marta também dividia sua carga horária em trabalhos na biblioteca. Atendia alunos no balcão, recomendava livros, organizava as leituras dos alunos, realizava o momento de *Contação de Histórias* para os pequenos da escola.

Não por acaso, a biblioteca era o lugar em que, primeiramente, os alunos procuraram para lerem os mangás de que gostavam – era lá que estavam esses materiais escritos. Quando cheguei à escola os alunos já estavam lá, instalados naquele espaço de convivência, às quintas-feiras, no final da manhã.

O trecho da entrevista com Carla, que reproduzimos abaixo, denota a perspectiva da participante em relação ao trabalho na biblioteca. A prioridade dos alunos em retirar seus livros e a total gratuidade em casos de atraso são formas adotadas como política de incentivo à leitura. Além disso, no excerto, Carla demonstra seu interesse por pensar em práticas novas para estimular a leitura e a participação. A biblioteca nunca fica vazia, porque, um dos grandes estímulos aos alunos é o período fixo semanal que eles têm de leitura e atividades na biblioteca. Nesse sentido, ela é um espaço de aprendizagem dentro da escola e não um lugar isolado, instrumental, para atender necessidades localizadas de alunos e professores.

**Excerto 4 - “Aquela alternativa não gosto de ler não é válida, não é aceita, porque ele não sabe ainda o que ele gosta.”**

**Raquel:** Que coisas tu desenvolve na biblioteca, como funciona a biblioteca... eu vi que tem todo um projeto...

**Carla:** A gente segue a diretriz da SMED, uma coisa já antiga... que é a questão de prioridade de atendimento dos alunos. Pra que isso aconteça a gente tem um acervo organizado, segundo padrões internacionais e eu faço isso com ajuda das minhas colegas, ahn, seguindo essas determinações, os padrões da biblioteconomia na organização do acervo. E tudo isso é em função do atendimento ao aluno. A gente prioriza nesse atendimento o empréstimo domiciliar, que é um aluno retirar um livro com prazo estipulado pra fazer a leitura em casa e tem todo um trabalho na escola em que ele é estimulado a isso também. Nós temos horário fixo pra todas as turmas. Então, todas as turmas, todas as turmas, inclusive as da EJA tem horário pra vir à biblioteca onde eles fazem a troca do seu livro. Nesse período, há um tempo atrás, se iniciou uma série de atividades. Não só hora do conto, hora do conto a gente faz mais com os pequenos, com a A10, A 20, A 30, primeiro ciclo. Por iniciativa dos professores de Português, juntamente com a nossa parceria, a gente faz uma, a gente possibilita novas abordagens da leitura, relatos do livro lido, leitura silenciosa, postura de leitor, de leitura. É incondicional que o aluno retire seu livro. Se ele tem algum problema, alguma pendência a gente faz qualquer coisa pra que o aluno resolva, pra que fique em dia com a biblioteca, pra que ele possa retirar o seu livro.

Aquela alternativa não gosto de ler não é válida, não é aceita, porque ele não sabe ainda o que ele gosta. Então, o nosso trabalho é fazer com que ele encontre o que ele gosta: seja leitura informativa, seja leitura de imagem, seja qualquer outro suporte. Eu tô cheia de ideias pro ano que vem...

**Raquel:** Hum

**Carla:** Eu fui num *workshop* no Instituto Goethe com uma bibliotecária de uma cidade alemã... ela fez um pequeno relato do trabalho dela. O trabalho, a experiência dela é em biblioteca pública, com jovens. Com a fala dela me abriu os horizontes assim, que a gente fica muito preso ao livro. Mas eu tenho um acervo de revistas, tenho um acervo de DVD's, de CD's, então o ano que vem, eu pretendo abrir mais ainda a possibilidade de empréstimos aos alunos. Outros tipos de suporte...

**Raquel:** Aham

**Carla:** Não só o livro, claro, a gente trabalha muito com a leitura, mas eu tenho uma série de filmes que vieram de livros que talvez eles adorariam ver em casa, de graça, né. Então eu tô... Música, então eu tô pensando nisso fortemente pro ano que vem, abrir um leque, porque foi colocado no *workshop* é que a gente tem que seduzir, de uma certa forma, que a gente já tinha mais ou menos a noção, mas aí, ahn, a gente às vezes se limita por regras, né, mas a gente não pode encaixotar as pessoas...

**Raquel:** Aham

**Carla:** homogeneizar, a gente tem que diversificar né. Isso eu aprendi muito com a Marta também, o jeito que ela trabalha com os alunos...

A participante demonstra na entrevista seu interesse por formas de desenvolver um trabalho mais produtivo na biblioteca. Nesse sentido, nos remetemos a uma das iniciativas marcantes realizada entre a biblioteca e o *Clube do Gibi* em finais de 2011: a aquisição de livros novos.

No final do ano em que realizei minha aproximação a campo, Carla e Marta convidaram os participantes do *Clube* para irem até a editora Jambô<sup>28</sup> adquirir livros. Eles puderam escolher os materiais que gostariam de ter na escola. Devido a um fundo que a escola recebeu para compra de livros no valor de R\$ 1.000,00, os alunos puderam escolher todo o material que quisessem na loja naquele momento. Marta já propunha uma perspectiva de trabalho muito ligada ao entendimento de imprensa escolar como forma de publicar o trabalho livre dos alunos e, por isso, orientou os alunos a filmarem esse evento. Na Jambô, os alunos conversaram com o escritor de livros divertidos, Leonel Caldela. Espontaneamente os alunos iam fazendo perguntas e filmando com uma câmera fotográfica de Marta. Abaixo, recuperamos fragmentos dessa conversa. O vídeo foi postado no site *youtube.com* no dia 08

<sup>28</sup> A Jambô é composta por duas marcas: a Loja Jambô, uma loja especializada em livros, revistas, jogos e brinquedos, e a Jambô Editora, uma editora especializada em livros de entretenimento. É parte da filosofia da Editora Jambô trabalhar com livros de entretenimento, que possam divertir seus leitores com histórias fantásticas e emocionantes. Desse interesse, surgiu a assinatura "Jambô - livros divertidos". Hoje a Jambô publica diversas linhas — todas dentro de seu conceito de livros divertidos — e é a empresa brasileira que mais publica livros de RPG. As linhas são divididas em RPG, livros-jogos, literatura e quadrinhos. (Adaptado de [jamboeditora.com.br/institucional.htm](http://jamboeditora.com.br/institucional.htm))

de agosto de 2011 e, atualmente, possui 88 visualizações. Os participantes desse momento foram: Vítor, Samuel, Amim, Marta, Carla e Roxane. Dos participantes membros do *Clube*, Vítor foi o que continuou comparecendo aos encontros em 2012, conforme aparece nos dados gerados.

### **Excerto 5 - Visita à Jambô**

**Marta:** Leonel, Leonel Caldela. Leonel, nós estamos aqui com os alunos da escola José Guedes... pode dar uma, uma conversadinha um pouco

**Leonel:** claro...

**Marta:** conosco

**Leonel:** claro...

**Marta:** sobre os teus livros... eles querem te fazer umas perguntas... quais são as perguntas?

**Amim:** Da onde é que tu tira inspiração pros livros?

**Leonel:** Ah, cara, de tudo assim né... o... muito dos livros assim né vem do que a gente vive mesmo né... amigos, conhecidos, parentes acabam... algumas coisas, as personalidades das pessoas acabam entrando nos livros, muitas coisas que a gente vê mesmo né, até outros, outras obras, outros livros, acabam se tornando temas, assim e eu acho que é principalmente da vida, da vivência mesmo que a gente acaba querendo botar as experiências dentro dos livros né, acaba querendo botar o que a gente vivei realmente... na página.

**Amim:** Hum, legal. E, os desenhos é tu que faz ou...

**Leonel:** não, não... a gente tem, hahaha, eu desenho muito mal, a gente tem os desenhistas...esse que fez a capa do Crânio Corvo é um artista brasileiro, é o Greg, e ele desenha pra, ele desenha lá pros Estados Unidos... então ele já fez o Batman, o Lanterna Verde, outros super-heróis o cara já desenhou...

**Samuel:** Bah, ele é muito bom...

**Roxane:** Quanto tempo tu leva pra escrever essas histórias?

**Leonel:** olha, depende... esse aqui que foi o meu primeiro, o Inimigo do Mundo foi meu primeiro, esse demorou um pouco mais de um ano de... até ter as primeiras ideias assim né até ficar terminado... depois agora a gente vai acelerando né... a partir desse aqui que é o segundo foram uns nove meses e depois, porque tem, além de escrever, a gente tem que revisar, o editor dá uma olhada, a gente muda algumas coisas, assim, mas é por aí, um pouco mais de seis meses.

**Marta:** quantos anos tu tem, Leonel?

**Leonel:** Eu tenho 32...

**Marta:** 32 e desde que idade tu escreve?

**Leonel:** escrever profissionalmente eu comecei com 23 anos e eu publiquei pela primeira vez com 26...

**Marta:** e tu é aqui de Porto Alegre?

**Leonel:** sou, sou de Porto Alegre mesmo...

**Carla:** onde é que tu estudaste?

**Leonel:** Estudei no Anchieta

**Marta:** Anchieta

**Amim:** E tu só faz livro assim ou tu faz RPG também?

**Leonel:** Faço cara...

**Amim:** mangá...

**Leonel:** Mangá ainda não. Eu to aprendendo a escrever história em quadrinhos... O JM Trevisan que é um outro escritor que a gente trabalha ele tá fazendo mangá agora... e dá pra ler de graça na *internet*...

**Amim:** que site?

**Leonel:** é *leddhq.com.br*...

**Marta:** legal

**Leonel:** daí vai sair agora impresso né e tem, mas dá pra ler de graça na *internet*...

**Amim:** e tu tem o teu site?

**Leonel:** ainda não... na verdade a gente tá fazendo... tem o *twitter*...

**Amim:** twitter

**Samuel:** Eu tenho uma pergunta... eu quero a começar a escrever o meu livro e eu queria, assim, pedir uma dica, assim, o que que eu faço...

**Leonel:** Olha, cara, eu sei que o que eu vou falar é chato assim, mas a primeira coisa que tu tem que fazer é entender português... tipo, isso aí é um negócio que não é brincadeira, assim... a gente, quando eu comecei eu apresentei as minhas coisas pra várias pessoas, vários escritores, vários editores e o Trevisan, que foi esse cara que eu falei, ahn, ele leu um conto que eu tinha mostrado pra ele, ele leu duas páginas, o conto tinha tipo 30 e ele leu duas páginas e disse tá, gostei... porque não tinha erro de português, as coisas tavam estruturadas e o editor sabe ver isso, cara... a coisa mais importante, pra começar, a base mesmo, que tu até pode fazer umas maluquices depois, mas pra fazer maluquice tu tem que entender o básico... tem que estar disposto a se esforçar pra aprender toda a base... e a outra coisa começa pequeno... escreve umas 5 seis páginas, tu é supernovo né cara, tu não tem décadas ainda...

**Marta:** e com relação à pesquisa... que tipo de pesquisa envolve esse tipo de literatura que tu escreve...

**Leonel:** olha, não sendo uma coisa acadêmica, é a *internet*...

**Vítor:** *internet* é tudo...

**Leonel:** Pega os jogos que tu gosta, os filmes que tu gosta...

**Vítor:** com o *Dark Elfo*...

**Leonel:** É, pega lá, como que a mitologia do século XII achava que era elfo... e pra ser mais fiel tem muita coisa, muito livro medieval, vida medieval, coisa de roupas medievais, são uns livrinhos bem fininhos assim, grandes, ele te dá uma boa base das coisas cotidianas assim... e tem muito livro completo em português na *internet*... essa semana eu li um livro sobre arqueiros, cara, na *internet*...

**Vítor:** É, tu pode fazer elfos com arqueiros...

Consideramos o excerto acima riquíssimo do ponto de vista do que representa esse evento aos participantes. Foi um momento organizado pela biblioteca, que apoiou a iniciativa e a autogestão dos alunos nesse grupo de leitura e produção que se caracteriza como *Clube do Gibi*. Os alunos não apenas foram até a Jambô e manusearam livros, compraram, escolheram, mas também tiveram a chance de conversar com um escritor de carne e osso e expuseram suas ideias, perguntas, vontades.

No excerto, Samuel (que saiu da escola por ter completado o último ciclo em 2011) demonstra sua vontade de também produzir um livro. E o escritor Leonel apresenta seu ponto de vista, sobre a importância de conhecer “português”.

Pelo excerto, também salientamos a participação de Vítor, participante focal em 2012. Naquele momento, já demonstrava seus interesses pela *internet* e por conhecimentos sobre o universo de personagens fantásticos e místicos. Ao dizer que *internet é tudo* e mencionar *dark elfo, efos e arqueiros*, Vítor busca interlocução com o escritor por meio dos conhecimentos culturais mitológicos que possuía.

A biblioteca, nesse sentido, é um espaço de convivência e aprendizagem na medida em que oportuniza o protagonismo e ativa os interesses dos alunos em suas ações. Pela biblioteca, os participantes do *Clube* foram mobilizados a agir na compra de livros e mangás (escolhendo, folheando, discutindo sobre quais eram melhores); além disso, pela biblioteca esses alunos foram construindo formas de ativar seus conhecimentos e aprimorá-los ao longo de suas trajetórias de participação no *Clube*.

Em 2012, a parceria da biblioteca com o *Clube* só se intensificou. O *Clube* tinha um armário para guardar seus materiais. Esse armário foi customizado ao longo do semestre com desenhos e produções dos alunos do grupo.



**Fotografia 3 - Armário do *Clube***



Fonte: Fotografia capturada pela pesquisadora, 10/05/12

Além disso, o trabalho de divulgação do próprio grupo iniciava pela biblioteca. As produções dos alunos eram divulgadas lá dentro mesmo, em um cartaz gigante que Marta propôs em um dos encontros, um “friso” na parede. Nesse friso, diversos personagens elaborados pelos participantes foram colados.

O *Clube do Gibi* foi responsável pela Feira do Troca-Troca, momento que aconteceu na Feira do Livro, organizada principalmente pela biblioteca da EMEF José Guedes. Mas antes de tratarmos dessa feira do Troca-Troca, algumas informações sobre a Feira do Livro da EMEF José Guedes são importantes para que o leitor vá construindo o contexto do evento Troca-Troca para o *Clube do Gibi* e a relação intensa entre a biblioteca e este grupo de trabalhos coletivos. Assim, na seção a seguir, tratamos da Feira do Livro na EMEF José Guedes.

#### **4.3.1.1 Feira do Livro na EMEF José Guedes**

A Feira do Livro da EMEF José Guedes é um evento tradicional na escola, que ocorre no segundo semestre de cada ano letivo. Em 2011, tivemos a oportunidade de participar como espectadores do evento – eu, alguns bolsistas PET e a orientadora desta pesquisa. À época de minha aproximação a campo, havia colaborado com Marta na confecção de um vídeo sobre a cidade de Porto Alegre, em que alunos de diferentes turmas do último ciclo recitavam o

poema “O Mapa”, de Mário Quintana. O vídeo incluía essas declamações e imagens feitas pelos alunos da cidade. Fizemos esse vídeo nos encontros na *Informática*, com Marta e os alunos. Marta e eu exibimos esse vídeo, intitulado “O mapa” na abertura da feira, na sala das atividades múltiplas – um dos lugares da escola disponibilizado para exposição de trabalhos dos alunos. Naquele ano, a temática da Feira versava sobre a vida e a obra do poeta Quintana.

A Feira do Livro da EMEF José Guedes reúne a comunidade escolar ao longo de uma semana de atividades diversas. Grande parte dos espaços da escola, como pátio, biblioteca, salas de atividades múltiplas, corredores, são ocupados para fins do evento. O principal dia da Feira é o sábado de abertura: nele há exposição de trabalhos, apresentações musicais, de dança, de arte visual – tudo feito por alunos e professores. Além disso, o espaço da biblioteca fica reservado à venda de livros. Carla, a bibliotecária, é a maior responsável por essa organização e elabora, junto com membros da escola, o espaço de modo a receber a comunidade: pufes, sofás, mesas, estandes compõem essa organização, além de livros para diferentes públicos.

Em 2012 o tema da Feira do Livro era o seguinte: “Qualquer maneira de amor vale a pena, qualquer maneira de ler valerá!”. Nesse ano, os bolsistas PET estavam envolvidos com a oferta das oficinas de Imprensa Escolar. Uma das bolsistas, Maria Amanda, trabalhou intensamente na confecção de materiais, junto com os alunos das oficinas, para a Feira. Um desses materiais foi a faixa colocada na entrada da escola como anúncio do evento.

**Figura 12 - Faixa da Feira do Livro da EMEF José Guedes**

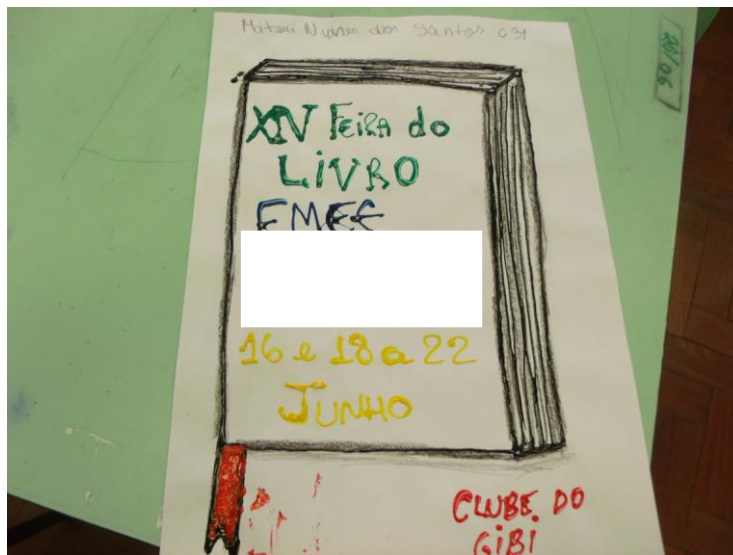


Fonte: Documento gerado pela pesquisadora, 14/12/12

Em 2012, portanto, a participação dos alunos do *Clube do Gibi* na Feira do Livro foi marcada pela organização da Feira do Troca-Troca e pela divulgação de cartazes anunciando

o início do evento. Essa organização foi acompanhada por mim, por Marta e pela orientadora desta pesquisa.

#### Fotografia 4 - Divulgação da Feira do Livro



Fonte: Fotografia capturada pela pesquisadora, 31/05/12

Nessa mesma Feira houve uma grande movimentação por parte dos professores de Português e de Arte/educação da escola. Sob um projeto de estudo do “Amor” como uma temática presente na arte e na literatura, os professores das áreas citadas organizaram na Feira apresentações de cenas da peça *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare – previamente estudadas e encenadas como um projeto de ensino ao longo do ano. No sábado de abertura, os alunos do último ciclo apresentaram, durante o café literário da escola oferecido à comunidade, uma esquete da peça. Ainda neste dia, os alunos do *Clube do Gibi* realizaram entrevistas espontâneas com a comunidade: entrevistas que eles mesmos filmaram. As perguntas que faziam eram elaboradas no momento da conversa. Foram entrevistados: professores da escola, pais, outros alunos, a vereadora Fernanda Melchionna que visitou a escola e membros do próprio *Clube do Gibi*. A fim de que fique mais claro ao leitor como se deu essa iniciativa, transcrevemos abaixo fragmentos de entrevistas feitas no sábado de abertura por membros do *Clube do Gibi*.

#### Excerto 6 - Ismael filma e entrevista Marta no pátio da escola

**Ismael:** Que tu tá achando dessa feira, sora?

**Marta:** Acho que tá muito legal. Tem muitas atrações e diversidade de atrações. O mais legal é que os professores estão trabalhando todos juntos. Todo mundo

trabalhou junto pra acontecer isso aqui, cada um colaborou um pouquinho né... e as pessoas estão muito alegres trabalhando.

**Ismael:** E o que que a senhora achou do teatro e da apresentação?

**Marta:** Bah, gente, eu tive que conter o choro né... quanto eu vi aquela, a Caroline com aquele prólogo maravilhoso, quando eu vi a Julieta vestida daquele jeito. Tá uma coisa bonita demais. Olha, é raro a gente ver isso numa escola né. Isso mostra a qualidade da aprendizagem que a gente tem aqui na escola né...

**Ismael:** E tu curtiu bastante?

**Marta:** Curti muito e to curtindo ainda... a nossa feira ainda vai longe... com venda de livros, feira do Troca-Troca, a boutique de fantasias de *Cosplay* vai ficar até o final... algumas rodas vão acabar antes, mas até onde o pessoal quiser ficar fica...

### **Excerto 7 - Ismael e uma amiga entrevistam Vanessa na Feira do Troca-Troca**

**Ismael:** E o que que tu tá fazendo no meio desses tantos livros aqui?

**Vanessa:** hahaha... eu to recebendo as pessoas que vem trocar livros aqui...

**Ismael:** E tu já comprou algum?

**Vanessa:** Não, eu só troquei...

**Ismael:** Tá, e qual é o nome do livro, do livro que tu mais gostou?

**Vanessa:** Bem, até agora não observei muitos livros que eu gostei, mas eu gosto mais de Turma da Mônica.

**Ismael:** Muito obrigado pela entrevista.

**Vanessa:** Brigada.

### **Excerto 8 - Ismael entrevista a vereadora Fernanda Melchionna na frente da biblioteca**

**Ismael:** O que que tu tá achando da Feira do Livro?

**Fernanda:** Olha, eu to achando muito demais. Eu adorei muito, adorei o livro escrito pelos próprios estudantes da escola, de reflexões sobre democracia e ditadura é um trabalho bem legal que a galera da escola fez com a coordenação da professora de História; a feira do Troca-Troca feita pelo *Clube do Gibi* é muito bacana porque nessas pequenas atividades que a gente trabalha junto e troca os livros que a gente tem em casa né, o gibi e vai incentivando a leitura dentro da escola... também tem banquinhas sobre a questão da violência sexual que é uma coisa muito importante, a gurizada saber os seus direitos, saber ter essa relação de aprendizagem né, um tema tão triste no nosso país que é violência contra a criança e as atividades sobre o meio ambiente e eu to louca pra ver o Romeu e Julieta, a peça que os estudantes fizeram e hoje eu tive só uma provinha de manhã... o Monteiro Lobato dizia uma coisa muito legal, que podem roubar tudo do homem, podem roubar a casa, a roupa o dinheiro, mas uma coisa que nunca vão roubar é tudo o que ele leu, porque tá aqui, na cabeça da gente e fica guardado tudo o que a gente aprendeu.

Ao longo da semana da Feira, professores organizaram um baile de máscaras, remontando à cultura da burguesia de Romeu e Julieta de Shakespeare. Os alunos dançaram com professores no saguão da escola e usaram máscaras que a escola forneceu; ocorreram momentos de *Contação de Histórias*, de troca de livros. De modo geral, portanto, a Feira do Livro da EMEF José Guedes é uma oportunidade para que professores e alunos apresentem suas produções do primeiro semestre do ano, bem como organizem momentos culturais que possam envolver a comunidade escolar.

Abaixo, apresentamos a feira do Troca-Troca, realizada pelos alunos do *Clube do Gibi*.

#### 4.3.1.1.1 O Troca-Troca

O Troca-Troca de livros é um momento organizado pelos alunos do *Clube* em parceria com a biblioteca da escola e por iniciativa de Marta. Nesse momento, os membros do *Clube* montam uma banca de livros, revistas e gibis usados e expõem esses materiais, a fim de que pessoas da comunidade levem outros livros e troquem com a escola, por meio deles.

Nessas trocas, os alunos do *Clube* tiveram de divulgar esse momento previamente, organizando-se para isso e, além de tudo: recolher livros usados cedidos pela biblioteca, disponibilizar esses livros na abertura de Feira do Livro e armazenar os livros recebidos para serem colocados, novamente, na biblioteca.

Para isso, em encontros anteriores à Feira do Livro, os membros do *Clube* iniciaram um trabalho de confecção de cartazes para divulgação e espalharam pela escola.

Fotografia 5 - Divulgação da feira do Troca-Troca



Fonte: Fotografia capturada pela pesquisadora, 31/05/12

No sábado de abertura os alunos compuseram sua banca de livros e passaram a manhã toda envolvidos nessa atividade. Na entrada da escola, então, cada pessoa que chegava deparava-se com os livros e os alunos. Na foto abaixo, os meninos que aparecem são participante focais de nossa pesquisa: Marlon e Moacyr.

**Fotografia 6 - A feira do Troca-Troca**



Fonte: Fotografia capturada pela pesquisadora, 16/06/12

Antes do evento, um dos projetos dos alunos era divulgar o Troca-Troca de livros e, além disso, o *Cosplay*<sup>29</sup> que haveria na escola na semana da Feira. Esse *Cosplay*, que acabou não acontecendo, foi organizado por Marta, que convidou membros de um grupo de *Cosplay* chamado Kanoha para visitar a escola e realizar atividades com as fantasias dos personagens que os alunos do *Clube* gostavam. O grupo acabou não aparecendo, mas a divulgação do *Clube* por meio de cartazes também se orientou para esse evento. No excerto abaixo, temos o início desse trabalho e as primeiras conversas com os alunos sobre como eles fariam a divulgação dessa feira do Troca-Troca e do *Cosplay*.

<sup>29</sup> O *Cosplay* é uma forma de representar personagens a caráter, pelo uso de fantasias que remontam características de personagens ficticiais. É considerado um jogo e os que dessa atividade participam podem ser chamados de *Cosplayers*. É essencialmente um jogo que envolve personagens de quadrinhos, mangás, animes e *video games*.

### Excerto 9 - A feira do Troca-Troca

Depois Marta vem até onde eu estava, diz que vai para o conselho de classe. Mas antes, explica que queria que o *Clube do Gibi* se engajasse na divulgação da Feira do Livro, fazendo cartazes para a Feira do Troca-Troca. Levantei da mesa, perguntei a ela o que era a feira do Troca-Troca. Marta disse que os alunos do *Clube do Gibi* é que organizam. Que, na semana da feira do livro da escola, eles trocam gibis com a comunidade, mas que antes precisam arrecadar na escola para fazerem essas trocas. Digo a Marta que vou conversar com o grupo para formarmos uma pauta a respeito do assunto.

*Diário de Campo, 17 de Maio de 2012*

No excerto acima, é Marta quem propõe esta organização, em decorrência de o *Clube* ser o grupo que, até aquele momento, configurava-se como única oficina no espaço da biblioteca e que poderia contribuir por este evento que envolvia prioritariamente ação dos professores com a biblioteca. O trecho sublinhado acima denota que, como pesquisadora, já supunha ter de elaborar uma pauta com os alunos, visto que eles precisariam querer se engajar na atividade, sem que fosse imposta.

O excerto abaixo apresenta essa primeira conversa no ambiente de trabalho do *Clube*. Esse excerto será retomado na asserção sobre o trabalho do *Clube* ser realizado coletivamente. Aqui, por enquanto, vale notar que um evento promovido pela biblioteca é parte da proposta aceita pelos alunos do *Clube*, que dela passam a participar.

### Excerto 10 - “Venha pra Feira do Troca-Troca e traz um Gibi”

Pergunto a eles como foi a feira do Troca-Troca no ano anterior. Ismael toma a palavra. Diz que eles montaram uma mesa no pátio da escola, no sábado da feira do livro da escola. Que colocaram uma caixa com gibis e que faziam a troca com quem chegasse. Perguntei que gibis eram esses. Ismael disse que eles arrecadaram gibis com os alunos e que no dia trocaram com quem apareceu com algum gibi para trocar. Vanessa interrompeu e disse que eles enfeitaram a mesa, fizeram umas faixas com o nome “Feira do Troca-Troca”. Depois ficou um silêncio. Disse para eles que o *Clube do Gibi* era responsável por essa organização todos os anos e que esse ano precisávamos começar a pensar em como faríamos essa divulgação. Ana Carolina interrompeu e disse que o *Clube* tinha que fazer cartazes grandes chamando para a Feira, assim “Venha pra Feira do Troca-Troca e traz um Gibi”. Ismael interrompeu e disse “e traga seu Gibi”. Ana Carolina diz, “isso, traga seu Gibi”. Falei que era uma boa ideia fazer esses cartazes. Pergunto se mais alguém quer dar uma ideia. Vagner diz que temos que fazer cartazes mesmo. Pergunto a Luan o que ele acha. Ele balança a cabeça afirmativamente, mas não me olha, segue olhando para a revista que tem na mão. As professoras permanecem na sala. Depois disso ficou um breve silêncio.

*Diário de Campo, 17 de Maio de 2012*

O *Clube do Gibi* apresenta uma ligação espacial intensa com a biblioteca da escola: nela trabalham e em projetos que se originam dela decidem engajar-se. O excerto acima nos mostra a discussão entre alunos para decidirem sobre a melhor frase para estampar o cartaz. Isso fica patente pela orientação que os participantes demandam uns aos outros como, por

exemplo, no trecho em que Ana Carolina propõem uma frase e Ismael está voltado a ela nesse trabalho, colaborando por usa produção e propondo outra forma de escrever: “*Venha pra Feira do Troca-Troca e traz um Gibi*”. *Ismael interrompeu e disse “e traga seu Gibi*”. *Ana Carolina diz, “isso, traga seu Gibi.*” Além disso, chamamos a atenção para o fato de Vanessa conhecer o procedimento anterior sobre como fazer o Troca-Troca. Ela explica para o grupo como fizeram, o que demonstra uma participação anterior nesse evento.

Pela retomada do que discutimos até então sobre a biblioteca e sua relação com o *Clube do Gibi*, consideramos que:

- a) A biblioteca se propõe como espaço de todos e se organiza de modo a incentivar a presença dos alunos e a participação (engajamento) nas atividades que promove.
- b) A biblioteca incentiva o protagonismo dos alunos na medida em que acolhe a oficina do *Clube do Gibi* em horário de reunião de professores e, além disso, ao passo que propõe atividades a esse grupo de alunos como forma de também estarem engajados na construção da Feira do Livro, por exemplo.

Nesse sentido, então, partimos a nossa segunda asserção deste capítulo. A asserção interpretativa a seguir diz respeito a nosso entendimento sobre o que esses alunos fazem na biblioteca: que textos estão envolvidos em suas atividades e que textos o envolvem como indivíduos e como *Clube*.

#### **4.3.2 Os textos de preferência são centrais nas práticas de letramento do *Clube do Gibi***

Os eventos de letramento no *Clube do Gibi* envolvem textos que, interpretativamente, chamamos de “textos de preferência” dos participantes. Esses textos de preferência aparecem na maioria das ocorrências dos eventos de letramento registrados. Tais registros dizem respeito a todos os dados nos quais a relevância de tais textos de preferência foi manifesta nas ações dos participantes, fossem elas ações discursivas – ou seja, momentos nos quais os textos constituíram o tópico de conversas entre os alunos, Marta e a pesquisadora – ou ações de outra natureza, como a escolha, o manuseio, o empréstimo, a leitura, a criação, entre outras.

A relevância desses textos está no modo como os participantes os tratam: conhecer a Turma da Mônica Jovem, manusear, copiar imagens desses textos, tirar cópias das ilustrações e distribuir para os colegas, falar sobre o personagem Naruto, conhecer as personagens (pelos nomes, poderes, armas, história de vida), tudo isso é relevado nas interações que se configuram como ações sobre os textos no *Clube*.



Além disso, a linguagem visual que caracteriza a identidade do *Clube do Gibi* está marcadamente relacionada a esses textos. Os cartazes feitos pelos alunos para divulgar suas ações no *Clube*, eventos da escola, entre outras produções apresentam ilustrações copiadas dessas fontes textuais ou recriadas a partir delas. Raramente obtivemos registros dos participantes interagindo com textos que não os mencionados acima. Os textos de preferência acabavam por levar à procura de textos acerca deles: *blogs* na *internet* que tivessem imagens do personagem Naruto, tirinhas da Turma da Mônica, fotografias de eventos de *Cosplay* em *sites*.

A Turma da Mônica Jovem e o Naruto são os títulos de referência dos eventos de letramento no *Clube do Gibi*. Observando o excerto de diário de campo abaixo, podemos notar uma das primeiras interações entre Marta e a pesquisadora, em que esses títulos são manifestos como tópicos para o encaminhamento de eventos de letramento do grupo.

### **Excerto 3.3 - Partir do que os alunos já gostam**

Pedi a ela para explicar como eu e os bolsistas do grupo PET havíamos planejado a oficina para o *Clube do Gibi*, que queria conversar com ela e iniciar no dia mesmo o trabalho. Expliquei que havíamos pensado, num primeiro momento, em solicitar que cada aluno se apresentasse dizendo o nome de um personagem que gostaria de ser (ou que achava muito legal, que gostava demais, que era parecido consigo) e explicar o porquê da escolha. Marta disse que achava a ideia muito boa, e que deveríamos explorar as características dos personagens que eles mencionassem, mostrando interesse em realmente conhecer o que os alunos estavam dizendo. Em seguida, expliquei que pensamos em levar outros tipos de HQ, pois suspeitávamos que os alunos tinham interesse e conhecimento maior pelos mangás; sugeri que colocássemos na mesa HQ do Calvin e Haroldo, Luluzinha, Garfield, Mafalda, Snoopy e sua turma, para que cada um escolhesse e depois contasse aos outros a história lida, o que achou, se já conhecia, se achava legal. Marta disse que não era uma boa ideia, pois devíamos partir do que os alunos realmente gostavam, que é de mangás do Naruto, pois ela sabia que para eles seria muito difícil ler esse tipo de texto que estávamos propondo. Disse que é uma tarefa legal para daqui a três meses, quando trabalharmos com eles atributos dos personagens e recursos narrativos dos mangás que os alunos leem. Concordei com Marta; disse que realmente a sugestão dela parecia melhor, pois estávamos começando a conhecer os alunos.

*Diário de Campo, 5 de Abril de 2012*

O excerto acima mostra uma das primeiras conversas com Marta em 2012, em que tentávamos construir entendimentos comuns sobre as tarefas a fazer no *Clube*. Muito desse excerto é representativo da perspectiva que tinha à época sobre o planejamento das tarefas no *Clube do Gibi*. Ao ingressar como uma participante do *Clube*, tinha a expectativa de agir como uma professora dos alunos ou, pelo menos, como um membro mais experiente que pudesse contribuir para o aprendizado de todos pela realização prévia de seleções de textos e até mesmo de planejamento de tarefas que orientassem a atividade no *Clube*. Essa questão tornou-se mais complexa, visto que a categorização de professora ou de membro mais

experiente aparentava, nas ações dos participantes, não ser dada, mas sim construída pouco a pouco naquilo que faziam e no modo como tratavam a produção que realizavam.

No excerto acima, demonstro para Marta a intenção de mostrar aos alunos novos textos com os quais pudessem lidar e, de certa forma, apresento, verbalmente, uma espécie de planejamento acerca do que fazer com os textos. Essa ação, de nosso ponto de vista, denota o entendimento de que o *Clube do Gibi* seria um espaço de encontro para agir de acordo com um planejamento de um mediador, de alguém que fizesse uma proposta maior ou focal a partir da qual os outros participantes, engajados nessa proposta, pautassem suas ações.

Marta responde apresentando seu ponto de vista sobre a proposta inicial. Essa ação denota o interesse de Marta em tratar do assunto. A participante não rechaça a proposta, mas dialoga com ela, apontando em seu discurso que os alunos não precisavam reconhecer novos textos naquele momento, mas tratar do que já sabiam.

Da experiência em campo, sabia que os mangás do Naruto e da Turma da Mônica Jovem eram os textos com os quais os alunos mais se relacionavam. O excerto mostra que a participante também reconhecia isso nas ações dos alunos. O registro confirma nossas outras ocorrências desse entendimento.

### **Excerto 3.4 – Pegar na estante exemplares do Naruto e da Turma da Mônica Jovem**

Às 10h três alunos entraram na biblioteca. Reconheci que eram os mesmos alunos que estavam no primeiro encontro do *Clube do Gibi*. Marta pediu que eles voltassem em 10min. Eles disseram: “Mas já são 10h10, sora, deixa a gente ficar!” Marta pediu que fossem ao banheiro, tomassem água, comessem, fizessem alguma coisa, que eu e ela ainda precisaríamos terminar de organizar as coisas. Marta afirmou ter esquecido do horário. Caminhamos para o lado em que ficam as mesas. Havia mochilas nas cadeiras. Marta me perguntou se eu tinha visto de quem eram as mochilas; disse que achava que eram da turma que estava lá antes, no período de leitura de Português. Em seguida essa turma voltou e os alunos pegaram suas mochilas. Marta riu e disse que não tinha entendido porque eles abandonaram as coisas lá. Os alunos sorriram. Marta desejou feliz páscoa a todos. Alguns alunos responderam com outro “feliz páscoa”. Marta caminhou até a estante em que havia mangás e começou a retirar exemplares, empilhando-os em seus braços. Disse para colocarmos sobre as mesas. Comecei a pegá-los na estante também. Fomos levando os mangás do Naruto. Marta pegou também exemplares da Turma da Mônica Jovem e espalhou pelas mesas, junto com os Narutos. Perguntei se Marta ficaria com os alunos. Ela disse que não poderia, pois a escola pediu que todos os professores subissem para uma surpresa que aconteceria naquele dia. Ela disse que acreditava ser algo em comemoração a Páscoa.

*Diário de Campo, 5 de Abril de 2012*

O excerto acima é importante para nossa análise, porque denota uma ação da participante Marta, orientada para a preparação (planejamento) das atividades no *Clube*. A participante não apenas dirige-se à estante da biblioteca para buscar exemplares dos textos

que os alunos não acessar, como também pede auxílio à pesquisadora-participante para agir do mesmo modo. Novamente, as referências a materiais escritos no *Clube do Gibi* passam a ser os mangás do Naruto e da Turma da Mônica Jovem. Esses textos, espalhados pelas mesas da biblioteca em que o *Clube* se encontrava às quintas-feiras, mobilizavam as tarefas e propostas no grupo.

O excerto a seguir, por sua vez, reitera a indiciabilidade dos materiais escritos mencionados acima, mas através da ação do participante Diego. O participante leva para o encontro do *Clube* uma produção iniciada fora da escola. Essa atitude denota a relação que o participante estabelece entre o trabalho escolar e o projeto em que está inserido e a relevância desse projeto em sua vida diária, de estudante. Além disso, o conteúdo da ilustração de Diego remetia às ilustrações orientais com as quais eles se relacionavam na escola. Ou seja, a relação com o gênero “mangá” na escola se mantinha na atividade do aluno fora da escola e esse intercâmbio garantia uma certa unidade em relação ao texto que o alinhava ao projeto escolar e ao seu projeto de vida.

O texto do *Clube* era, portanto, o mesmo texto que o engajava em atividades fora do *Clube do Gibi*.

### **Excerto 11 - Trazer de casa a ilustração oriental para o *Clube do Gibi***

Os alunos voltaram. Pedi que sentassem à mesa em que estavam os mangás. Junto com eles chegou outro aluno, Vítor, que no ano anterior participava das atividades na *Informática* em que eu e os bolsistas nos envolvemos. Cumprimentei Vítor. Ele sentou no computador que fica à disposição dos alunos na biblioteca. Os outros três começaram a abrir os mangás. Um deles, Diego, tirou da mochila um desenho que tinha feito e um lápis. Notei que era um desenho de um personagem oriental, de olhos grandes. Começou a riscar sobre o desenho e com uma borracha apagar algumas partes. Pedi a eles que ainda não comessem as atividades, que eu queria conversar um pouco com eles.

*Diário de Campo, 5 de Abril de 2012*

Nos dois excertos abaixo, apresentamos transcrições de duas entrevistas: uma delas realizada com Fabrício e Ivan, juntos, e outra com Marta. Nessas entrevistas temos muitos dados em relação a) a preferência dos textos que mediavam essa participação no *Clube* e b) a preferência que motiva, inclusive, a saída do aluno do *Clube*.

Na entrevista com Fabrício e Ivan, estava interessada em descobrir quais os motivos os levaram a não frequentar mais o *Clube do Gibi*. Esses participantes estiveram presentes em 2011 e no início de 2012, mas não sabia as razões de, simplesmente, não terem mais frequentado os encontros. Na entrevista, o participante Ivan falou muito mais

espontaneamente que Fabrício. Conseguimos, assim, mais informações sobre Ivan do que sobre Fabrício.

**Excerto 12 - “Não tava podendo mais ficar, tinha outras coisas pra fazer”**

**Raquel:** Tá, guris, eu queria saber então, porque que vocês... qual foi a vontade de participar do *Clube do Gibi* e quando é que vocês participaram, em que período vocês participaram?

**Ivan:** Eu participei quando eu ainda era fã de Naruto, que eu ia na biblioteca, sempre pegava um junto com algum livro, daí eu fiquei sabendo do *Clube* por causa dos cartazes na escola e entrei...

**Raquel:** Aham

**Ivan:** Eu fiquei um bom período de tempo né...

**Raquel:** É, tu ficou bastante né... tu, desde o ano passado eu acho né?

**Ivan:** É, o ano passado inteirinho.

**Raquel:** E o início desse ano também assim.

**Ivan:** Eu fiquei pouco, só os primeiros meses.

**Raquel:** É, os primeiros meses... aham. Por que tu saiu do *Clube*?

**Ivan:** Bom, é que eu tava chegando bem tarde em casa, meio dia e eu tinha umas coisas pra fazer, sabe...

**Raquel:** Aham.

**Ivan:** Daí eu saí, eu gostava mais de chegar cedo em casa.

O excerto acima mostra que, para Ivan, participar do *Clube do Gibi* estava relacionado a um período de sua vida: a época em que gostava de Naruto. Gostar de Naruto, portanto, configurava-se como uma preferência textual que mobilizava o aluno a participar do *Clube*. Podemos observar também que o fato de ter participado, deveu-se, principalmente, aos cartazes espalhados pela escola – elaborados pelos próprios alunos do *Clube*. Assim: uns chamam os outros para engajarem-se em tarefas que envolvem determinados textos que atendem a determinadas preferências de grupo.

Neste fragmento da entrevista, não perguntei a Ivan que “coisas ele tinha pra fazer”, pois logo o participante iniciou outros tópicos de conversa. No fragmento da entrevista que transcrevemos abaixo, com Marta, o nome de Ivan torna-se relevante por não participar mais do *Clube*, e a professora faz menção às atividades nas quais ele estava mais interessado atualmente - a essas “coisas que ele tinha para fazer em casa”.

### Excerto 13 - “Ele tava interessado em jogos”

Falei com Marta sobre as entrevistas que estava fazendo. Marta sentou no sofá em minha frente, colocou as pernas para cima, disse pra eu ficar à vontade. Tirei meu calçado, coloquei as pernas sobre o sofá também. Ficamos de frente uma para outra. (...) Falamos sobre há quanto tempo estávamos marcando nossa entrevista e não conseguíamos. Falei para Marta que o dia tinha sido bem produtivo, que havia entrevistado vários alunos, entre eles o Ivan, que nem estava mais *Clube*. Marta me disse que ele “tava interessado em jogos”.

*Diário de Campo, 12 de Dezembro de 2012*

Assim, notamos que o interesse de Ivan por continuar no *Clube* foi finalizado na medida em que passava a se interessar por jogos, por outras atividades de letramento. A partir do momento em que o aluno não é mais “fã do Naruto”, ele sai do *Clube do Gibi*. A questão é nodal no entendimento de que o *Clube do Gibi* configurava-se como espaço das preferências. Notamos ainda que (e nos questionamos acerca desse fato em nossas considerações finais) o participante não denota na entrevista que essa sua nova preferência pode ter sido acolhida pelo *Clube*. Jogar jogos ficou de fora do interesse.

Como forma de confirmar a importância do conceito de texto de preferência que abordamos nessa asserção, conceito que do nosso ponto de vista é central na formação do *Clube*, apresentamos alguns dados que compõem o que consideramos exceções, ou seja, que demonstram o custo interacional aos participantes na produção de ações despreferidas<sup>30</sup>.

O excerto abaixo (que reaparecerá nas análises do próximo capítulo) é representativo desse custo interacional de que falamos. Nele, a participante Adriele demonstra querer manusear outro material escrito, não referenciado pelo universo dos mangás. Nesse evento, Adriele orienta-se para a pesquisadora, em busca de confirmação sobre sua escolha de leitura e atividade.

Levanto e chamo Luciano para encaparmos os cartazes dele. Ele me ajudou, segurando numa ponta do papel plastificador. Encapamos os três, frente e verso. Levo os cartazes até a mesa em que os outros quatro alunos estavam. Mostro a eles como ficaram os cartazes do Luciano e digo que faremos o mesmo com os cartazes deles. Diego diz que quer desenhar uma cobra igual à do Ismael (que não estava neste dia, apareceu no primeiro). Ele decide desenhar um coração (igual ao que Ismael tinha feito no primeiro encontro). Adriele senta em outra mesa. Ela está com um livro de histórias, não com um gibi. Ela colocou uma folha A4 sobre o desenho de uma borboleta que havia no livro e começou a passar por cima. Perguntei a ela se não queria sentar com os colegas na outra mesa, ela diz que não e perguntou se podia ficar ali. Disse que claro que sim, ela era quem escolhia. Ela me olha de novo e pergunta se pode fazer a borboleta e se pode usar aquele livro, digo a ela que sim, que tudo é uma escolha dela. Ela baixa a cabeça e continua o trabalho.

*(Trecho do Excerto 3)*

<sup>30</sup> Por despreferidas compreendemos as ações que não fazem parte das que tornam relevante o trabalho em grupo dos alunos com materiais escritos do universo dos mangás, ou seja, as ações que denotam relações mais individualizadas com materiais escritos ou referenciados pela escrita.

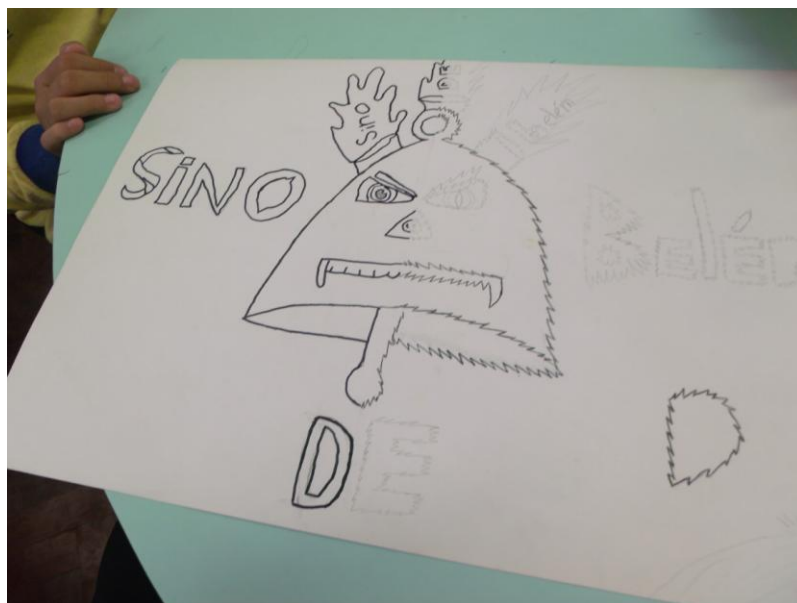
Adrielle escolhe um livro que considera desprezado. Isso emerge da ação da participante de voltar-se mim pedindo legitimação dessa escolha e da escolha da atividade que o livro provocava. Nenhum outro integrante havia pedido essa confirmação, mas Adrielle considerou necessário discutir sua escolha a partir do momento em que vou até ela e pergunto se não quer sentar com outros colegas, em vez de ficar sozinha. Nesse fragmento, a legitimação do material escrito e da atividade que Adrielle escolhe são desencadeados pela ação da pesquisadora, de tornar relevante o fato da participante estar sozinha, sem grupo.

No excerto abaixo, trazemos mais uma ocorrência de ação desprezada no conjunto de ações nesse encontro do *Clube*. Nele, Ismael decide enfeitar o armário com dobraduras feitas em papel colorido, que havia aprendido na aula de artes. Naquele dia, Marta havia lido o poema “Os Sinos”<sup>31</sup>, de Manuel Bandeira aos alunos. Ela explicou que estava lendo este poema e trabalhando com o ritmo dele nas turmas de alunos pequenos, que participavam da *Contação de Histórias* em algumas manhãs da biblioteca. Marta havia proposto aos membros do *Clube* que tentassem criar personagens “sinos”, que tivessem a “cara do *Clube do Gibi*” e que representassem os sinos do poema. Conforme a professora, esses desenhos dos alunos seriam mostrados para os alunos do primeiro ciclo, na *Contação de Histórias*. Os membros do *Clube* aceitaram a proposta e começaram a fazer este trabalho. Uma das produções foi esta, que apresentamos abaixo. Nela, os meninos representaram um sino com duas faces, dois lados – sino do bem e sino do mal, segundo eles em diário de campo.

---

<sup>31</sup> Este é o poema “Os sinos”, de Manuel Bandeira: Sino de Belém,/ Sino da Paixão.../ Sino de Belém,/ Sino da Paixão... / Sino do Bonfim!.../ Sino do Bonfim.../ Sino de Belém, pelos que inda vêm!/ Sino de Belém bate bem-bem-bem./ Sino da Paixão, pelos que lá vão!/ Sino da Paixão bate bão-bão-bão./ Sino do Bonfim, por quem chora assim?/ Sino de Belém, que graça Ele tem!/ Sino de Belém bate bem-bem-bem./ Sino da Paixão – pela minha irmã!/ Sino da Paixão – pela minha mãe!/ Sino do Bonfim, que vai ser de mim?.../ Sino de Belém, como soa bem!/ Sino de Belém bate bem-bem-bem./ Sino da Paixão...Por meu pai?...-Não!Não!.../ Sino da Paixão bate bão-bão-bão./ Sino do Bonfim, baterás por mim?/ Sino de Belém,/ Sino da Paixão.../ Sino da Paixão, pelo meu irmão.../ Sino da Paixão,/ Sino do Bonfim.../ Sino do Bonfim, ai de mim, por mim!/ Sino de Belém, que graça  
ele  
tem!

**Fotografia 7 - Sino do bem e Sino do mal**



Ao terminar seu trabalho, Ismael recolhe papéis e começa a criar suas dobraduras. O excerto abaixo é representativo desse momento:

**Excerto 14 - “tem que ter acesso pras meninas e pros meninos na cor”**

Os alunos já estavam terminando de desenhar os sinos. Ismael diz que vai fazer umas dobraduras pra colar no armário do *Clube*, enfeitá-lo. Ismael levanta, pega algumas folhas coloridas da caixa no centro da mesa. Ana Carolina pergunta o que ele vai fazer. Ele diz que vai fazer enfeites agora, que já desenhou bastante por hoje. Ana Carolina fica olhando pra Ismael. Ela está com uma revistinha da Turma da Mônica Jovem em mãos. Ismael escolhe algumas folhas coloridas. Olha pra mim e diz que a gente devia encher de enfeites pelo teto da biblioteca. Depois, volta a olhar pra caixa de folhas. Pega algumas folhas rosas e diz que elas são as mais lindas. Ana Carolina que continuava o observando pergunta se ele vai mesmo fazer de rosa. Ismael diz: “tem que ter acesso pras meninas e pros meninos na cor”. Ele olha para mim. Rimos juntos. Ana Carolina abaixa a cabeça e volta a folhear a revistinha.

*Diário de campo, 19 de abril de 2012*

No excerto, enfatizamos o momento em que Ismael decide por fazer outra atividade que não desenhar ou ler mangás do Naruto. Ele decide fazer dobraduras para enfeitar o armário – o que, nessas ações, configura-se como uma ação despreferida, visto que todos estavam trabalhando em seus sinos, tomando como referência mangás. Ismael considera enfeitar o armário uma atividade possível, pois “já desenhou o suficiente”, ou seja, já cumpriu as demandas que o *Clube* lhe impõe.

Observamos assim, que os textos de preferência ocupam a maior parte das ações com textos no *Clube*. Os materiais escritos que não tem referência direta ao gênero mangá ou

ações não esperadas na rotina do *Clube* geram maior custo interacional aos participantes. Esse custo, em nossa interpretação, manifesta-se nos momentos em que os membros do *Clube* buscam legitimação ou confirmação para essas atividades despreferidas. Assim, consideramos que:

- a) os textos relevantes para o *Clube do Gibi* são de preferência dos alunos. Esses textos manifestam-se, principalmente, em títulos como a Turma da Mônica Jovem e Naruto;
- b) a preferência dos alunos está muito vinculada a esses títulos. As preferências que excedem a essas, quando emergem, não são sustentadas pelo grupo ou pelos mediadores.

No capítulo a seguir o leitor encontrará as asserções interpretativas formuladas no sentido dos entendimentos do letramento nas ações do *Clube* e das aprendizagens dos alunos nesse grupo. Convidamos o leitor a seguir adiante em nossas análises.



## CAPÍTULO V

### ANÁLISE DOS DADOS: SENTIDOS DO LETRAMENTO E APRENDIZAGENS PROPORCIONADAS PELO *CLUBE DO GIBI*

Este capítulo é dedicado às asserções que se orientam para os sentidos que o letramento ganha no *Clube do Gibi* e as aprendizagens proporcionadas pelo *Clube* em sua prática letrada. Assim, portanto, iniciamos nossa primeira seção com a asserção interpretativa de que “Os participantes do *Clube do Gibi* tornam a linguagem visual essencialmente relevante em suas práticas letradas”. Em seguida, como segunda seção do capítulo, consideramos que “As práticas de letramento envolvem o trabalho coletivo dos alunos” – ser um *Clube* contribui para que as atividades com materiais escritos ou de referência escrita sejam realizadas em grupo. Nessas atividades letradas, que envolvem textos de preferência conforme abordamos no capítulo anterior, entendemos que “As ações com materiais de preferência contribuem para as aprendizagens dos alunos”. Por fim, consideramos que as aprendizagens no *Clube* envolvem interesses individuais acolhidos pelo grupo. Para tanto, argumentamos em nossa última asserção que “Tocar em uma banda de rock, gostar de artes visuais: os participantes do *Clube do Gibi* têm engajamentos em outras atividades de letramento de sua preferência.” Assim, finalizamos nossa análise e encaminhamos nossas considerações finais, como forma de sintetizar o percurso de nossa pesquisa.

#### **5.1 Os participantes do *Clube do Gibi* tornam a linguagem visual essencialmente relevante em suas práticas letradas**

Nas fotografias documentais registradas durante a pesquisa, encontramos inúmeras ocorrências de ilustrações feitas pelos participantes do *Clube* que denotam entendimentos bastante representativos sobre a semiose envolvida em “ser *Clube do Gibi*”. Abaixo, apresentamos cinco fotografias que encetam formas de entendermos o que significava texto para os participantes, que textos eram esses com os quais lidavam e de que modo lidavam. Além disso, em todos os nossos dados, notamos a presença dessa construção identitária por meio da imagem, acerca de ser um *Clube*. Obviamente, neste trabalho, não foi possível realizar um estudo que enfocasse o conceito de identidades e, por isso mesmo, utilizamos esta palavra de modo genérico. Entretanto, para nossos propósitos de identificar e entender como se configuraram os eventos de letramento dos participantes, consideramos haver a presença de

uma identidade do *Clube do Gibi* sendo formulada pelos participantes também suas produções visuais.

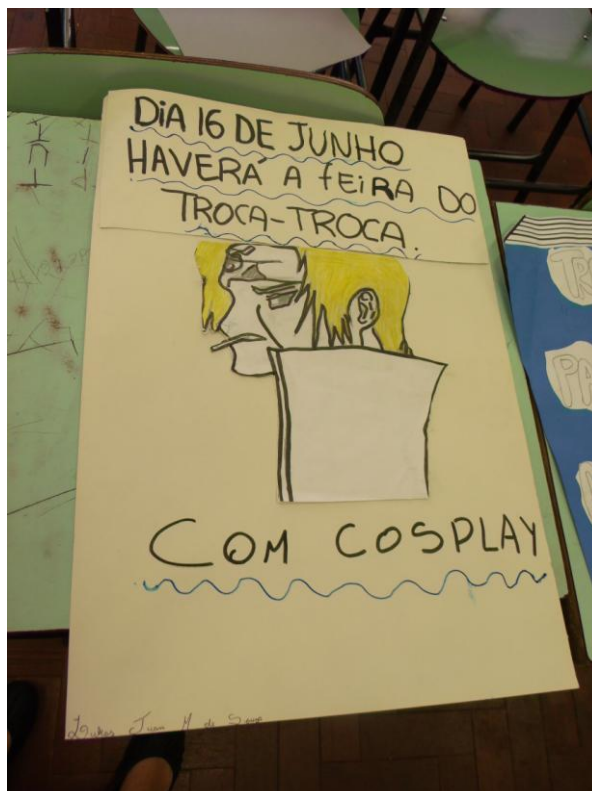
Observamos que as imagens nesses conjuntos de sentidos estão intimamente ligadas à relação dos participantes com o universo do mangá e dos quadrinhos. Os personagens que estampam os cartazes de divulgação do *Clube* fazem parte do entendimento do grupo sobre o tipo de texto que leem, de que gostam. Nesses textos imagéticos, vemos a construção de personagens pelos próprios alunos ou ilustrações copiadas de mangás que costumavam ler. O mangá *Naruto* e a *Turma da Mônica Jovem* são reiterados por meio dessas produções dos participantes. Os cartazes apresentam referências diretas a esses materiais escritos ou interpretações acerca deles. Abaixo, apresentamos algumas dessas produções fotografadas.

**Fotografia 8 - Divulgação do Troca-Troca**



Fonte: Fotografia capturada pela pesquisadora, 24/05/12

**Fotografia 9 - Divulgação do Troca-Troca e do Cosplay**



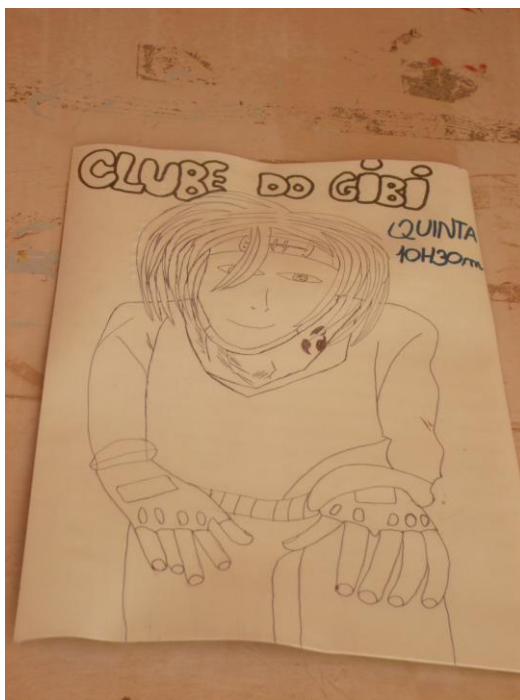
Fonte: Fotografia capturada pela pesquisadora, 24/05/12

**Fotografia 10 - Feira do Livro da EMEF José Guedes**



Fonte: Fotografia capturada pela pesquisadora, 24/05/12

Fotografia 11 - Divulgando o *Clube do Gibi*



Fotografia 12 - “Le banana men” e “Le Troca-Troca”



Fonte: Fotografia capturada pela pesquisadora, 24/05/12

### Fotografia 13 - Reprodução de imagem de mangá



Fonte: Fotografia capturada pela pesquisadora, 12/04/12

As produções acima denotam a preferência dos alunos pelo universo dos quadrinhos e do mangás – pela produção de imagem. Ser o *Clube do Gibi* tem a ver com essa identidade, representada nos cartazes espalhados pela escola. Abaixo, trazemos um excerto de diário de campo em que a cena de trabalho dos alunos é sobre a imagem que estão produzindo para divulgar a feira do Troca-Troca. Nesse breve excerto, notamos a importância da pintura e das cores dos cartazes para os participantes.

#### Excerto 15 - “eu também sou boa nas cores, né sora?”

Ismael pega seu cartaz e diz que está pronto. Ele fez um recorte e colagem no formato de um livro, com uma capa preta e com letras grandes desenhadas e vazadas. Depois contornou as letras com marca texto verde limão. Disse a ele que a combinação de cores era muito bonita. Disse para ele levantar o cartaz e mostrar ao grupo. Ana Carolina olha e diz “que lindo!”. Depois diz “eu também sou boa nas cores, né sora?”. Concordo com ela, digo que ela pinta superbem. Vagner diz “ela é a pintora do Clube”. Vagner também está finalizando seu trabalho, que ficou muito parecido com o de Ismael. Vanessa, Emília e Lidiane fizeram uma produção juntas, mas que ainda não estava pronta. Passaram cola colorida no seu cartaz, com uma frase grande escrita no centro “Venha para a feira do Troca-Troca” e disseram que tinham que esperar secar. Denilson terminou o seu “The Le banana men” e colou no friso. Depois desenhou uma outra personagem, uma bola de futebol com um rosto e chamou de “A chica”. Escreveu o nome da personagem no cartaz e disse que queria colar no friso também.

*Diário de campo, 17 de maio de 2012*

Nesse sentido, compreendemos no trajeto da pesquisa, que

- a) os eventos de letramento no *Clube do Gibi* estavam ligados a eventos com textos imagéticos, visuais.
- b) arriscamos afirmar que, a identidade do grupo era bastante relacionada à cultura visual dos mangás e dos quadrinhos.
- c) a preferência dos alunos pelos materiais escritos envolvia materiais que dialogavam com textos visuais.

## 5.2 As práticas de letramento envolvem o trabalho coletivo dos alunos

Não por acaso o nome que recebe esta oficina é *Clube. Clube do Gibi*. Esse nome carrega significados que indicam ações coletivas. É claro que observamos esse senso de coletivo nas ações e na documentação que registramos em campo. Entretanto, não podemos deixar de notar que, desde a escolha deste nome os participantes já se orientavam para algo que aconteceria em um grupo.

Ao longo do percurso, fui percebendo que os professores geralmente usavam a seguinte frase ao se referirem ao *Clube*: “aqueles ali se autogerem.” Apesar dessa frase não estar anotada em um diário de campo e ser fruto da minha memória (muito viva, por sinal) do que foi a EMEF José Guedes na minha vida, sinto a obrigação de escrever aqui. Foi esse um dos primeiros conhecimentos sobre o *Clube* que tive, quando me coloquei à disposição para mediar a oficina com os alunos. Eles geriam a si mesmos e não precisava “mandar” fazer.

O excerto de entrevista abaixo é representativo de nossa análise. Nele, Marta expressa o que para ela foi essencial no aprendizado dos alunos no *Clube*.

### **Excerto 16 - “como se criou a ideia de *Clube*, cada um cuidava, a ideia do patrimônio comum que era de todos, entende?”**

**Raquel:** Que conhecimentos foram aprendidos nesse tempo de *Clube*?

**Marta:** Coisas assim... o fato de tu ter que aprender a partilhar um espaço. O cuidado que se tem em deixar o livro nas mesmas condições pra outros, não rasgar o livro. O que que acontecia, que aconteceu já? Os caras, ahn, pegavam os livros, rasgavam, pegavam só a parte que queriam e levavam pra casa.

**Raquel:** Aham

**Marta:** Isso aconteceu. Só que o *Clube do Gibi*, como se criou a ideia de *Clube*, cada um cuidava, a ideia do patrimônio comum que era de todos, entende? Isso foi um conhecimento aprendido. Quando tu tem um patrimônio comum tu cuida daquilo, tu devolve, tu coloca ali, né.

**Raquel:** Sim

**Marta:** Por outro lado a coisa assim, especificamente da linguagem, porque tem muita coisa da linguagem, mas a coisa plástica. Da coisa plástica, muita coisa foi aprendida, porque eles desenhavam muito, né.

**Raquel:** Aham

**Marta:** Então por exemplo assim: eu sou professora de língua portuguesa, mas boa parte do *Clube do Gibi* foi envolvido em questões de desenho e foi aprendido muito. Os alunos que sabiam mais eles desenhavam e eles ensinavam as técnicas de desenho, de sombreamento, de construção de expressividade do olhar, de como é que tu faz a articulação lá, o cara virar pra cá, pra lá...a coisa que eu não sei

**Raquel:** Aham

**Marta:** Eles aprenderam lá, uns com os outros. E, também, eles aplicaram conhecimentos que aprenderam nas aulas de arte e Arteducação.

**Raquel:** Aham

**Marta:** Porque os professores da Arteducação ensinam isso pra eles, então eles aplicaram lá. Tu tá entendendo? A gente via e eles aplicavam livremente. Como que via isso? Os alunos maiores, que já tinham passado pelas aulas de Arteducação, das nossas colegas, ensinavam os pequenos e dizem, ó, é assim que se faz. E isso não é uma perda de tempo. Eles estavam ensaiando até pegarem o jeito.

**Raquel:** Sim...

**Marta:** E teve a coisa do origami também. Então, quer dizer, a cultura oriental acabou entrando no fluxo por conta desses interesses dos alunos, que acabaram expandindo o *Clube* dessa forma. Os nomes japoneses, esses personagens. A coordenadora cultural chamou um dos meninos pra ser oficinairo de origami a partir do *Clube do Gibi*, essas coisas né.

**Raquel:** Sim, é mesmo.

**Marta:** O que faltou foi aprender essa coisa de saber fazer um enredo mais complexo, a gente não chegou nisso, não chegou porque não deu tempo, Raquel, porque não era um curso. Então, na verdade, a gente abriu uma brecha e dessa brecha a gente fez um caldo maravilhoso. Isso foi no interstício de outras coisas. Quando eu vi que o pessoal veio atrás eu me assustei até, eu preciso fazer isso.

Marta expressa sua opinião sobre o aprendizado dos alunos apontando, em primeiro lugar, o aprendizado do trabalho coletivo, de compartilhamento do material, das produções. Ainda reitera que aprenderam muito sobre “a coisa plástica”, pois “aplicavam” o que era aprendido nas aulas de Arteducação. Marta reconhece que o aprendizado de língua portuguesa pode não ter ocorrido da forma como desejava, por não ter havido tempo para isso e, inclusive, pela própria configuração da oficina, no “interstício de outras coisas”.

O excerto que reportamos abaixo denota certos entendimentos dos participantes envolvidos nessa cena de produção no *Clube*. Era uma cena cotidiana bastante comum do *Clube*: alunos sentados em mesas redondas, em grupos, fazendo desenhos e escrevendo, conversando entre si, pedindo ajuda uns aos outros, ou em silêncio – conforme demonstramos no capítulo quatro, na seção narrativa sobre um dia no *Clube do Gibi*. Entretanto, uma breve conversa com Adriele aponta para entendimentos de estar sozinho em uma mesa no *Clube* e manuseando um material que não um mangá, mas um livro de histórias.

Levanto e chamo Luciano para encaparmos os cartazes dele. Ele me ajudou, segurando numa ponta do papel plastificador. Encapamos os três, frente e verso. Levo os cartazes até a mesa em que os outros quatro alunos estavam. Mostro a eles como ficaram os cartazes do Luciano e digo que faremos o mesmo com os cartazes deles. Diego diz que quer desenhar uma cobra igual à do Ismael (que não estava neste dia, apareceu no primeiro). Ele decide desenhar um coração (igual ao que Ismael tinha feito no primeiro encontro). Adriele senta em outra mesa. Ela está com um livro de histórias, não com um gibi. Ela colocou uma folha A4 sobre o desenho de uma borboleta que havia no livro e começou a passar por cima. Perguntei a ela se não queria sentar com os colegas na outra mesa, ela diz que não e perguntou se podia ficar ali. Disse que claro que sim, ela era quem escolhia. Ela me olha de novo e pergunta se pode fazer a borboleta e se pode usar aquele livro, digo a ela que sim, que tudo é uma escolha dela. Ela baixa a cabeça e continua o trabalho.

(Trecho do Excerto 3)

As ações das participantes desta cena mostram que, para a pesquisadora, a participante deveria estar sentada junto com os outros. O que não era para Adriele algo desejado. Além disso, Adriele pergunta sobre o livro que está manuseando. Ao perguntar sobre essa leitura, Adriele demonstra querer confirmação sobre sua escolha. Ou seja, estar em grupo e manusear mangás é algo reconhecido como prática do *Clube*. Quando as escolhas divergem disso, há procura por legitimação, confirmação de outras formas de participar.

Já no excerto abaixo, apresentamos uma cena representativa das que no *Clube* envolviam escolhas, conversas, tomadas de decisões coletivas, feitas pelo diálogo entre seus membros e não pelos desejos individuais.

### **Excerto 17 - “Venha pra Feira do Troca-Troca e traz um Gibi”**

Pergunto a eles como foi a feira do Troca-Troca no ano anterior. Ismael toma a palavra. Diz que eles montaram uma mesa no pátio da escola, no sábado da feira do livro da escola. Que colocaram uma caixa com gibis e que faziam a troca com quem chegasse. Perguntei que gibis eram esses. Ismael disse que eles arrecadaram gibis com os alunos e que no dia trocaram com quem apareceu com algum gibi para trocar. Vanessa interrompeu e disse que eles enfeitaram a mesa, fizeram umas faixas com o nome “Feira do Troca-Troca”. Depois ficou um silêncio. Disse para eles que o *Clube do Gibi* era responsável por essa organização todos os anos e que esse ano precisávamos começar a pensar em como faríamos essa divulgação. Ana Carolina interrompeu e disse que o *Clube* tinha que fazer cartazes grandes chamando para a Feira, assim “Venha pra Feira do Troca-Troca e traz um Gibi”. Ismael interrompeu e disse “e traga seu Gibi”. Ana Carolina diz, “isso, traga seu Gibi”. Falei que era uma boa ideia fazer esses cartazes. Pergunto se mais alguém quer dar uma ideia. Vagner diz que temos que fazer cartazes mesmo. Pergunto a Luan o que ele acha. Ele balança a cabeça afirmativamente, mas não me olha, segue olhando para a revista que tem na mão.

Depois disso ficou um breve silêncio. Perguntei então se eles queriam começar a produzir esses cartazes de divulgação. Ismael, Vagner, Ana Carolina dizem que sim. Abro o armário e pego os trabalhos da semana anterior. Digo a eles que alguns precisam continuar os personagens e suas descrições para colocarmos no friso do fundo da sala. Vou colocando sobre a mesa os trabalhos incompletos. Ana Carolina diz que quer terminar a sua pintura. Diz também que ela pode ir colando na parede os trabalhos que já estão prontos. Vagner pergunta se eu vi que tem desenhos novos no friso, que não estavam. Disse a ele que sim e depois perguntei quem tinha feito. Ele me explicou que foram os trabalhos que eles fizeram no *Clube do Gibi* de terça de tarde. Continuou dizendo que eles desenharam uns personagens que são eles na



verdade, que são como eles gostariam de ser. Vagner levanta e vai até o cartaz. Toca com a mão em um dos desenhos e diz que é o dele. Observo que é um personagem que ocupa quase toda a folha; está sorrindo; é feito só de lápis preto, sem pintura. Depois ele vai dizendo de quem são os outros desenhos. Luan se aproxima de Ana Carolina e diz em voz baixa pra ela que vai ajudar a colar na parede os cartazes. Coloco então a caixa com materiais e o estojo grande (com lápis, canetinha...) sobre a mesa mais próxima ao armário. Nela já estão Luan e Ana Carolina. Vagner volta ao seu lugar, em que está sentado Ismael. Entrego para Ana Carolina uma fita adesiva e mostro como ela pode fazer para recortar os pedacinhos de fita sem precisar usar tesoura ou a boca. Ela observa e diz, “tá bom sora”. Eles começam a colar e conversar sobre os lugares em que preferem. Ana Carolina diz pra Luciano que quer colar bem retinho. Luan argumenta que é mais legal colar tudo espalhado.

*Diário de campo, 17 de maio de 2012*

O excerto apresenta vários aspectos que queremos destacar. O primeiro deles é a ação conjunta entre a pesquisadora e os alunos sobre o que vão fazer naquele dia e como podem fazer. Os alunos dão sua opinião e deliberam sobre as ações para aquela manhã de trabalho. O segundo aspecto importante nessa construção coletiva é a indicação de Vagner sobre o friso. O friso que estava na parede, feito pelo nosso grupo, era também um friso para o outro grupo orientado pelo bolsista PET às terças-feiras. O apontamento de Vagner foi de destaque da participação dele mesmo no encontro da terça – que contava com membros novos nessa oficina. Todos, portanto, usavam o friso. O terceiro aspecto que salientamos é a ação de Luan e de Ana Carolina. Luan, espontaneamente, decide colar os desenhos junto com Ana na parede. Ela aceita a ajuda e eles começam esta tarefa. Em seguida, passam a discutir o que estão fazendo e como preferem fazer.

O resultado final do cartaz não é o mais importante para refletirmos sobre esse evento de letramento de produção do cartaz. Mas esse processo de escolher em conjunto, de se propor como parceiro do outro. É nesse conjunto de ações e escolhas que os participantes do *Clube* tornam-se um grupo de trabalho que age conjuntamente.

O excerto abaixo também é representativo do trabalho conjunto. Os membros discutem, por meio da ação de Marta de realizar uma assembleia, a rotina do *Clube*. Opinam, discordam, ou seja, conversam sobre a) o modo como podem se organizar enquanto grupo e b) o tipo de atividade que preferem fazer, independentemente do que as mediadoras (Marta e a pesquisadora) sugerem.

### **Excerto 18 - “cartaz grande não dá”**

Marta vai até o fundo da sala, pede para que todos do *Clube* olhem para ela. Alguns folheiam gibis. Marta pede que prestem atenção, novamente. Diz que acha que o *Clube* precisa parar para fazer uma assembleia. Os alunos mais próximos de Marta não olham para ela. Olham para a mesa. O grupo está em silêncio. Marta diz que tem uma proposta para fazer a eles, mas que eles é que decidem e que precisam opinar. Ismael volta-se com o corpo para Marta, olha para ela. Marta continua: o que

vocês acham de sempre começarmos os encontros do *Clube* com leitura dos gibis? Acho que vocês estão desenhando bastante e isso é muito legal, mas estão esquecendo de ler os mangás. Ismael levanta a mão. Marte volta-se para ele. Ismael: “eu já li de tudo”. Luís levanta a mão. Marta repete a fala de Ismael, interrogativamente: “tu já leu de tudo, Ismael?”. Em seguida: “perdão, Luís, tu queria falar?”. Luís: “eu concordo com ler”. (... sobre a limpeza da sala) Em seguida, Marta explica que tem uma proposta de projeto: a criação de um friso. Pergunta se eles sabem o que é isso. Explica que um friso é um cartaz para apresentar um trabalho legal, um projeto. Diz aos alunos que estava pensando em propor para eles criarem um cartaz bem grande, no fundo da sala, para colocar desenhos dos personagens que eles mais gostam, com textos sobre esses personagens: o nome deles, os poderes que têm, as armas que usam, o que eu gostam de fazer, quem são seus amigos etc. Enquanto fala, Marta vai apontando para a parede, como se demonstrasse que o cartaz estivesse lá. Marta pede que eu fale para os alunos um pouco sobre essa ideia. Caminho até o fundo, perto de Marta. Viro para os alunos. Explico a eles que eles poderiam fazer desenhos em uma folha grande, bem coloridos. Luan fala alto, do fundo da sala: “cartaz grande não dá”. Marta pergunta por quê. Luan explica que é difícil fazer um desenho grande. Marta diz, “É verdade, é mais difícil, não precisa ser um cartaz grande, pode ser do tamanho que tu achar melhor. O que vocês acham?”. Luís balança a cabeça, como confirmando o que Marta estava dizendo. Vanessa levanta a mão e diz que gostou da ideia, porque acha que o *Clube* precisa mostrar seus trabalhos para quem entra na biblioteca.

*Diário de Campo, 26 de Abril de 2012*

Enfatizamos neste excerto, o fato de o *Clube do Gibi* ter um caráter coletivo que impede decisões individualizadas. Este grupo funciona por meio do que se faz como grupo e do que se delibera, no caso do excerto, em uma assembleia, sobre as atividades do dia, as rotinas dos encontros. Assim, notamos que o grupo torna tópicos de conversas e de ações o fato de estarem trabalhando juntos e, acima de tudo, tornam importante essas conversas – ao chamarem-nas de assembleias, ao se manifestarem pelas opiniões individuais acerca das propostas lançadas para o grupo.

Assim, aos aspectos abordados anteriormente, acrescentamos que

- a) participar do *Clube do Gibi* significa trabalhar em conjunto: decidir, opinar, contribuir para o que está sendo feito com todos;
- b) os aprendizados que se adquiriram no *Clube* foram, principalmente, em relação à arte plástica e ao trabalhar em grupo, compartilhar materiais, contribuir com sua individualidade em uma construção mais coletiva;
- c) o planejamento das atividades ocorre em grupos e faz parte das atividades de letramento desse grupo; planeja-se junto e na hora em que o *Clube* começa.

### **5.3 Os textos de preferência contribuem para as aprendizagens dos alunos**

Os textos envolvidos nas práticas letradas dos alunos estavam diretamente ligados aos acessos que faziam da escrita e aos textos que diziam mais de si mesmos, da identidade que

estavam construindo, da participação desses alunos na vida da escola. Por meio do engajamento em atividades em que esses textos eram fundamentais, os alunos aprenderam sobre as práticas letradas para lidar com esses e outros materiais da cultura de escrita, em diversas práticas nas quais se engajavam.

O excerto de entrevista com Marta, que transcrevemos abaixo, demonstra o entendimento da participante sobre a) para quem a aprendizagem ocorre e b) quais os motivos que fazem a aprendizagem ser relevante aos alunos. Nesse excerto, notamos a retomada do fato de que a preferência dos alunos é propulsora da aprendizagem e a avaliação por parte dela de que aqueles que dispõem de mais possibilidades para aprender, aprendem “mais e mais rápido”.

**Excerto 19 - “Quem aprende mais rápido numa escola continua sendo a população que é culturalmente mais favorecida.”**

**Marta:** Daí tu vê os *rankings* das escolas, que eu tô me irritando com esse negócio de *ranking* agora... Qual é o *ranking* das escolas? Tu tem escolas públicas que tem um bom *ranking* sim. As escolas públicas que atendem alunos de classe média. Não tem a ver com ser escola pública ou por ser escola privada, tem a ver com o tipo... onde está localizada essa escola pública e que população que ela atende, porque, na verdade, quem aprende mais rápido numa escola continua sendo a população que é culturalmente mais favorecida... que é a população que lê o livro desde sempre, que tem acesso a jornal, que tem acesso à escrita, que passeia, que viaja, cujos pais leem jornal, que é o movimento que a gente tenta fazer na José Guedes e a gente até faz muito bem, entende?

**Raquel:** Aham.

**Marta:** Mas comparativamente ainda é muito pouco sabe... tem coisas que a gente consegue fazer bem apesar do miserê.

**Raquel:** Aham.

**Marta:** Mas a gente poderia estar fazendo muito melhor se não fosse... e aí o que que acontece... essas escolas ditas de excelência, vamos pegar o colégio militar ou então as escolas particulares, João vinte e um, vinte e dois...

**Raquel:** vinte e três...

**Marta:** É é Paulo, João, João vinte e três e tem outra que eu não sei, que é vinte e um. Ahn, essas escolas mais qualificadas em termos... elas têm um currículo bem tradicional... daí dizem ahn, viu, o currículo tradicional dá conta, o currículo progressista não dá conta. Mas não é o problema do currículo. Eles tão cagando e andando pro currículo, minha amiga. Eles já tão... aquilo ali pra eles já escorrega, tu tá entendendo? Já escorrega. Entende? Eles dialogam no mesmo nível, às vezes têm alunos que até esnobam os professores, porque têm alunos que sabem mais que o professor. Meu Deus do céu, tu pega a *internet*... se tu é o cara que tem acesso ao mundo tu sabe mais que o teu professor. É isso que a escola não entende. Os caras que têm dinheiro e têm acesso ao mundo eles sabem mais do que os professores. Até porque os professores ficam 40h encerrados numa escola. Corrigir, dar conta de trabalho e quem tem mais tempo de fruir a vida e de viver e de usufruir o conhecimento de uma maneira, de uma forma mais livre, de buscar o conhecimento de uma forma mais livre, aprende muito mais e mais rápido e as pessoas aprendem rápido as coisas, tá entendendo?

**Raquel:** Aham

**Marta:** Então, por essas coisas assim que me cansa, sabe, Raquel?

No contexto da entrevista, a participante Marta demonstra a importância que atribui em ter no *Clube do Gibi* esse espaço de aprendizagem que transcende o currículo da escola. É o espaço de escolha dos alunos. Para ela, como observamos acima, quem mais aprende é quem está conectado com as possibilidades dos universos culturais “do mundo” - possibilidades que vêm da *internet*, de eventos de letramento relacionados a práticas familiares. Além de tudo, Marta explicita na entrevista sua concepção de aprendizagem escolar e das dificuldades em se ter um currículo mais progressista.

O excerto abaixo mostra, ainda na direção do que estamos discutindo aqui, o fato de que buscar entender o interesse dos alunos é uma forma de mediar a aprendizagem para Marta.

### **Excerto 20 - “Gente! Colocar a disposição o acervo!”**

**Raquel:** Aham. E como tu vê isso, toda essa concepção tua no projeto de imprensa ou nas oficinas mesmo. Ou, por exemplo, no *Clube do Gibi*. Eu vejo como um caso bem específico dessa concepção... não sei... o que tu imaginou, assim, como que poderia acontecer...

**Marta:** O *Clube do Gibi* foi uma coisa que foi muito feliz. Eu tenho muita pena de agora tá longe assim. Porque, quando tu vê o brilho no olho da gurizada né, tu vê o brilho no olho da gurizada, tu vê essa coisa de buscar o interesse, de fazer uma coisa tão simples que é acessar o interesse deles, dar, colocar à disposição o acervo. Gente! Colocar a disposição o acervo! Raquel... é uma coisa tão básica, tão simples e ninguém faz. Eu já trabalhei em escola particular que tinha que subir quatro lances de escada – uma escola particular cotadíssima na cidade – e que tu chegava num balcão, com um vidro e que tu pegava um guia de acesso e tinha os livros do outro lado e ninguém frequentava aquela parte, aquilo ali era a biblioteca. Depois teve uma assessoria, acho que da UFRGS e parece que foi um pouco modificado assim, né, foi arejado. Mas na verdade, assim, grosso modo, nossas escolas ainda não dão acesso. Elas retêm o conhecimento e elas entregam o quê? Elas entregam um professor de cada vez, com o seu quadro negro, com o seu saber, que é um saber oral. Então, ele aprende nos livros, mais ou menos, e ele transmite pra criança que vai escrever no seu caderno, a lápis ou caneta. Tu tá entendendo o negócio? Por que se não for a lápis ou a caneta, parece que não tá acontecendo a aula. E, ahnnn, ele usa mais ou menos o livro didático, que é uma ferramenta que o MEC gasta rios de dinheiro, que faz com que o Brasil seja um dos maiores consumidores de livros do mundo e não tem as melhores condições de leitura, os maiores leitores. Mas ele é o maior consumidor de livros do mundo por causa da política nacional do livro didático que, na verdade, nenhum aluno gosta. Pergunta pros alunos, vai lá, volta, pergunta pros alunos se os alunos entendem e gostam dos livros didáticos. Tu tá entendendo? Aí tu vai ali, então tu, isso é uma chatice, os alunos falam. Abre a postagem e começa a conversar com os alunos no *facebook*. Lê as postagens deles sobre aula.

**Raquel:** Aham.

No excerto acima, para Marta, aprendizagem envolve acessar os interesses dos alunos e colocar à disposição deles o que se tem na escola, minimamente. Ou seja: para aprender, os alunos precisaram ter alguém que mediasse a relação deles com os textos, e que disponibilizasse o acervo. Abaixo, Marta reitera, na mesma entrevista, a felicidade de se ter um *Clube* na escola. Do ponto de vista da participante, o grupo que compõe o *Clube* permite construção de aprendizagens mais orgânicas e produtivas, ligadas às vontades coletivas.

### **Excerto 21 - “é uma felicidade que envolve a questão de um gênero específico”**

**Marta:** Lê as postagens que eles botam sobre a aula. O que que é a aula? Né? Então, o *Clube do Gibi* era o seguinte: era ir pra biblioteca pra ler Gibi, ir pra biblioteca pra fazer coisas sobre Gibi, pra curtir o Gibi... é uma felicidade que envolve a questão de um gênero específico. Aí eles começaram a ler Gibi, a conversar sobre, se criou uma cultura dos animes, dos quadrinhos, das coisas que eles já curtiam. Um grupo, um círculo de amizade relativo e relacionado a uma leitura específica e um gênero específico. Isso é de uma riqueza muito grande. Sabe?

**Raquel:** Sim.

**Marta:** E daí o que que aconteceu também? Eu já tava lá, eu tava na biblioteca, qual era a vantagem que eu tinha, eu não chamava eles no contraturno, eu chamava eles no mesmo turno, garantindo aquele espaço que eu tinha de reunião pedagógica, que eles tinham que ir pra casa, porque acaba, então, a gente tinha reunião pedagógica e os alunos saem mais cedo. Eles ficavam na biblioteca...

**Raquel:** Aham.

**Marta:** E como eu tinha 40h, às vezes eu ficava com eles e muitas vezes tu me ajudou, te lembra, Raquel?

**Raquel:** Sim, sim.

**Marta:** Uma coisa fundamental no nosso trabalho, porque, tu foste uma pessoa que tava lá e tu entendeu o processo, podia não ter, podia não ter... não é qualquer pessoa que chega e vai entender. Tu entendeu a lógica e tu tava lá junto e tu curtiu a lógica junto comigo e com o grupo, tu entrou na coisa assim daquela cena, né, de não ser uma aula, ou seja. De que hoje nós vamos fazer uma coisa, juntos...

**Raquel:** Aham.

**Marta:** Essa coisa de hoje todo mundo vai fazer a mesma coisa sempre... a gente até tentou algumas vezes, tu não te lembra que não deu certo? Hoje é aula disso, hoje a gente vai fazer isso...

**Raquel:** Por que tu acha que não deu certo, Marta... naquele grupo não dá certo, por quê?

**Marta:** Não dá certo pra ninguém, Raquel, não dá certo pra ninguém. Só que, não dá certo pra ninguém, mas a escola é uma coisa compulsória: ele sabe que ele tem que levantar de manhã cedo e que eles recebem a matrícula na escola... é um ritual social... eles recebem a grade curricular, eles sabem que tem aula de português e depois tem aula de matemática, eles copiam o horário no caderno direitinho, direitinho. Então, eles sabem que têm que cumprir aquele papel e que eles não podem reclamar. Eles não gostam de cumprir aquele papel e eles não cumprem bem

o papel. Nem o professor cumpre bem, porque o professor não acredita naquilo, o coitado. Alguns acreditam – isso é que é o pior.

**Raquel:** Sim, acreditam. (Risos)

**Marta:** Mas muita gente não acredita mais! Só que: por isso a indisciplina, por isso todo mundo pede pra ir ao banheiro, por isso tem que cagar tanta regra na escola, por isso que tem tanta gente sentada no SOE, por isso que a direção fica exausta de tanto atender aluno e pai, por isso que o recreio é um berreiro, um berreiro louco, por isso todas as coisas que a gente sabe. Só que os alunos fazem aquilo. Bem ou mal eles sabem.

**Raquel:** Aham.

É fundamental em nossa pesquisa notar o caráter das atividades letradas do grupo como emergentes, construídas pelos próprios participantes e coletivas, assim como a noção de que os eventos de letramento no *Clube* não eram mediados por um professor que regresse as tarefas, conforme nos aponta Marta em *Essa coisa de hoje todo mundo vai fazer a mesma coisa sempre... a gente até tentou algumas vezes, tu não te lembra que não deu certo? Hoje é aula disso, hoje a gente vai fazer isso...*

O que era possível da parte dos professores era uma mediação que incorporasse de modo cuidadoso as preferências dos alunos. A escrita, a produção de cartazes e desenhos, a leitura partia dos interesses sensíveis ao grupo e de forma alguma foi efetiva quando imposta ou proposta apenas por um participante. No excerto abaixo de entrevista, isso fica muito patente, do ponto de vista da participante Marta.

**Excerto 22 - “o chamariz é justamente a curtição deles que é o Gibi e introduzir nessa coisa a regra da aula, que é: todo mundo vai fazer aquilo que o professor diz numa hora só ao mesmo tempo, não cola. Entendeu?”**

**Marta:** Agora, tu chamar pro *Clube do Gibi*, tu chamar pra uma coisa que é justamente... o chamariz é justamente a curtição deles que é o Gibi e introduzir nessa coisa a regra da aula, que é: todo mundo vai fazer aquilo que o professor diz numa hora só ao mesmo tempo todo mundo, não cola. Entendeu?

**Raquel:** Aham

**Marta:** Isso não combina, entende, não combinou mesmo.

**Raquel:** Sim...

**Marta:** Então é essa coisa né. É por isso *Clube*. O *Clube* é esse espaço de tu estar lá, tu pode fazer ou tu não pode fazer, mas tu tá lá pelo interesse, tu curte fazer aquilo, tu vai aprender com outras pessoas que já sabem, tu vai aprender com os mais velhos. Os mais velhos ensinam os mais novos. Todo mundo tem alguma coisa pra aprender e todo mundo tem alguma coisa pra ensinar...

**Raquel:** Aham.

**Marta:** Certo? E qual é o nosso desafio como mediador? Qualificar nossa mediação, qualificar nossa aprendizagem daquilo que está posto ali, pra que a gente possa ir se imiscuindo e dialogando e introduzindo novas possibilidades e novas abordagens, pra também não ficar aquela coisa de que vamos fazer só aquela mesma coisa sempre que a gente já sabe fazer.

**Raquel:** Aham

**Marta:** Lá pelas tantas tu te lembra que a gurizada só desenhava, só desenhava, só desenhava?

**Raquel:** Aham. Ou só ler Naruto...

**Marta:** Naruto, Naruto, Naruto... mas a gente achava assim, bah, tá estagnado. Porque, na verdade, não podia Naruto. Porque, na verdade, há dois anos não tinha Naruto na biblioteca. Porque, essa concepção de que Gibi não é um gênero menor, ela é muito nova. E pra algumas escolas ela ainda é. Mas na verdade, essas coisas de ler Naruto, Naruto, muito Naruto é o momento em que eles fazem as coisas que nas nove disciplinas eles não podem fazer. Que é fazer o que quer, do jeito que quer, curtindo uma coisa que eles sabem fazer, dar asas pra expressão, dialogar.

**Raquel:** Sim, eu entendo...

**Marta:** Ao passo que, se tu entra nos sites específicos de animes, é só o que a gurizada faz. Eles desenhavam, eles escrevem sobre os personagens, eles falam sobre as coisas. Eles criam uma cultura e um círculo cultural imenso.

**Raquel:** Aham...

**Marta:** Que fica muito distante lá da etapa inicial de um simples desenho. Porque a rede acaba se complexificando enquanto vai construindo isso.

**Raquel:** Aham...

**Marta:** O problema é que a gente não consegue trabalhar em rede ainda na escola. Mas o *Clube do Gibi* é uma efervescência na biblioteca. Tu tem que entrevistar a bibliotecária. Ela rearranjou a biblioteca pra que isso acontecesse. A biblioteca é o lugar frequentado, efervescente, lugar culturalmente ativo.

Nesse último excerto, Marta nos mostra que, associado às preferências dos alunos, está o objetivo de que a escola mantenha um espaço cultural “efervescente”, em que a expressão livre possa acontecer. Notamos que, apesar do *Clube* não dar conta de outros interesses relativos aos mangás (como, por exemplo, o interesse de Ivan por jogos), a participante Marta reitera a importância de que o *Clube* seja um espaço para aprendizagens não conceituais ou retidas em certo campo.

Marta justifica o fato de os alunos terem trabalhado muito com desenhos e textos de um mesmo tipo como uma alternativa encontrada por eles para “curtirem” a escola naquilo que gostavam, sem preocupações por parte dos mediadores com aprendizagens mais específicas de língua portuguesa, portanto.

As aprendizagens no *Clube* também aparecem do ponto de vista de outros participantes. No excerto de diário de campo que apresentamos abaixo, Diego demonstra que não estar em um encontro do *Clube* significava perder de aprender alguma coisa. Esse excerto

aparece no início do capítulo IV, quando apresentamos a narrativa de um dia no *Clube do Gibi*. É interessante notar, nesse diálogo dos participantes, os sentidos de frequentar as manhãs do *Clube*.

**Excerto 23 - “tu que sabe então, mas tá perdendo”**

Duas meninas e um menino entraram na sala. Uma delas era Diane, que entrou e disse que não poderia participar, porque pegaria uma carona para casa. **Marta insistiu para ela ficar. Diego disse que ela estava perdendo tempo em ir para casa, que podia ficar no *Clube do Gibi* pra “aprender alguma coisa” e que ela podia ir pra casa com ele depois. Diane disse que não dava e sorriu. Diego disse: “tu que sabe então, mas tá perdendo”. Diane saiu junto com o outro menino.**

*Diário de campo, 05 de abril de 2012*

Durante a Feira do Livro, Ismael e uma amiga, Gabi, que não era membro do *Clube*, mas decidiu ajudar naquele dia, pediram para que eu os entrevistasse, pois, conforme eles “agora é nossa vez, sora”. Eles, espontaneamente, tinham entrevistado várias pessoas na feira, com perguntas elaboradas no momento da conversa, conforme já apresentamos no capítulo IV. Esse trecho da entrevista é importante a nós, pois também denota os sentidos da aprendizagem para Ismael no *Clube do Gibi*. Sentamos no saguão da escola, havia muito barulho em volta, era quase meio dia e Ismael disse o seguinte, para a câmera espontânea:

**Excerto 24 - “viemos pra biblioteca aprender e falar sobre gibi, o que que a gente acha e se organizar para que a gente possa ter uma boa postura”**

**Raquel:** Isma, fala o que tu tiver vontade sobre a Feira do Livro...

**Ismael:** eu sou do *Clube do Gibi* e todas as quintas-feiras depois da aula que é período reduzido, nós viemos pra biblioteca aprender e falar sobre gibi, o que que a gente acha e se organizar para que a gente possa ter uma boa postura... ahn... às vezes, assim, a gente faz desenhos, faz cartazes anunciando o *Clube do Gibi* para que mais pessoas possam se unir a nós e construir um mundo mais legal de leitura e de preocupação em desenvolver mais essas coisas com o gibi.

Assim, antes de discutirmos nosso próximo tópico, consideramos que

- a) aprender no *Clube* significa dar acesso a certos universos, muito mediados pela cultura visual – pela arte plástica, gráfica;
- b) “não cola”, no *Clube do Gibi*, uma lógica de sala de aula pautada em uma só voz como fonte de conhecimento e de aprendizagem, tampouco em uma só proposta de funcionamento.



#### 5.4 Tocar em uma banda de rock, gostar de artes visuais: os participantes do *Clube do Gibi* têm engajamentos em outras atividades de letramento de sua preferência.

Nos excertos que seguem, apresentamos uma característica fundamental do perfil dos alunos que compõem o *Clube do Gibi*. De modo muito relevante, esses participantes estão engajados em outras atividades que não apenas o *Clube*. Aulas fora da escola, grupos formados por eles mesmos, interesses mais individuais que mobilizam ações dos participantes em eventos de letramento compõem o quadro de um perfil dos alunos desse grupo. O excerto abaixo, de entrevista com o participante Vítor, é representativo desse perfil, que poderemos observar em toda a análise.

**Excerto 25 - “Eu fazia. Eu fazia tudo o que tinha pra fazer... ahn... grafite, Informática... deixa eu ver o que mais, futebol... Ah! E percussão...”**

**Raquel:** Tu participa de algum projeto da escola, de alguma atividade?

**Vítor:** De vez em quando. Quando tem *Clube do Gibi* de vez em quando eu fico aqui olhando, daí eu olho eles, eles pedem pra ver os meus desenhos... daí eu ajudo eles e depois eu vou embora. É porque eu sempre tenho capoeira de tarde.

**Raquel:** Hum. A capoeira é aqui na escola mesmo?

**Vítor:** Não, é lá... é em outra escola.

**Raquel:** Ah, tá...

**Vítor:** Mas de vez em quando eu faço capoeira ali, daí todo mundo gosta.

**Raquel:** Aham. E tu faz outras coisas assim, tipo, sei lá, alguma oficina aqui na escola ou não?

**Vítor:** Não faço mais. Eu fazia. Eu fazia tudo o que tinha pra fazer... ahn... grafite, Informática, deixa eu ver o que mais, futebol...

**Raquel:** Aham...

**Vítor:** Ah! E aula de percussão...

**Raquel:** Bah, que legal!

**Vítor:** Daí eu aprendi bateria.

**Raquel:** Que tri, tu sabe tocar um instrumento então...

**Vítor:** Eu toco.

**Raquel:** No *Clube do Gibi* eu notava que tu tava sempre aqui, assim, mas que tu ficava no computador e tal. O que tu ficava fazendo, afinal? Por que não ficava com a gurizada no *Clube*?

**Vítor:** Eu ficava olhando meu *Facebook*, ficava vendo uns desenhos, desenhando no computador, daí mostrava pra eles e... daí eu deixava os desenhos ali na mesa pra eles poderem copiar os desenhos de mim.

**Raquel:** Aham... E porque tu não participava do *Clube* mesmo...

**Vítor:** Ah, era preguiça mesmo. Era sempre quinta né?

**Raquel:** Aham

**Vítor:** Pois é, depois de tarde eu tinha capoeira. Por isso que a sora Marta me convidava, pra ficar até a hora de ir pra capoeira.

**Raquel:** E tu sabe desenhar? Por que que eles gostam dos teus desenhos?

**Vítor:** Eu aprendi a desenhar olhando meu irmão, de tanto olhar eu aprendi... depois eu aprendi olhando as professora de artes e daí eu fui aprendendo. O meu irmão desenha, mas ninguém nunca ensinou ele. Ele tem 19 anos.

**Raquel:** Ele aprendeu sozinho...

**Vítor:** Ele olhava, nós jogava *video game*, ele “ah, vou desenhar aquele ali”, mas ele fazia os desenho bem mais realista. Daí, de tanto ele desenhar, eu peguei e imitei.

**Raquel:** É mangá que tu desenha? Que tipo de mangá é esse?

**Vítor.** É. É anime, é qualquer coisa. Mas eu gosto mais de desenhar guria...

**Raquel:** De guria... É? Por quê?

**Vítor:** Ah eu acho mais fácil e mais bonito guria, mais que os homens...

**Raquel:** Tu gosta mais de personagens femininas...

**Vítor:** É, aham..

**Raquel:** Tu conheceu essas histórias pelo *video game*?

**Vítor:** Sim, e olhando nos mangás mesmo e olhando nos desenhos na TV. Naruto, Dragon Ball, essas coisas.

**Raquel:** Hum. E tu costuma ler assim, esse tipo...

**Vítor:** Sim. Eu sempre levo três mangás aqui do colégio. Eu sou o único que levo três, porque a sora só deixa eu.

**Raquel:** Bah, mas me conta isso...

**Vítor:** É porque eu cuido e trago nos dias que ela pede. E eu trago, na verdade, não no dia que ela pede, eu trago antes de ela pedir. Porque quando ela já me empresta eu já vou, eu já leio na sala de aula.

**Raquel:** Na sala de aula?

**Vítor:** É, quando eu acabo tudo eu leio mesmo, vou lendo... Eles me pedem pra guardar... daí eu paro um pouco, depois eu pego da mochila de novo e continuo, azar...

No excerto, Vítor demonstra estar engajado na escola de várias formas: não só na participação que tem no *Clube*, como no fato de ter realizado quase todas as oficinas referentes ao projeto “Mais Arteducação” na José Guedes. É importante notar que, no *Clube do Gibi*, Vítor não participava como os outros, o que é ponto de vista dos próprios participantes. Ele representava o colega mais velho (16 anos) que ficava no computador e

cujos desenhos os menores queriam copiar. Vítor estava participando do *Clube* nos momentos em que ficava no computador perto dos alunos, mas não da mesma maneira como os outros. Nesse sentido, o *Clube do Gibi* possibilitava as mais variadas participações. Vítor, assim como outros participantes mais velhos, representava uma referência para os membros do *Clube*.

No excerto abaixo, existe um momento em que Ana Carolina levanta e vai até Vítor, que está no computador, para falar sobre um desenho dele. Nesse excerto, percebemos o diálogo entre os participantes no sentido de que o que um produziu pode ser mexido, produzido novamente ou continuado pelo outro.

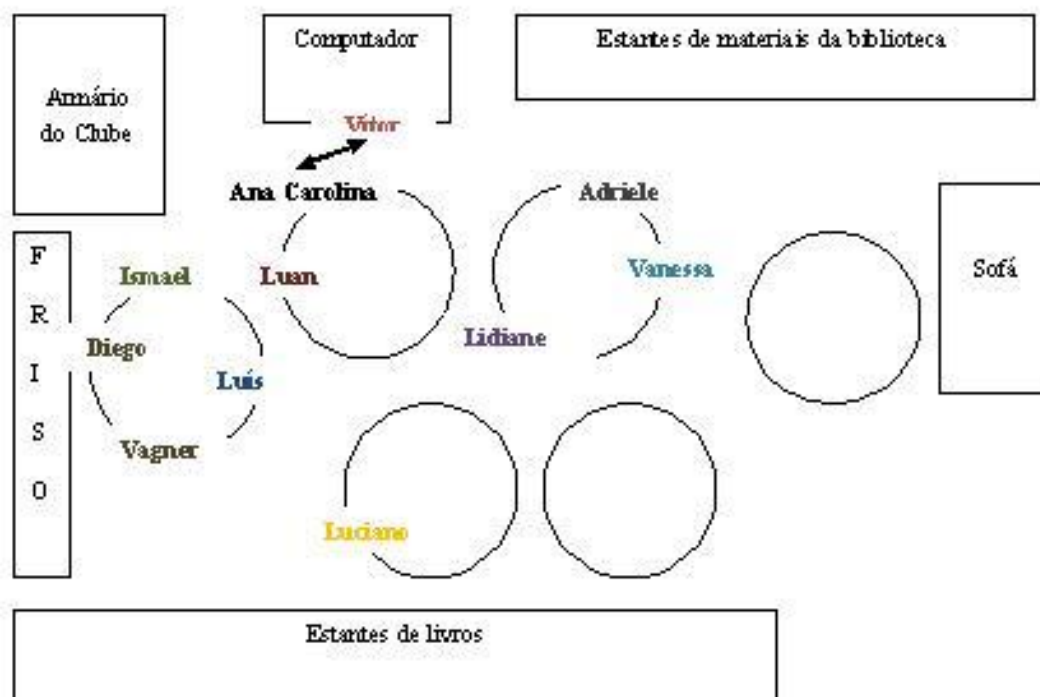
### **Excerto 26 - Um continua a produção do outro**

Ana Carolina está sentada, próxima ao computador em que Vítor escuta músicas com fone no ouvido. Ela bate nas costas de Vítor e ele se vira. Ana Carolina havia escolhido uma folha com um desenho do Vítor. Ela olha pro desenho enquanto fala com ele. Vítor pergunta o que ela quer. Ana Carolina diz que o desenho dele está lindo e que ela queria pintar. Ele levanta do computador, vai até a mesa em que ela estava e pega um lápis. Diz que vai arrumar só uma coisinha. Vítor começa a fazer alguns rabiscos no olho da personagem representada. Em seguida passa o desenho para Ana Carolina, que já está sentada. Vítor volta para o computador e Ana Carolina fica conversando em voz alta, sem nenhum interlocutor direto. Ela fala sobre as cores que vai escolher para pintar a menina do desenho. Depois, diz que vai colar no armário do *Clube*. Falo com ela e sugiro colocarmos pela escola ou no cartaz (friso) que estamos fazendo em toda a parede dos fundos da biblioteca.

*Diário de campo, 3 de maio de 2012*

Abaixo, representamos o evento do excerto, a fim de que o leitor perceba as posições dos participantes.

Mapa 2 - Vítor e Ana Carolina: um continua a produção do outro



Fonte: Elaborada pela autora

Tanto nos excertos apresentados nesta seção como no que trazemos abaixo, é representativo o fato deste participante não estar diretamente envolvido com o material escrito, mas de uma forma mais efetiva com a cultura visual. Fato que nos indica a participação dele, assim como do *Clube*, de modo coletivo, muito mais voltada para práticas que envolvem materiais visuais do que escritos.

### Excerto 27- A produção de materiais escritos

Estávamos conversando sobre o livro “Democracia e ditadura: reflexões dos alunos”, que havia sido elaborado pelos alunos do último ciclo junto com a professora Laura, de História. Vítor me contava sobre sua participação nesse projeto. Disse que não queria escrever um texto para o livro, porque não gostava de escrever, nem de ler livros só com coisas escritas, sem imagem. Perguntei o que ele tinha feito então. Ele levantou da mesa, foi até à estante de entrada da biblioteca e pegou um exemplar do livro. Mostrou na contracapa um desenho que disse ter feito para o livro. Observei que o desenho era uma representação de dois personagens de mangá. Esses personagens estavam de mãos dadas caminhando em uma estrada. Vítor virou o livro me mostrando a capa, explicando que a gráfica colocou uma fotografia de duas pessoas caminhando no livro para ficar parecido com o seu desenho.

*Diário de campo, 28 de novembro de 2012*

Este livro, realizado nas aulas de História da professora Laura em parceria com a oficina de *Informática* (oferecida no projeto de imprensa escolar), apresentava textos acerca

de três temas debatidos e estudados em História: O Nazismo, a Revolução Russa e o dia do estudante. Foi lançado na Feira do Livro da escola de 2012. Vítor contribuiu com o livro não escrevendo textos, como os demais estudantes de sua classe, mas com seu desenho.

No decorrer da entrevista realizada com Vítor, o participante demonstrou seu interesse por música, revelando que sabia tocar bateria e que tinha, com outros colegas da escola, uma banda de rock. A bateria foi aprendida na oficina de percussão – oficina que ocorria pelo projeto “Mais Arteducação”. No excerto abaixo, isso é dito pelo participante.

**Excerto 28 - “Ah! E ser baterista de uma banda, que eu já sou, na verdade, baterista de uma banda...”**

**Raquel:** E o que que tu quer fazer no futuro, Vítor? Tu quer estudar ou trabalhar...

**Vítor:** Ainda nem sei... eu tava pensando, de vez em quando eu pensava em ser aqueles homens que criam RPG. Aqueles que “ah, jogo que vai ser lançado em 2013, 2014”. Esses daí que ganham um monte de dinheiro...

**Raquel:** Ah, que interessante..

**Vítor:** E daí game, essas coisas... eu pensava em ser isso... ainda penso.

**Raquel:** Ai, é uma boa ideia né... tu já tem talento pra isso, gosta de desenhar...

**Vítor:** É. Ah! E ser baterista de uma banda, que eu já sou, na verdade, baterista de uma banda...

**Raquel:** Tu é baterista de uma banda! Como é que é o nome dela?

**Vítor:** SOS

**Raquel:** SOS?

**Vítor:** Significa salve suas próprias vidas... salve suas vidas... salve suas almas, quero dizer...

**Raquel:** Salve suas almas?

**Vítor:** É. Save your soul.

**Raquel:** Hummm... tá... tem certeza?

**Vítor:** Aham. É eu o Gustavo, o Raul e o Dudu.

**Raquel:** São alunos aqui da escola?

**Vítor:** Já foram, mas o Dudu ainda é... é da sétima, toca baixo. O Gustavo toca guitarra, o Raul guitarra, o Raul canta de vez em quando e eu toco bateria.

**Raquel:** E vocês tocam

**Vítor:** Heavy Metal...

**Raquel:** Heavy Metal...

**Vítor:** É, Guns e essas coisas... Mas eles têm umas musiquinhas deles também...

**Raquel:** Ahhhh, e tu ajudou a fazer essas músicas ou...

**Vítor:** É, acho que umas duas eu ajudei. Tipo, eu me inseri numa música de jogo daí eu fui fazendo assim pra eles, ah, faz assim, assim, assim... daí eles foram fazendo e foi isso.

**Raquel:** Pela música de um jogo...

**Vítor:** É, mas não ficou totalmente igual... tipo, nós mudamos... daí começa um “ta na na na na na dan dan dan dan...”

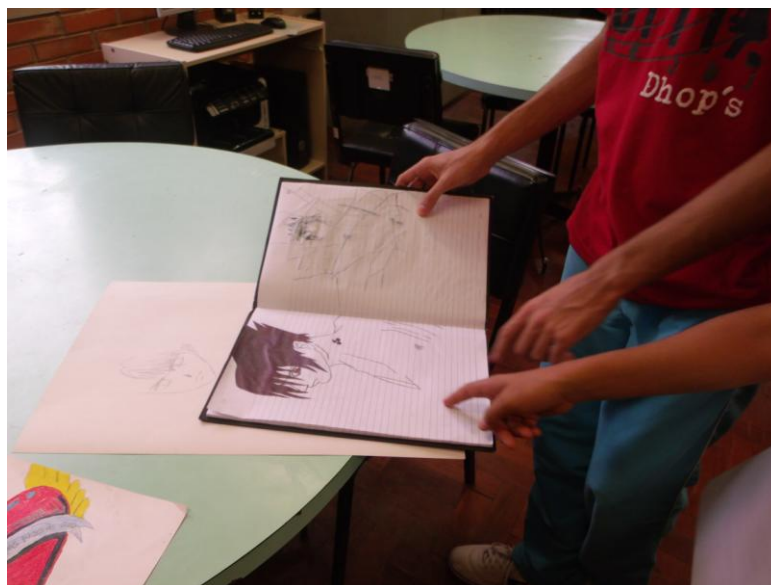
O fato de Vítor tocar numa banda, participar com seu texto imagético da escrita do livro é representativo do perfil dos participantes do *Clube*. O perfil desses alunos está muito relacionado a atividades que realizam independentemente de uma mediação de um professor ou adulto. Esses participantes têm autonomia em suas esferas de atividades de letramento e as constroem junto com outros para delas tomarem parte.

Outro fato interessante é a participação de Luciano no *Clube do Gibi*, colega de Vítor que também tem 16 anos. Luciano, por determinação pessoal, cultivava um caderno de desenhos só seus e uma pasta também. Ele portava esse caderno em vários encontros do *Clube* e, muitas vezes, os alunos tiravam cópias de seus desenhos e passavam a manhã toda envolvidos em pinturas e colagens das imagens do Luciano.

**Fotografia 14- Caderno de desenhos do Luciano**



Fonte: Fotografia capturada pela pesquisadora, 12/04/12

**Fotografia 15**

Fonte: Fotografia capturada pela pesquisadora, 12/04/12

**Fotografia 16**

Fonte: Fotografia capturada pela pesquisadora, 12/04/12

Na entrevista, Luciano mostra que gosta de arte e o que conhece sobre arte está relacionado ao que tem aprendido na escola. Esse interesse mobiliza o garoto a ser membro do *Clube*: um membro muito colaborativo no incentivo a eventos de letramento com textos imagéticos, visuais.

### **Excerto 29 - “Van Gogh, eu adoro Van Gogh”**

**Raquel:** Então tu faz robótica e *Clube do Gibi*, né Luciano... Tu tem alguma ideia do que tu quer seguir profissionalmente?

**Luciano:** Olha, profissionalmente eu quero fazer faculdade de artes... história da arte.

**Raquel:** Hum, e por que tu quer fazer isso?

**Luciano:** Ah, eu sou muito ligado em artes, eu desenho muito bem, qualquer coisa que me passem em artes eu tô muito ligado... ahn, quando a sora manda fazer algum trabalho em artes eu sei de cor às vezes até. É uma coisa muito interessante e eu acho os quadros estilosos, ah, é contemporâneo, é bem legal. Van Gogh, eu adoro Van Gogh também eu...

**Raquel:** Tu gosta do Van Gogh...

**Luciano:** Eu adoro. Edgar Degas também, “As Bailarinas”. Adoro.

**Raquel:** Aham... e por que tu gosta disso, o que que tu acha bonito nisso?

**Luciano:** Ah, os quadros deles demonstram... um sentido, assim, tem um sentido diferente de outras coisas que a gente vê. É uma coisa meio do contemporâneo, meio antigo, assim, meio estiloso...

**Raquel:** Aham...

**Luciano:** A arte mostra uma coisa bem diferente assim...

**Raquel:** Tu curte essas pinturas então...

**Luciano:** Ah, adoro...

**Raquel:** E tu conheceu esses pintores, esses artistas onde assim?

**Luciano:** A professora Luciana ela, ela começou a falar sobre esses pintores e eu comecei a gravar na cabeça e comecei a ler os livros também...

**Raquel:** Na aula vocês olhavam esses livros deles ou imagens...

**Luciano:** É, a sora ela vem aqui na biblioteca, pega os livro, aí depois ela mostra pra gente e a gente faz a pintura ou às vezes a gente faz os desenhos ou...

**Raquel:** Que legal isso. Interessante. E tu faz algum tipo de desenho desses?

**Luciano:** É, eu faço pinturas de, de quadros desses, ahn, como é que é, dos que eu falei agora?

**Raquel:** Dos artistas?

**Luciano:** É, dos artistas, do Van Gogh. Eu tenho um monte em casa que eu fiz no colégio e levei pra casa...

**Raquel:** Produções tuas...



**Luciano:** É, todas produções minhas... Eu, eu tenho um monte assim que eu olhei e fiz assim, pintei, desenhei.

Os estudantes do *Clube do Gibi* demonstraram ao longo da pesquisa interesses por atividades letradas de diversos campos. Além disso, cinco outros participantes faziam parte de projetos paralelos, fora da escola, na AABB (Associação Atlética Banco do Brasil). Muitas vezes saíam dos encontros do *Clube* com o uniforme da AABB e se organizavam no pátio para pegarem o ônibus e participarem das atividades promovidas pela associação.

O perfil dos participantes do *Clube* é variado, mas muito voltado para aqueles que têm interesses pessoais e que, nas interações, conseguiam conjugar com os interesses do grupo. Esta é uma questão que será retomada nas considerações finais; afinal, era uma preocupação pungente de Marta que mais alunos participassem das atividades de letramento oferecidas pela escola e não apenas os que apresentavam interesses genuínos por essas atividades.

Assim, consideramos que

- a) os participantes do *Clube do Gibi* têm interesses individuais que se associam aos interesses coletivos;
- b) os interesses individuais dos participantes contribuem para o trabalho coletivo, pois estimulam a produção voltada para as representações visuais e para jogos e mídias que envolvem personagens de mangás.

Nos capítulos analíticos, demonstramos que a biblioteca da EMEF José Guedes é um espaço que promove a participação dos alunos em atividades de letramento. Essas atividades abrem oportunidades para o protagonismo e a produção coletiva na escola. Além disso, observamos que os textos que fazem parte dos eventos de letramento dos alunos, configuram-se como textos de sua preferência, vinculados, principalmente, aos mangás do personagem Naruto e à Turma da Mônica Jovem. Interpretamos, para a confirmação da circulação desses materiais de preferência nas práticas letradas dos alunos no Clube que, os materiais textuais circulantes considerados despreferidos a) envolvem certo custo interacional aos participantes e b) esse custo ratifica a preferência pelos títulos citados acima. Os materiais de linguagem verbal e visual, circulantes nas interações no Clube, indicaram que as práticas de letramento desses estudantes estão diretamente ligadas à cultura visual dos mangás e/ou dos quadrinhos. Nesse sentido, grande parte das práticas letradas valorizava muito mais a relação dos participantes e a construção de identidades ligadas ao visual (muito mais que ao verbal).

As práticas de letramento dos atores do Clube envolvem o trabalho coletivo dos alunos: o manuseio de textos, o desenho, a produção escrita com materiais de sua preferência é feita de modo coletivo e colaborativo. Planejar, definir propostas e os pequenos projetos em

que se inserem no cotidiano dos encontros faz parte dessas atividades de negociação coletiva, como demonstrado nas interpretações dos dados. Por fim, consideramos que as preferências dos participantes desse grupo contribuem para aprendizagens de várias naturezas e, destacamos, que as preferências individuais tornam-se relevantes no grupo e contribuem para o que se aprende coletivamente – como vimos acerca da participação de Luciano (que adora arte) e Vítor (que gosta de mitologia e está sempre conectado à *internet*).

Considerando as possíveis interpretações propostas em nossa pesquisa, nos questionamos: o que é um projeto de imprensa escola na EMEF José Guedes?

Em primeiro lugar, consideramos que o projeto de imprensa escola é um espaço de publicação em linguagem que torna as fronteiras escolares porosas, pois considera textos de circulação social que se hibridizam na esfera social escolar. Observamos isso nos eventos de letramento demonstrados na transcrição da entrevista feita pelos membros do Clube na editora Jambô.

Em segundo lugar, o projeto de imprensa escolar configura-se como um espaço de publicação dos textos dos alunos. Nesse sentido, retomamos o trabalho de Freinet, discutido no capítulo teórico de nossa pesquisa. O projeto de imprensa escolar elaborado por Marta está muito vinculado às técnicas de produção para publicação dos alunos, em atividades livres, mediadas e relativas às preferências do grupo. As publicações no projeto escolar de imprensa eram realizadas em sentido estrito, ou seja, dentro da escola, tendo apenas no *blog* um público externo. As publicações dos alunos eram, geralmente, visualizadas no seu momento de produção – o que oportunizava discussões e intervenções coletivas nesses trabalhos.

Em terceiro lugar e, por fim, consideramos ainda relevante enfatizar que o Clube do Gibi enceta formas de ser imprensa escolar na medida em que se constitui como espaço da cultura letrada midiática. Assim, entendemos que o projeto de imprensa escolar, por meio de nossa investigação das práticas sociais no Clube do Gibi significa, portanto, um projeto de publicação livre e coletiva, em que o protagonismo e a autoria fazem-se no momento mesmo da produção e da publicação dos textos verbais e visuais dos membros do Clube.

Os capítulos analíticos que aqui apresentamos certamente não são fecho de nossas interpretações, tampouco revelam todas as possibilidades de olhar para os dados gerados. Aqui, apresentamos nossa leitura, nosso olhar interpretativo por meio do processo analítico que estabelecemos: geração de dados, indexação, catalogação, formulação de índices analíticos, retorno às perguntas de pesquisa e formulação das asserções interpretativas. No capítulo a seguir, o último capítulo de nossa pesquisa, apresentamos as considerações finais, acerca de nosso trabalho. Certamente são considerações com efeito de fim, porque muitas

perguntas ainda nos perseguem e tantas outras descobertas ainda podem ser formuladas sobre nosso foco de estudo.

Convidamos o leitor à reflexão que elaboramos no capítulo seguinte.

## CAPÍTULO VI

### CONSIDERAÇÕES FINAIS: SOBRE FAZER UMA EDUCAÇÃO DE MÚLTIPLAS PONTES

O homem coletivo sente a necessidade de lutar

*Verso de Monólogo Ao Pé Do Ouvido  
Nação Zumbi*

O homem coletivo sente a necessidade de lutar. Para nós – e dizer nós inclui todos os que fizeram parte dessa construção de discursos: eu, orientadora, Marta, membros do *Clube*, EMEF José Guedes – essa luta aconteceu na medida em que trabalhamos juntos, de várias maneiras, para aprendermos o que considerávamos importante uns com os outros, pela nossa luta e pela luta do outro. Entre multicoloridos homens e seus interesses, não aprendemos apenas questões de linguagem, mas aprendemos sobre trabalhar coletivamente.

Nesse capítulo, convidamos o leitor a retomar conosco a pesquisa que apresentamos – nossas perguntas, as asserções interpretativas, os conhecimentos que construímos juntos e, finalmente, as perplexidades da pesquisadora: os questionamentos acerca de um “daqui pra frente” para o que foi estudado.

Assim, neste capítulo de revisão, iniciamos pela retomada de nossas perguntas de pesquisa e as considerações que fizemos sobre elas: o que aprendemos, o que inferimos, o que ainda nos motiva a estudar. Em seguida, o leitor encontrará uma seção sobre as perplexidades da pesquisadora: os questionamentos e inquietudes geradas pela pesquisa, os rumos da pesquisa, e a busca por uma contribuição ao trabalho da escola.

#### **6.1 As perguntas de pesquisa: nossas considerações a partir da análise dos dados.**

No capítulo anterior, construímos nossa análise em busca de responder as perguntas de pesquisa que motivaram a investigação traçada por nós. Dessa busca, resultaram as asserções interpretativas que apresentamos nos capítulos de análise. A fim de retomar as perguntas e as asserções, nos quadros abaixo o leitor pode verificar o que buscávamos investigar e o que inferimos.

Quadro 12 - Retomada das perguntas de pesquisa

<p><b>Eixo 1: Os significados de fazer o <i>Clube do Gibi</i> e as práticas letradas envolvidas</b></p> <p>1. <u>De que modo o texto se torna relevante aos participantes nos encontros do <i>Clube do Gibi</i>?</u></p> <p>1.1 Que textos?</p> <p>1.2 O que os participantes fazem com esses textos? (comentam, discutem, escrevem, leem, colam em murais, distribuem, publicam, guardam, entregam para alguém etc).</p> <p>1.3 Os textos são produzidos e/ou servem para o estudo?</p> <p>1.3.1 Se são produzidos no <i>Clube do Gibi</i>, quem os produz?</p> <p>1.3.2 Se são produzidos, para que são produzidos?</p> <p>1.3.3 Se são produzidos, para quem são produzidos?</p> <p>1.3.4 Em que esfera(s) de circulação?</p> <p>2. <u>Como se configuram as práticas letradas no <i>Clube do Gibi</i>?</u></p> <p>2.1 Em que espaços acontecem?</p> <p>2.2 Em que momentos/ situações acontecem?</p> <p>2.3 Que ações configuram as práticas letradas do <i>Clube do Gibi</i> nesses espaços e nesses momentos?</p>
<p><b>Eixo 2: Eixo II: Planejamento de tarefas e da execução de atividades pelos participantes no <i>Clube do Gibi</i></b></p> <p>1. <u>Quais são as tarefas planejadas pelos participantes no <i>Clube do Gibi</i>?</u></p> <p>1.2 Quem as planeja?</p> <p>1.3 Quando são planejadas?</p> <p>1.4 Onde são planejadas?</p> <p>1.5 Como são planejadas (que procedimentos, que práticas estão envolvidas para este planejamento)?</p> <p>1.6 Para que elas servem?</p> <p>1.7 Para quem elas servem?</p>

No primeiro eixo de perguntas, os textos, as atividades relativas aos textos e a configuração dessas atividades de letramento são centrais para a investigação. Buscávamos compreender com que textos esses participantes se envolviam, em que medida se relacionavam com eles, bem como olhar para os eventos de letramento pelos espaços, situações e momentos em que ocorriam. O primeiro eixo de investigação contém o enfoque de nossa pesquisa: os eventos de letramento que compunham o *Clube do Gibi*.

O segundo eixo de perguntas, relativo ao planejamento das atividades no *Clube*, apresenta como foco os planejamentos dos participantes para realizar suas atividades, seus encontros, sua rotina às quintas-feiras. O segundo eixo, portanto, relaciona-se com o primeiro na medida em que, ao reconhecemos as práticas de letramento no *Clube do Gibi* e suas configurações, torna-se possível compreender quem está envolvido nessas ações com textos, como essas atividades emergem nas interações (de que interesses emergem, de que participantes partem).

Em nossos capítulos analíticos, o segundo eixo de perguntas não aparece explicitamente discutido, porém, ele está presente nas análises, na medida em que foram demonstradas as ações dos participantes para realizar as atividades em que se inseriam. Desse ponto de vista, portanto, o planejamento no *Clube do Gibi* está atrelado aos eventos de letramento condicionados pelos participantes em suas ações com materiais escritos ou multimodais.

Abaixo, apresentamos as asserções interpretativas formuladas nos capítulos analíticos e sintetizadas, aqui, em um quadro, a fim de discutirmos de que modo elas respondem às perguntas analíticas.

**Quadro 13 - Retomada das asserções interpretativas**

Asserções	Considerações
<p><b>1. A biblioteca configura-se como um espaço em que se ativa e se acolhe o protagonismo dos alunos e</b></p>	<p>A biblioteca se propõe como espaço de todos e se organiza de modo a incentivar a presença dos alunos e a participação (engajamento) nas atividades que promove.</p> <p>A biblioteca incentiva o protagonismo dos alunos na medida em que acolhe a oficina do <i>Clube do Gibi</i> em horário de reunião de professores e, além disso, ao passo que propõe atividades a esse grupo de alunos como forma de também estarem engajados na construção da Feira do Livro, por exemplo.</p>

<p><b>2. Os textos de preferência são centrais nas práticas de letramento do <i>Clube do Gibi</i>.</b></p>	<p>Os textos relevantes para o <i>Clube do Gibi</i> são de preferência dos alunos. Esses textos manifestam-se, principalmente, em títulos como a Turma da Mônica Jovem e Naruto.</p> <p>A preferência dos alunos está muito vinculada a esses títulos. As preferências que excedem a essas, quando emergem, não são sustentadas pelo grupo ou pelos mediadores.</p>
<p><b>3. Os participantes do <i>Clube do Gibi</i> tornam a linguagem visual essencialmente relevante em suas práticas letradas.</b></p>	<p>Os eventos de letramento no <i>Clube do Gibi</i> estavam ligados a eventos com textos imagéticos, visuais.</p> <p>Arriscamos afirmar que, a identidade do grupo era bastante relacionada à cultura visual dos mangás e dos quadrinhos.</p> <p>A preferência dos alunos pelos materiais escritos envolvia materiais que dialogavam com textos visuais.</p>
<p><b>4. As práticas de letramento envolvem o trabalho coletivo dos alunos.</b></p>	<p>Participar do <i>Clube do Gibi</i> significa trabalhar em conjunto: decidir, opinar, contribuir para o que está sendo feito com todos.</p> <p>Os aprendizados que se adquiriram no <i>Clube</i> foram, principalmente, em relação à arte plástica e ao trabalhar em grupo, compartilhar materiais, contribuir com sua</p>

	<p>individualidade em uma construção mais coletiva.</p> <p>O planejamento das atividades ocorre em grupos e faz parte das atividades de letramento desse grupo; planeja-se junto e na hora em que o <i>Clube</i> começa.</p>
<p><b>5. Os textos de preferência contribuem para as aprendizagens dos alunos</b></p>	<p>Aprender no <i>Clube</i> significa dar acesso a certos universos, muito mediados pela cultura visual – pela arte plástica, gráfica.</p> <p>“Não cola”, no <i>Clube do Gibi</i>, uma lógica de sala de aula pautada em uma só voz como fonte de conhecimento e de aprendizagem, tampouco em uma só proposta de funcionamento.</p>
<p><b>6. Tocar em uma banda de rock, gostar de artes visuais: os participantes do <i>Clube do Gibi</i> têm engajamentos em outras atividades de letramento de sua preferência.</b></p>	<p>Os participantes do <i>Clube do Gibi</i> têm interesses individuais que se associam aos interesses coletivos.</p> <p>Os interesses individuais dos participantes contribuem para o trabalho coletivo, pois estimulam a produção voltada para as representações visuais e para jogos e mídias que envolvem personagens de mangás.</p>

Nossas asserções interpretativas dizem respeito ao trabalho dos alunos com textos que configuramos como textos de preferência. Esse trabalho consistia em estar em grupo, em atividades gerenciadas pelos próprios participantes, por meio de propostas que viabilizavam esses interesses e ações. Na asserção número 1 do quadro acima, argumentamos que a biblioteca é o espaço de maior relevância em que se configuram as práticas letradas do *Clube*



*do Gibi*. Nela acontecem os encontros semanais dos participantes – encontros nunca interrompidos pelos alunos, apenas pela organização das atividades da escola. Nossa primeira asserção, portanto está diretamente relacionada ao primeiro eixo de perguntas. As práticas letradas do *Clube* configuram-se no espaço da biblioteca: acontecem em situações e momentos disponibilizados por esse espaço.

Na asserção número 2, temos que os textos envolvidos nas práticas letradas do *Clube do Gibi* configuram-se como textos de preferência dos participantes, ou seja, são textos relacionados aos interesses construídos em grupo pelos participantes, por meio de interesses individuais que contribuem nessa construção. Os mangás do personagem Naruto e a revista Turma da Mônica Jovem, além de aparecerem nas produções dos alunos, também fazem parte de seus interesses de atividades como a leitura, o manuseio, a reprodução de desenhos, a pesquisa na *internet*. Nesse sentido, ainda para o primeiro eixo de perguntas, consideramos que os textos que circulam nas esferas de atividades do *Clube* são textos de preferência desses participantes. Esses textos tinham como propósito a publicação na escola para diversos fins: divulgar o próprio grupo, divulgar eventos da escola, adornar o armário do *Clube*, tornar pública suas pesquisas na *internet*. Além disso, quem produz esses textos e viabiliza a atividade de realizá-los são os próprios membros do *Clube*, ou seja, os alunos frequentadores dessa oficina às quintas-feiras pela manhã, na biblioteca.

Na asserção número 3, destacamos a relevância dada pelos participantes à linguagem visual em suas atividades de letramento. As produções dos alunos foram permeadas de multimodalidade, em que a linguagem verbal era relevante, mas a linguagem visual compunha o foco de ações com textos dos membros do *Clube*.

A asserção número 4 orienta nosso entendimento sobre o planejamento dos membros do *Clube* em torno de seus textos e das atividades relacionadas a esses textos. Fazer parte desse grupo significa realizar atividades coletivamente. As interações analisadas apontam que o planejamento dos alunos ocorria nos encontros na medida em que compunham pautas de atuação, opinavam, debatiam, divergiam, aceitavam essas pautas.

Ainda sobre os textos dos alunos do *Clube*, nos detivemos sobre o fato de que, conforme discutido na asserção 5, a aprendizagem dos participantes ocorre nas interações em que os textos de preferência estão envolvidos. Além disso, as aprendizagens não são balizadas pela participação de um membro que comanda as ações dos participantes, mas são construídas de modo que a escolha de textos e de atividades sobre os textos é definida por seus membros.

Por fim, com base na asserção 6, argumentamos que os participantes do *Clube do Gibi* têm interesses por outras atividades, transcendentem ao universo do mangás e dos gibis (ou em

que esses materiais ganham outras dimensões para os participantes, se ampliam). Tomamos como representativos os participantes Luciano e Vítor, demonstrando os engajamentos desses alunos fora do *Clube do Gibi* e que se refletiam no modo como participavam do *Clube*. Nesse sentido, afirmamos que os interesses individuais dos participantes contribuem para o trabalho coletivo, pois estimulam a produção voltada para as representações visuais e para jogos e mídias que envolvem personagens de mangás.

O *Clube do Gibi* constituiu-se como um projeto de trabalho em que os alunos da EMEF José Guedes passaram a frequentar a biblioteca, no período destinado à reunião de professores, para realizar atividades de seu interesse: ler, pintar, desenhar, conversar sobre os personagens que os encantavam. Nesse grupo, de natureza livre e produção espontânea, mais membros orientaram-se para as ações daqueles que lá já estavam. Por meio de uma mediação compartilhada entre Marta, a pesquisadora e os alunos, o grupo engajou-se em tarefas da escola em que suas produções eram relevantes. A divulgação da Feira do Livro, a feira do Troca-Troca, a divulgação das manhãs do *Clube* – tudo isso fez parte das deliberações de grupo estabelecidas a cada encontro, processualmente.

Na seção a seguir, consideramos importante tratar dos questionamentos que ganharam relevo em minha trajetória de pesquisa. Alguns deles transcendem os limites analíticos e estão relacionados à experiência adquirida em campo, no lugar em que convivi e com os participantes com os quais construí intersubjetividades.

## **6.2 Perplexidades da pesquisadora: questionamentos e rumos da pesquisa**

A participação na EMEF José Guedes e no *Clube do Gibi* permitiu que refletisse sobre inúmeros aspectos acerca de questões que fazem parte da vida de um professor de português. Um dos primeiros questionamentos com o qual me deparei, ao iniciar a escrita deste trabalho, tinha a ver com discutir a função da escola, contemporaneamente e a função da linguagem na escola. Certamente este é um problema para aqueles que se dedicam a estudar ensino de língua na escola brasileira contemporânea e, provavelmente, sempre será uma questão a ser debatida.

Na EMEF José Guedes, entretanto, passei a refletir sobre essas questões tendo outras dimensões do problema: a dimensão de um real com o qual ainda não tinha convivido. Nas práticas diárias da escola, era comum acontecerem aulas na biblioteca; frequentemente, por exemplo, também era comum vermos os alunos de Marta trabalhando em atividades diferentes entre si (alguns com bolsistas em oficinas, outros em sala de aula, todos na aula lidando com tarefas diferentes, a depender de suas escolhas). O *Clube do Gibi*, por exemplo,

configurado como um *Clube* de interesses, era motivado e sustentado pelos próprios alunos em suas ações e relacionado à aula de Português de Marta. Essas experiências na escola encetaram outros questionamentos em meu percurso de pesquisa. A EMEF José Guedes parecia contribuir na direção de práticas pedagógicas voltadas ao trabalho coletivo. Além disso, as práticas de Marta transcendiam o estudo da língua. O *Clube do Gibi* e a iniciativa de elaborar um projeto de Imprensa Escolar com a lógica de publicar o que se produz (livremente ou com orientação), indicavam uma tendência à multiplicidade e à construção de projetos coletivos de aprendizagem, em que várias áreas do conhecimento poderiam se engajar.

O que nos chamou a atenção e, por isso mesmo, desejamos enfatizar aqui, é o caráter coletivo e autogerido do *Clube do Gibi*. Por esse caráter, a aprendizagem do grupo se tornava relevante em situações em que trabalhavam juntos. Sua autogestão, de fato, colaborava para que diversas aprendizagens fossem construídas. Mas cabe notar: seria possível, no *Clube do Gibi*, ampliar as mediações, a fim de que se estendesse a outros interesses coletivos?

Ao final do ano de 2012, o *Clube do Gibi* passou a acolher uma oficina de origami, que se tornou uma rotina às quintas-feiras na biblioteca. Os membros do *Clube* começaram a participar dessa oficina, oferecida por um aluno da escola, do último ciclo (que havia sido indicado pela professora de Artes). Esse fato, bem como o que apresentamos nos capítulos analíticos sobre a desistência de Ivan em 2012, devido a estar interessado mais em jogos do que em Naruto, nos levam a crer que o *Clube do Gibi*, por constituir-se de interesses coletivos, poderia ampliar-se e tornar-se outros *Clubes*: *Clube* de Games, *Clube* de Origami, *Clube* de Histórias Infantis. Raramente, em minha experiência como professora (ainda que iniciante), reconheci em ambiente escolar a tendência dos alunos aproximarem-se daquilo que curtem levando isso para a escola. Geralmente esses interesses estão de fora (e querem estar de fora!) de um universo escolarizado. Mas na EMEF José Guedes esse interesse foi acolhido – e arrisco dizer que, justamente, a natureza aberta, coletiva e de produção e aprendizagens mais livres de uma perspectiva estrita/fechada permitiu que o Naruto chegasse à escola e centralizasse o foco de atividades dos alunos em uma oficina.

A natureza livre e coletiva das atividades no *Clube* permitiam, por exemplo, que a maior parte das produções em papel dos alunos não tivesse assinatura dos nomes de cada um, mas a assinatura “*Clube do Gibi*”. Essa mesma natureza livre, por outro lado, tornava difícil o direcionamento, de minha parte e de Marta, para tratarmos de questões mais profundas de língua e de linguagem. O nó dessa beleza em ser um *Clube* em se ter um *Clube* em uma escola da periferia de Porto Alegre se dava justamente nessas conjunções, manifestas em diversos outros aspectos.

O papel do professor nesse coletivo também precisava ser cuidadosamente elaborado. Não cabia ser um *Clube* com um professor que propusesse e todos aceitassem. Ser um *Clube* era fazer “assembleia”, discutir uma “pauta”, divulgar as ações, colar cartazes juntos, continuar o trabalho do colega.

Os membros do *Clube do Gibi* certamente constroem apropriações de letramento e recriam suas esferas de atividades letradas por meio de suas interações conjuntas, na produção de seus materiais visuais e gráficos. Ser parte do *Clube do Gibi*, de nosso ponto de vista, é um gesto em favor de tornar a linguagem própria, de constituir-se como sujeito de sua linguagem, de seu discurso. Muito fortemente relacionado à cultura visual, esse gesto compreende a linguagem verbal, ainda que de modo menos vigoroso – pois esse interesse não emergia dos próprios membros – e que se tornou uma grande questão em aberto na pesquisa: qual o papel do estudo da linguagem na escola se pouco ou nada viabiliza a linguagem verbal escrita nas atividades letradas emergentes dos interesses dos alunos envolvidos?

Aprender com essa escola, com esses alunos, com o interesse de Marta por aproximar-se cada vez mais de uma de múltiplas pontes, nos permite questionar, novamente, a função da escola e a função do ensino de língua na escola. O *Clube do Gibi* é a atualização de um espaço em que os acessos dos alunos são acolhidos e que, a cada encontro, podem ser expandidos e transformados. Ser do *Clube do Gibi* é ser um grupo de aprendizagem – e seus membros curtem o que fazem porque fazem juntos e porque fazem o que desejam fazer, no momento que em se encontram para agir. Pela coletividade os alunos construíram a noção de grupo e, de muitas formas, tornaram possível o projeto inicial de se ter imprensa na escola – de tornar público o que se faz.

Nos limites do que não pudemos realizar em nossa pesquisa, resta-nos uma grande inquietude: o que significa para um professor de português que vai a campo observar o trabalho com a linguagem na fronteira entre o que é de interesse dos alunos e que poderia expandir-se mais para o tratamento da linguagem verbal nessa esfera de atividades. Por ora, a resposta evoca, mais uma vez, a lição que aprendemos com os participantes:

O homem coletivo sente a necessidade de lutar.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. (2010). *A Estética da Criação Verbal*, 5ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- \_\_\_\_\_.; VOLOCHÍNOV, V.N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BALTAR, M. *Rádio escolar: letramentos e gêneros textuais*. Caxias do Sul: EducS, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula*. Caxias do Sul: EducS, 2004.
- BARTON, D. *Directions for literacy research: Analysing language and social practices in a textually mediated world*. *Language and Education*, V. 15 (2 & 3), pp. 92–104, 2001.
- BENJAMIN, Walter. *Experiência e Pobreza*. In: \_\_\_\_\_, *Magia e Técnica, Arte e Política*. Obras Escolhidas. Trad: Sergio Paulo Roouanet, São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 114 – 119.
- BONINI, A. *Jornal escolar: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de linguagem*. Belo Horizonte: RBLA. V. 11, n. 1, p. 149-175, 2011.
- \_\_\_\_\_. Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil? *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. 1, p. 205-231, 2003a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAVALCANTI, A. P. *Pedagogia Freinet: uma experiência de construção da cidadania numa escola pública*. 205 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1999.
- DALLA ZEN, Maria Isabel; TRINDADE, Iole. *Leitura, escrita e oralidade como artefatos culturais*. In: XAVIER, Maria Luisa Merino (org.). *Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola.
- \_\_\_\_\_. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.
- FILIPOUSKI, A.M.; MARCHI, D.; SIMÕES, L. (2009) *Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa e Literatura*. Rio Grande do Sul, Secretaria de Educação do Estado.
- FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FREINET, C. *O jornal escolar*. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.
- GERALDI, J. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GUEDES, P.; SOUZA, J. *Não apenas o texto, mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de Português*. In: *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

HERNÁNDEZ, F.; MONTSERRAT, V. *Os projetos de trabalho: uma forma de organizar os conhecimentos escolares*. In: \_\_\_\_\_. *A organização do currículo por Projetos de Trabalho*. 5ª edição, Porto Alegre: Artmed, 1998.

KLEIMAN, A.; MORAES, S. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. (Org.). *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal: EDUFRN, 2008.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SIMÕES et al. *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra, 2012.

SOARES, M. (2006). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

SOARES, M. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. In: EVANGELISTA, A. *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 17-48.

SOUZA, J.; ZATT, A. *Mapas da cidade: autoria, identidade e cidadania ou “E o nosso livro, professoras, quando sai???”*In: *Letras – escrita como prática social*. Universidade Federal de Santa Maria, 1999.

SOBREIRO, M.A. *Célestin Freinet e Janusz Korczak, precursores do jornal escolar*. Disponível em: <<http://www.cesnors.ufsm.br/professores/carolcasali/projetosem-educomunicacao/celestrin%20freinet%20e%20janusz%20korczak.pdf>>.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge : Cambridge University Press, 1984. \_\_\_\_\_. (2003). *What’s new in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice*. *Current issues in comparative education*. V. 5(2), pp. 77 - 91.

TOLEDO, L.; FLORES, M.; CONZATTI, M. *Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre*. São Paulo: Cortez, 2004.

## ANEXO 1

### **Roteiro de entrevistas semiestruturadas**

#### **Roteiro de perguntas - Entrevista com Marta**

O que te levou a propor o projeto Imprensa Escolar?

Como ele foi sendo construído? Tu pensou de uma hora para outra, ou foi pensado aos poucos, no processo? Tu pensou sozinha?

O que significa o projeto para ti?

E para os colegas e os estudantes?

O que tu acha que os alunos têm aprendido no projeto?

Tu achas que se aprende português no projeto? O quê se aprende? Como é que isso acontece, na tua opinião?

Quais vantagens tu vê em fazer um projeto de trabalho com os alunos?

Como o projeto foi organizado na escola? Como ele acontece no dia-a-dia da escola...

E quem é que tem participado dessas oficinas do projeto?

Que atividades os alunos geralmente fazem nas oficinas de imprensa escolar? Tu saberia falar um pouco de cada uma delas?

Tu destacaria alguma oficina em especial, que tu acha que está sendo melhor aproveitada? E tem alguma que ainda precisa melhorar e o que precisa?

E como acontece o trabalho entre os bolsistas, os alunos, os professores?

Existem reuniões pra falar do projeto? Como que acontece isso?

#### **Roteiro de perguntas - Entrevista com alunos do Clube do Gibi**

Faz tempo que tu entrou pro Clube? Lembra quando foi isso?

Por que tu participa do Clube do Gibi?

Como foi entrar no Clube? Tu te sentiu bem no grupo e com a professora?

Tu faz outras atividades da escola? Quais?

O que tu faz no Clube, geralmente?

O que tu mais gosta de fazer?

Tem coisas que tu não gosta de fazer, mas faz mesmo assim?

Tu faz essas coisas sozinho ou em grupo?

Com quem tu costuma fazer essas atividades?

Tu costuma ou gosta de ler?

Quais livros tu lê?

Tu lê nos encontros do Clube? Que coisas?

E em outros momentos, na escola, tu costuma ler? Quando? E o que tu lê?

Alguma coisa dessas que tu fez no Clube (escrever, desenhar, ler) já foi vista por outras pessoas? Quem? Como foi isso?

Tem coisas legais no Clube do Gibi? Quais? Por quê?

Tem coisas não muito legais? Quais? Por quê?

Tu acha que aprendeu coisas no Clube? O quê? Como tu aprendeu? Ou por que tu não aprendeu?

#### **Roteiro de perguntas - Entrevista com equipe pedagógica da escola**

Como surgiu a ideia de ter esses projetos na escola? Como isso aconteceu?

Quem esteve envolvido pra iniciar com os projetos? Quem está envolvido hoje em dia?

O que significa o projeto de imprensa escolar pra ti?

Que outros projetos acontecem na escola? São parecidos com esse de imprensa escolar? O que muda?

Como o imprensa escolar se insere no dia a dia da escola?

Como isso foi organizado?

Que propósitos tu vê no desenvolvimento desse projeto?

Quem se envolve no projeto?

O que poderia ser melhor?

O que é bom no projeto?

Você mantém uma interlocução com os professores sobre o projeto? E com os alunos? De que modo?

Existem reuniões para falar do projeto?

Tu vê resultados do projeto na escola?

O projeto estabelece relações com que disciplinas curriculares da escola? Com alguma? Com nenhuma? Em que medida ou como isso acontece?



## ANEXO 2

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**Programa de Pós-Graduação em Letras**  
**Prédio Administrativo do Instituto de Letras**  
**Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto Alegre, RS**

### **FORMULÁRIO PARA CONSENTIMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS PARA PESQUISA** **Pesquisa: Práticas de letramento em projetos pedagógicos escolares**

Prezado senhor ou senhora responsável pelo/a aluno/a \_\_\_\_\_,

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS e estou realizando uma pesquisa nesta escola sobre a interação entre as pessoas na sala de aula e nos projetos que a escola desenvolve com os alunos. Para esse trabalho, preciso registrar em diários de campo, em entrevistas individuais ou em grupos e em vídeo algumas aulas, atividades extraclases e outras atividades letivas na escola. Depois, os registros serão utilizados para estudo e produção de minha dissertação de mestrado.

Gostaria de poder contar com a sua autorização para registrar em vídeo, em notas e em entrevistas as aulas, atividades extraclasse e atividades letivas da escola frequentadas pelo aluno que você é responsável.

A Direção da Escola e os professores da turma estão de acordo com a realização da pesquisa. Os registros serão usados somente para os fins de pesquisa científica, que está devidamente registrada na UFRGS. Os dados serão utilizados somente pelo autor do projeto ou por outros pesquisadores interessados, e a pesquisa será divulgada apenas em publicações ou apresentações acadêmicas.

O nome dos participantes nas gravações não será revelado, a não ser que assim desejarem.

A sua participação é muito importante, pois você estará contribuindo para a produção de conhecimento sobre a interação em ambiente escolar.

Agradecemos desde já por sua atenção.

Atenciosamente,  
Mestranda Raquel Leão Luz

LI A DESCRIÇÃO ACIMA E DOU O MEU CONSENTIMENTO PARA O REGISTRO EM VÍDEO, ENTREVISTAS E DIÁRIOS DE CAMPO DA SALA DE AULA E DAS ATIVIDADES EM QUE PARTICIPA O ALUNO SOB MINHA RESPONSABILIDADE, BEM COMO AUTORIZO O USO DOS REGISTROS PARA PESQUISA CONFORME INDICADO ACIMA.

NOME DO ESTUDANTE: \_\_\_\_\_

TURMA: \_\_\_\_\_

ASSINATURA (RESPONSÁVEL): \_\_\_\_\_

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**Programa de Pós-Graduação em Letras**  
**Prédio Administrativo do Instituto de Letras**  
**Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto Alegre, RS**

**FORMULÁRIO PARA CONSENTIMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS PARA PESQUISA**  
**Pesquisa: Práticas de letramento em projetos pedagógicos escolares**

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS e estou realizando uma pesquisa nesta escola sobre a interação entre as pessoas na sala de aula e nos projetos que a escola desenvolve com os alunos. Para esse trabalho, preciso registrar em diários de campo, em entrevistas individuais ou em grupos e em vídeo algumas aulas, atividades extraclasses e outras atividades letivas na escola, em que o senhor (senhora) pode fazer parte. Depois, os registros serão utilizados para estudo e produção de minha dissertação de mestrado.

Através deste documento, solicita-se sua participação num projeto de pesquisa que prevê geração de dados audiovisuais, registro de notas de campo e entrevistas individuais ou em grupo. Os dados gerados serão analisados no desenvolvimento de pesquisa qualitativa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, área de Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Este documento garante que as identidades dos participantes da pesquisa serão mantidas em anonimato. Indique, para cada item abaixo, o seu consentimento de uso dos dados gerados em áudio e vídeo, utilizando sua rubrica. Os dados permitidos serão utilizados somente conforme a permissão abaixo.

Os registros podem ser estudados pelo pesquisador envolvido no projeto.

Áudio \_\_\_\_\_ Vídeo \_\_\_\_\_ Anotações \_\_\_\_\_

Os registros podem ser mostrados a pessoas envolvidas em outros projetos de pesquisa.

Áudio \_\_\_\_\_ Vídeo \_\_\_\_\_ Anotações \_\_\_\_\_

Os registros podem ser usados em publicações científicas.

Áudio \_\_\_\_\_ Vídeo \_\_\_\_\_ Anotações \_\_\_\_\_

Os registros das interações podem ser mantidos em arquivo à disposição de outros pesquisadores.

Áudio \_\_\_\_\_ Vídeo \_\_\_\_\_ Anotações \_\_\_\_\_

Os registros podem ser usados por outros pesquisadores.

Áudio \_\_\_\_\_ Vídeo \_\_\_\_\_ Anotações \_\_\_\_\_

Os registros podem ser mostrados em salas de aula, para fins de estudo.

Áudio \_\_\_\_\_ Vídeo \_\_\_\_\_ Anotações \_\_\_\_\_

Os registros podem ser mostrados em apresentações públicas.

Áudio \_\_\_\_\_ Vídeo \_\_\_\_\_ Anotações \_\_\_\_\_

Todas as informações serão mantidas em caráter confidencial pelo uso de pseudônimos, a não ser em caso de autorização expressa para uso dos nomes reais. Além disso, os dados não serão disponibilizados para qualquer propósito que não se encaixe nos termos da pesquisa.

Responsável pela pesquisa: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciene Juliano Simões  
Atenciosamente: Mestranda Raquel Leão Luz

Data:

Participante:

Assinatura:

## ANEXO 3

### Diário de campo: Um dia no Clube do Gibi

#### *Primeira parte: conversas com Marta (9h às 10h10)*

*Dia 05 de abril, primeiro encontro com o Clube do Gibi em 2012, foi um dia de muita chuva e frio em Porto Alegre. Ao chegar à escola, não avistei alunos no pátio. O porteiro abriu e me cumprimentou como costumava fazer (me chamando de professora com um “bom dia, professora!”). Entrei no pavilhão onde fica a biblioteca. Havia alguns adultos e crianças no “hall” de entrada. Ao entrar vi a professora Marta mexendo em uma caixa sobre os pufes da ala infantil de livros da biblioteca. Ela deu bom dia e disse que estava com uma turma na biblioteca, que precisaríamos conversar em voz baixa. Marta me abraçou, disse que eu estava com as costas molhadas.*

*Olhando para a caixa novamente, Marta me falou que o dia estava cheio, que ela estava atendendo sozinha na biblioteca, que tinha que dar conta da turma e de todo o resto do trabalho, mas que já conversaríamos. Foi até a mesa de atendimento e escreveu em um caderno. Em seguida sentou nos pufes coloridos e disse que queria me mostrar uma caixa que tinha preparado.*

*A caixa era grande, toda forrada com jornais, papéis coloridos, imagens. Perguntei se ela mesma tinha feito. Ela disse que sim e que passou cola por cima dos papéis que revestiam a caixa para plastificar o material. Abri a caixa e olhei os materiais que estavam contidos nela, enquanto Marta me explicava o que planejava fazer com a caixa. Havia imagens grandes (revestidas com papel contact) de orixás; havia variados textos colados em papéis de tamanho A3, a maioria reportagens de jornal (visualizei reportagens da Zero Hora, do Diário Gaúcho) e de revistas (que não consegui identificar quais eram). Em cada um desses papéis que continham textos e imagens recortados e colados, havia uma tarefa escrita, uma solicitação de trabalho com o texto ou com a imagem, escritos por Marta.*

*Eu examinava cada folha da caixa e Marta me dizia que aquela era mais uma caixa de tarefas, para os alunos usarem em aula, mas que era uma caixa grande. Que ela estava ainda finalizando o revestimento das imagens e textos em papel plastificador para depois levar para as salas de aula, assim como fez com as outras caixas de tarefas que ela disponibiliza na biblioteca de sala de aula.*

*Marta explicou uma lenda que envolvia a imagem de um dos orixás da caixa, disse que outra professora estava fazendo um trabalho sobre lendas e que ela aproveitaria para tratar do assunto também em sua aula:*

- “Eu dou aula de todas as matérias, né? Quer dizer, não de todas, porque não teria como fazer isso sozinha, mas eu tento colocar de tudo na minha aula. Aula de Português é pra isso, né Raquel?”

Marta reiterou que a aula dela não era uma aula de Português, mas uma aula que tinha ênfase em Português, buscando tratar de várias áreas: “Minha aula é com ênfase em Português, não é aula de Português”.

Marta caminhou de novo pela biblioteca. Foi até a ala em que havia a turma que ela também estava atendendo. Conversou com a professora, mas não pude ouvir o que falaram. Em seguida Marta voltou. Pedi a ela para explicar como eu e os bolsistas Pet havíamos planejado a oficina para o Clube do Gibi, que queria conversar com ela e iniciar no dia mesmo o trabalho. Expliquei que havíamos pensado, num primeiro momento, solicitar que cada aluno se apresentasse dizendo o nome de um personagem que gostaria de ser (ou que achava muito legal, que gostava demais, que era parecido consigo) e explicar o porquê da escolha. Marta disse que achava a ideia muito boa, e que deveríamos explorar as características dos personagens que eles mencionassem, mostrando interesse em realmente conhecer o que os alunos estavam dizendo.

Expliquei que pensamos em levar outros tipos de HQ, pois suspeitávamos que os alunos tinham interesse e conhecimento maior pelos mangás; sugeri que colocássemos na mesa HQ do Calvin e Haroldo, Luluzinha, Garfield, Mafalda, Snoopy e sua turma, para que cada um escolhesse e depois contasse aos outros a história lida, o que achou, se já conhecia, se achava legal. Marta disse que não era uma boa ideia, pois devíamos partir do que os alunos realmente gostavam, que é de mangás e que ela sabia que para eles seria muito difícil ler esse tipo de texto que estávamos propondo. Disse que é uma tarefa legal para daqui há três meses, quando trabalharmos com eles atributos dos personagens e recursos narrativos dos mangás que os alunos leem. Concordei com Marta; disse que realmente a sugestão dela parecia melhor, pois estávamos começando a conhecer os alunos.

Marta levantou para procurar uma caixa de RPG que, segundo ela, ajudaria muito nessa tarefa de se apresentar como um personagem, pois no jogo havia vários atributos que eu poderia explorar com os alunos. Marta levantou, caminhou pela sala. Procurou em uma estante próxima a onde estava a turma de alunos (que se mantinha em completo silêncio desde o momento em que cheguei à sala – eles estavam lendo no momento da minha chegada e permaneceram lendo até o final do período; não tive a informação da idade desses alunos, mas provavelmente tinham entre oito e dez anos). Marta disse que não estava encontrando a caixa. Olhou em uma estante coberta com um tecido. Fui até ela, vi que nessa estante havia

*muitos livros e algum jogo. Marta disse que não estava lá também. Caminhou até a estante próxima à mesa de atendimento, abriu parte da estante, mas não encontrou.*

*Uma professora que já estava na biblioteca, na parte dos livros de literatura e didáticos saiu desta ala e sentou-se próxima ao expositor de livros. Marta fala com ela. Pergunta se ela encontrou o texto que queria:*

*-“Tu queres um texto sobre identidade, né?”*

*A professora sentada responde que sim, sem olhar para Marta, com os olhos voltados para o livro que está em seu colo. Eu e Marta estamos de pé. Marta volta-se para mim, pergunta se conheço algum texto sobre identidade. Digo que vou pensar, que não lembro de nenhum no momento. Marta olha para a professora e diz que esse assunto seria um bom projeto para que elas trabalhem juntas. A professora segue olhando para o livro e diz que achou um texto sobre tribos (que era o que estava lendo no livro). Marta diz que seria muito bom contar com a parceria dela no trabalho da caixa.*

*A professora levanta a cabeça e olha para Marta. As duas olham-se em silêncio por alguns segundos. Marta caminha e chama a professora para sentar nos pufes. Dá a ela a caixa e diz que é uma caixa de tarefas, principalmente tarefas voltadas para estudar jornal, já que os bolsistas Pet vão oferecer uma oficina de jornal na escola. A professora diz que acha muito legal. Abre a caixa, olha os textos. Elas conversam. Marta diz que se ela quiser elas podem montar junta uma caixa para Filosofia. A professora diz que queria textos bem críticos, para fazer os alunos pensarem. Marta fala que ter caixas de tarefas em sala de aula é muito legal, que isso dá autonomia ao trabalho dos alunos, que não precisam ficar ouvindo-a falar todo o tempo.*

*Marta senta comigo novamente nos pufes. Diz que a caixa tem como objetivo introduzir textos de jornal em sala de aula, para estudarem questões de língua portuguesa e manter uma relação com a oficina de jornal. Marta diz que para ela, fazer um jornal, é fazer um jornal de verdade. Que ela nunca teve interesse em criar um jornal com os alunos porque sabia das dificuldades de tornar isso de verdade, com textos da vida real dos alunos. Mas que com a oficina o trabalho pode ser viabilizado com muito mais facilidade. Marta diz, em tom de voz mais baixo, que pretende estudar reportagem com os alunos por meio da caixa e levá-los até o “valão” que sempre entope nos dias de chuva no bairro da escola em que a maioria dos alunos mora. Levá-los para fazerem uma matéria sobre isso e publicar no jornal. Marta ainda comentou que era muito importante iniciar esse trabalho em aula e depois perguntar aos alunos quem gostaria de continuar dando andamento a isso na oficina de jornal. Disse ainda que, desse modo, ela pretendia construir sempre uma interlocução entre o trabalho de*

*sala de aula e os projetos e que seu grande objetivo era desconstruir a noção de “sala de aula”. “Minha sala de aula não pode ter paredes”, segundo a fala de Marta.*

\*

### ***Segunda parte: encontro com os membros do Clube (10h10 às 12h)***

*Às 10h três alunos entraram na biblioteca. Reconheci que eram os mesmos alunos que estavam em encontros anteriores. Marta pediu que eles voltassem em 10min. “Mas já são 10h10, sora, deixa a gente ficar!” Marta pediu que fossem ao banheiro, tomassem água, comessem, fizessem alguma coisa, que eu e ela ainda precisaríamos terminar de organizar as coisas. Marta afirmou ter esquecido do horário.*

*Os alunos voltaram. Pedi que sentassem à mesa em que estavam os mangás. Junto com eles chegou outro aluno, Vítor, que no ano anterior participava das atividades na Informática em que eu e os bolsistas nos envolvemos. Cumprimentei Vítor. Ele sentou no computador que fica à disposição dos alunos na biblioteca. Os outros três começaram a abrir os mangás. Um deles, Diego, tirou da mochila um desenho que tinha feito e um lápis. Começou a riscar sobre o desenho e com uma borracha apagar algumas partes. Pedi a eles que ainda não começassem as atividades deles, que eu queria conversar um pouco com todos.*

*Expliquei que eu não conhecia muito sobre mangá e que eu tinha muito interesse em saber mais sobre essas histórias e esses personagens. Diego continuou desenhando em sua folha, Luís continuou mexendo nos livros e Luciano também. Continuei falando para eles que eu gostaria muito que cada um falasse um pouco do personagem que mais gosta nessas histórias, que escolhesse um personagem que gostaria de ser ou que achava que era o melhor, seu ídolo, para se apresentar como se fosse o personagem.*

*Duas meninas e um menino entraram na sala. Uma delas era Diane, que entrou e disse que não poderia participar, porque pegaria uma carona para casa. Marta insistiu para ela ficar. Diego disse que ela estava perdendo tempo em ir para casa, que podia ficar no Clube do Gibi pra “aprender alguma coisa” e que ela podia ir pra casa com ele depois. Diane disse que não dava e sorriu. Diego disse: “tu que sabe então, mas tá perdendo”. Diane saiu junto com o outro menino.*

*Disse que eles podiam olhar mais um pouco os mangás ou outros gibis e escolher o personagem e que depois de alguns minutos eles se apresentariam. Luís perguntou: “como assim se apresentar?”. Peguei da minha bolsa um livro do Snoopy que havia levado e disse pra eles que se eu fosse um personagem eu gostaria de ser o Snoopy, porque ele é um*

*cachorro escritor, ele é engraçado, vive dormindo em cima da casinha dele e conversa com um passarinho chamado Woody Stock. Disse que eu queria ser o Snoopy às vezes pra poder fugir dos problemas da vida e ter a vida que o personagem tinha. Eles riram. Disseram “vida de cachorro”. Eu ri com eles. Luís disse “ah tá”.*

*Os alunos ficaram por volta de cinco minutos lendo os mangás. Em alguns momentos Diego conversava sem se referir a nenhum outro participante especificamente, comentando o que estava vendo, dizendo que uma imagem era legal de desenhar ou que outra era muito difícil.*

*Diego viu que eu estava com uma caneta vermelha na mão, de ponta fina. Perguntou se podia ver. Emprestei pra ele. Ele riscou na folha dizendo “que massa!”. Perguntou onde eu tinha comprado. Falei pra ele que eu morava no centro de Porto Alegre e que tinha comprado numa papelaria perto da minha casa, na papelaria Brasil. Perguntei se ele conhecia, ele disse que não. Que não sabia onde podia comprar uma caneta daquelas. Luciano disse que era “tri” uma preta pra desenhar, que dava pra fazer um desenho mais “riscado” com ela. Diego diz que queria uma preta. Todos estão voltados para Diego que está com a caneta. Disse a eles que iria comprar uma caneta preta para cada um daquele tipo e que levaria na semana seguinte. Diego diz que quer uma preta, Luís também.*

*Vítor, que estava no computador, chamou os meninos pelo menos três vezes para olharem fotos dele num festival de Cosplay. Ele mostrava suas fantasias de Naruto e outros personagens. Mostrava na tela apontando pessoas fantasiadas e identificando como seus amigos. Os meninos apenas se viravam para olhar, faziam comentários, mas não levantaram. Adriele não olhava. Continuava olhando a revistinha que tinha escolhido, da turma da Mônica Jovem.*

*Pedi que se apresentasse então, dizendo: “se tu fosse um personagem tu seria...”. Ele completou com “eu seria o Naruto”. Luís explicou que seria o Naruto porque ele é o melhor lutador; porque ele tem um poder chamado Hasengan. Vítor corrige Luís na pronúncia. Diego diz que o Naruto é o mais legal. Pergunto se o Naruto tem armas, todos respondem que não. Falam juntos, dizem que o Naruto é um Ninja e que não tem arma. Luís diz que ele é o mais forte de todos os ninjas. Luciano (diz que vai explicar melhor. Luís interrompe-o. Luciano diz “deixa eu falar, eu vou explicar direito”. Luís se cala. Luciano diz que o Naruto tem uma bola de água que se combina “quimicamente” com a energia do corpo do personagem e que esse é o maior poder dele. Luís dá mais detalhes sobre isso. Eu digo a eles que falem mais devagar, porque quero anotar todas as informações do personagem e que depois eles deveriam me indicar um livro fundamental para eu poder ler em casa e conhecer*



melhor. Vou anotando tudo o que eles dizem e eles acompanham olhando no meu caderno. Luís diz que vai soletrar para mim como se escreve Hasengan. Ele soletra e eu anoto. Disse para eles que ia colocar o nome, a idade e a turma deles e junto com isso o personagem que cada um seria. Luís diz que tem 13 anos. Pergunto se ele quer falar mais alguma coisa do Naruto. Pergunto se o personagem luta contra alguma coisa, como no Homem Aranha, que luta contra o mal na cidade. Luís diz que o Naruto estuda em uma escola de Ninjas, que ele aprende na escola a lutar com outros Ninjas, “assim que nem a gente aprende coisas aqui, ele aprende lutas”. Diz que o Naruto não luta contra o mal, que ele é até “bronqueador”, que está sempre brigando. Ele diz que é só isso. Ainda insisto, perguntando ao Luís se o Naruto tem alguma história e dou novamente o exemplo do Homem Aranha, dizendo que ele um fotógrafo de um jornal importante, mas que tinha adquirido poderes mutantes de aranha. Luís diz que não sabe bem qual é a história do Naruto, só sabe que ele não conhece os pais, que ele foi abandonado. Enquanto Luís falava, Diego continuava riscando no seu desenho, apagando com a borracha. Pedi a ele que prestasse atenção no colega. Ele sorriu e disse “tá bom”.

Passo então para o Diego. Ele diz que se fosse um personagem seria dois, na verdade: o Goku e o Kakashi. Pergunto a ele o motivo. Ele diz que é porque gosta demais dos dois, não tem como escolher um só. Pergunto ao Diego quantos anos ele tem, ele diz que tem 12 anos. Pergunto a ele como são esses personagens. Diego diz que primeiro vai falar do Goku.

Diego disse que o Goku é muito forte, que ele tem o poder de desaparecer e que o nome do seu poder é Kamehameha. Entretanto, Diego não sabia soletrar. Vítor, no computador, vira-se para a mesa e soletra o nome. Os meninos olham para Vítor. Depois, Diego diz que o Kakashi é o mestre de todos os personagens, que ele é que dá “ensinamentos” para os demais. Diz que assim como Goku, ele também pode desaparecer; que tem uma espada chamada espada relâmpago. Luciano diz que não é esse o nome, mas que não lembra exatamente como é. Diego diz que já estava se esquecendo, mas que também esse personagem tem muitos clones. Luís diz que os ninjas que lutam contra o Kakashi tentam matá-lo, mas não o encontram, porque ele pode ter muitos clones e os ninjas não sabem qual é o verdadeiro. Diego diz que isso seria muito legal, que ele queria ter clones para ter vários iguais a ele só que mais inteligentes pra fazerem as provas por ele. Todos riem. Menos Adriele, que continua olhando sua revista.

Uma menina entra na sala. Reconheci-a também do trabalho que eu e os bolsistas fizemos na Informática no ano anterior. Seu nome é Vanessa. Ela diz que veio para o Clube. Expliquei que nós estávamos brincando de dizer que personagem gostaríamos de ser, que ela

podia escolher qualquer um, que não precisava ser só de mangás. Ela diz que vai pegar outro gibi. Larga sua mochila, levanta e vai até a estante em que existem variados gibis (Asterix, Turma da Mônica etc). Enquanto isso, peço que Adriele apresente seu personagem. Ela pega a revistinha que estava olhando, aponta com o dedo para a personagem da capa, diz que não sabe o nome, mas que gostaria de ser a personagem porque ela é bonita e engraçada. A imagem mostra uma personagem feminina, também de mangá. Não é o mesmo tipo de mangá que os meninos tinham em mãos. Pergunto aos demais se eles saberiam dizer qual o nome da personagem, se conheciam. Luís e Diego dizem que não conhecem, nunca tinham visto antes. Luís diz para Adriele: “é só ler, tem que ler pra saber o nome dela”. Adriele vira a revistinha. Olha a contracapa. Pergunto a ela se não seria o nome que está escrito na parte inferior da contracapa e da capa (o nome era Akihisa Ikeda). Ela diz que acha que não.

Vanessa volta com um gibi da Turma da Mônica Jovem e senta na cadeira em que havia colocado a mochila. Olha para a revistinha de Adriele, diz que não é o nome que está na capa e na contracapa, porque esse nome “tem em todas as revistinhas”. Pergunto a elas então se esse é o nome da revista ou da história. Adriele me olha e diz que não, que o nome da revista é “Rosário + Vampira”. Luís repete que ela precisa ler a história pra saber o nome, que dentro do mangá tem os nomes dos personagens e também nas conversas deles aparece. Pergunto então a Adriele se há outros motivos que fazem ela gostar da personagem. Ela diz que sim, que a personagem é bonita e é uma vampira. Falo para ela que isso deve ser muito legal, que acho superdivertido histórias de vampiros. Pergunto se essa personagem luta contra alguém, contra lobisomens por exemplo. Ela diz que não, que a personagem só estuda numa escola. Adriele fica em silêncio e volta a olhar para a revistinha.

Luciano começa a falar, diz que seu personagem é o Itashi. Vanessa diz que elas encontraram o nome da personagem. Adriele levanta a revistinha e mostra: “aqui ó, tem o nome de todos eles”. Diz que o nome dela é Moka Akashiya. Peço para ela me mostrar para eu poder escrever. Anoto no papel, enquanto isso Luciano retoma a fala. Vítor, que está no computador, chama de novo para olharem as fotos que ele tem de fantasia de Naruto. Diego e Luís olham para trás. Luciano continua falando, diz que o Itashi treina o irmão para que seja melhor que ele mesmo, que ele tem um poder nos olhos chamado Sharingan e também pode atingir outros ninjas com uma bola de fogo. Luís volta-se para nossa mesa e diz que o Itashi advinha os movimentos antes que um ninja possa atacá-lo. Luciano reitera, dizendo que ele “prevê” os movimentos dos ninjas e que, além disso, ele é capaz de criar “ilusão” que confunde os outros ninjas na luta. Pergunto quantos anos Luciano tem, ele diz que tem 16 anos.

*Vanessa fala que já pode falar. Peço então que ela nos conte. Ela diz que gostaria de ser a Magali da turma da Mônica Jovem e levanta a revistinha. Digo a ela que não conheço muito bem a Turma da Mônica Jovem, pergunto como é a Magali nessas histórias, se ela muda em relação a quando era criança, se continua comilona. Vanessa diz que não, que ela para de comer tanto, que ela fica mais bonita agora. Ela mostra a revistinha, diz que a Magali é legal porque é muito “companheira”, “dá conselhos” para a Mônica, é “amiga” e “querida”. E o que ela mais gosta de fazer é “sair com os amigos”. Enquanto Vanessa fala os outros olham suas revistas, Diego continua mexendo no seu desenho.*

*Vítor está ainda no computador, só que agora vê um vídeo no Youtube com fones nos ouvidos. O vídeo era da banda Sepultura. Enquanto assistia, batia na mesa do computador com a ponta dos dedos e fazia sons com a boca, como se fosse uma batucada. Ninguém está voltado para ele, apenas eu, que observo.*

*Digo para eles que agora vou pegar no armário os materiais de desenho e colocar na mesa ao lado, para que eles possam fazer os cartazes de divulgação do Clube do Gibi, que havíamos combinado. Explico para todos, novamente que, há algum tempo, estávamos fazendo cartazes de propagando do Clube do Gibi pela escola, para ter mais alunos participando. Luciano mostra para todos os desenhos que fez em casa. Diego olha e diz: “que bala, meu”. Nos cartazes do Luciano tinham frases “venha participar da Turma do Gibi” com o horário em que aconteciam os encontros. Levanto, vou até o armário e pego os materiais. Os cinco alunos levantam e sentam-se a mesa em que coloco as folhas, os lápis; entrego para cada um os cartazes ou desenhos que estavam inacabados, feitos em encontros esporádicos ou trabalhos entregues por alguns membros antes do Clube iniciar. Luciano pergunta o que ele poderia fazer, já que tinha feito três cartazes em casa. Digo a ele que a professora Marta deixou o papel plastificador para que nós pudéssemos plastificar o que eles tinham feito. Diego diz que o seu cartaz está pronto. Pergunto a ele se não vai escrever nenhuma frase. Luís diz que acha que o Diego deveria pintar o desenho, com um sorriso no rosto. Diego diz que não vai pintar, que não “tá a fim”.*

*Luís me chama, mostra o desenho dele e diz que pintar cada bolinha de preto vai demorar muito. Vanessa olha para o trabalho de Diego e diz que ele pode pintar com giz de cera, pra ir mais rápido. Diego fica em silêncio. Depois diz que ele não quer pintar, mas que se alguém quiser ele deixa. Vanessa sorri, baixa a cabeça para sua folha e diz que é muito grande o cartaz de Diego.*

*Levanto e chamo Luciano para encaparmos os cartazes dele. Ele me ajudou, segurando numa ponta do papel plastificador. Encapamos os três, frente e verso. Levo os*

*cartazes até a mesa em que os outros quatro alunos estavam. Mostro a eles como ficaram os cartazes do Luciano e digo que faremos o mesmo com os cartazes deles. Diego diz que quer desenhar uma cobra igual a do Ismael (que não estava neste dia). Ele decide desenhar um coração (igual ao que Ismael tinha feito no primeiro encontro). Adriele senta em outra mesa. Ela está com um livro de histórias, não com um gibi. Ela colocou uma folha A4 sobre o desenho de uma borboleta que havia no livro e começou a passar por cima. Perguntei a ela se não queria sentar com os colegas na outra mesa, ela diz que não. Ela me olha e pergunta de pode fazer a borboleta e se pode usar aquele livro, digo a ela que sim. Ela baixa a cabeça e continua o trabalho.*

*Marta chega na biblioteca, trazendo uma bandeja com uma pizza feita em casa cortada em pedacinhos. Ela fala em tom de voz baixo para os alunos que trouxe para eles, mas que não podem contar pra ninguém. Luís diz que a personagem de Marta deveria ser a Magali, mesmo, da turma da Mônica, porque ela era comilona. Marta dá risada e diz que ela é uma mistura de Mônica com Magali, porque além de comer muito ela também é briguenta. Luís ri.*

*Marta coloca a bandeja sobre uma mesa, diz que eles podem pegar um pedaço e que depois devem lavar as mãos para não sujar os cartazes. Os alunos levantam, ficam em torno da mesa. Marta dá um guardanapo para cada um e conversa comigo, diz que a escola é muito legal nessas datas festivas e que deram presentes de páscoa aos professores. Nenhum aluno ainda havia se servido da pizza. Luís pergunta se eles podem pegar. Marta dá uma risada e diz, “mas já era pra ter pegado, meu amor!”.*

*Cada um comeu pelo menos três pedacinhos da pizza. Diego come e volta para a mesa, para continuar seu desenho. Marta diz que eles têm que lavar a mão, mas Diego já estava de volta ao trabalho. Marta pega uma revistinha de cima da mesa e diz: “vamos ver se eu descubro o personagem de vocês!”. Ela começa a ler nomes de personagens. Lê três nomes e dizem que ninguém é nenhum daqueles. Luciano vai até a mesa, pega outra revista e alcança para Marta, diz que é para ela ler os nomes dos personagens desta revista, que eles são os principais. Marta então começa a ler. Depois de três nomes ela diz “Naruto!” e dá uma bala que tira do bolso para Luís que sai da biblioteca para lavar as mãos, conforme pediu Marta. Em seguida os outros alunos saem também.*

*Marta continua lendo, mas não acerta. Somente o Diego permaneceu na biblioteca, fazendo o seu trabalho. Marta diz então que já que ela não a certou era pra ele não contar pros outros. Nesse momento Marta caminha e dá uma bala pra ele. Alguns minutos depois os outros alunos voltam. Sentam-se nos seus lugares e continuam o trabalho. Marta chama*

*Luciano para encaparem mais alguns cartazes. Vou até a mesa e pergunto se Diego já pensou na frase em que vai escrever no cartaz. Ele disse que só iria escrever “Clube do Gibi”, com letras grandes na parte de cima do cartaz. Peço a ele para informar quando o Clube acontece (terças e quintas) e escrever também que os alunos deveriam procurar a biblioteca para se informarem. Escrevo numa folha de caderno “informações na biblioteca”. Diego diz que vai copiar isso. Que vai fazer de lápis para o caso de errar alguma coisa.*

*Vanessa me mostra um coração desenhado na folha e o texto que fez sobre o Clube do Gibi. Mostro a Marta o texto, que diz estar lindo e bem escrito. Diz também que esse cartaz dela seria bom colocar na biblioteca, para enfeitar o armário do Clube do Gibi, mas que para fazer a divulgação, as letras precisariam ser maiores, porque isso era um cartaz. Vanessa diz que vai fazer um igual, mas em tamanho maior.*

*Luís me mostra o desenho dele e diz que está pronto. Diz que pensou em duas frases e pede para eu escrever no meu caderno as duas: “venha se divertir no Clube do Gibi” e “aqui você se diverte enquanto aprende”. Ele me pergunta qual das duas eu gostava mais. Disse a ele que achei supercriativa a segunda frase. Ele me pede a folha de caderno com as frases anotadas. Eu dobro a folha, deixando apenas a frase que disse que mais gostei em destaque. Entrego-a ao Luís, que desdobra a folha e diz, “perai, deixa eu ver a outra de novo”. Por fim, ele diz: “vou escrever as duas, uma embaixo da outra”. Disse a ele que era uma boa ideia. Ele disse que também ia fazer de lápis, mas que depois passaria uma caneta colorida para destacar. Luís escreve as frases e sublinha-as com caneta marca texto verde. Ele me pergunta se acho que ficaria legal passar essa caneta nas frases escritas a lápis. Diego olha para o cartaz e diz que tem que ser com letras mais fortes, “é um cartaz, meu!”. Digo a ele que como é um letreiro de um cartaz devíamos dar mais ênfase, deixar mais forte as palavras para que seja fácil de ler, conforme Diego havia sugerido. Ele passa uma canetinha preta nas frases e entrega o trabalho, pergunta quando vamos sair para fazer a colagem pela escola. Explico para ele que não havia mais tempo, que na semana que vem faríamos a distribuição dos cartazes.*

*Marta avisa que temos apenas dez minutos. Pede para que os alunos organizem o espaço e diz que na próxima semana vamos colar pela escola os cartazes. Marta diz que além da divulgação, os alunos precisam decorar, colar cartazes e desenhos na parede da biblioteca e no armário em que ficam os materiais do Clube do Gibi. Os alunos começam a guardar os materiais. Vanessa e Luciano ficam até o final para auxiliar. Os outros guardam seus materiais e os livros e vão embora. Saio com a Marta e nos despedimos do Luciano no pátio. Nos separamos no portão. Marta disse que ia para casa. Eu caminhei até o terminal do*

*ônibus. No caminho encontrei alguns alunos da escola na pracinha que fica na rua ao fundo da escola, eles estavam pintando os rostos com tinta guache, todos em uma pista de skate que existe nessa praça. Havia alguns meninos andando de skate.*