

OS SIGNIFICADOS NO FAZER IMPRENSA ESCOLAR: O TRABALHO COM PROJETOS NA AULA DE PORTUGUÊS

Raquel Leão LUZ
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
raquellaoluz@gmail.com
Luciene Juliano SIMÕES
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
luciene.simo3@gmail.com

Resumo: Com o objetivo de apresentar o processo de construção de um projeto de imprensa escolar em uma escola da rede municipal de Porto Alegre – RS, partimos de um dado gerado no primeiro semestre deste ano que possibilita a formulação das seguintes hipóteses de análise: (a) o estudo de língua portuguesa é mais bem aproveitado pela sua relação com o projeto imprensa escolar, (b) visto que os alunos participantes estão engajados em uma atividade social de linguagem (c) com propósitos e interlocuções definidos e configurados por eles mesmos em seus procedimentos de produção e/ou publicação de textos.

Palavras-chave: imprensa escolar; projetos; práticas de letramento.

1 Introdução

O projeto imprensa escolar desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Guedes¹ localizada na Zona Sul de Porto Alegre - Rio Grande do Sul, surge da demanda de uma das professoras de Português da escola de construir com seus alunos, com seus colegas professores e equipe pedagógica, práticas letradas de produzir textos, orais e escritos, para publicação, em que o próprio projeto tivesse como meta ser constituído e elaborado em uma parceria que se configura em dois âmbitos:

a) por meio de uma consultoria e encontros de formação com professores da área de Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Letras (PPG Letras) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), essencialmente vinculada aos professores das áreas de língua da escola (Português e Inglês, inicialmente), mas que se estende a todos os componentes curriculares;

b) e por meio de oficinas de imprensa escolar, que mobilizam alunos de graduação do Programa de Educação Tutorial do curso de Letras da UFRGS, orientados por sua tutora, professora formadora no projeto, com os alunos da escola.

Nesse sentido, o projeto constitui-se em um diálogo entre a escola municipal e a universidade, tendo como objetivos o protagonismo dos alunos e dos professores engajados em atividades nas quais os sentidos emergentes sobre o que é fazer imprensa escolar e o que é tomar parte de um projeto pedagógico advêm das ações dos participantes no próprio processo de elaboração do projeto a cada dia.

¹ Todos os nomes próprios relativos à pesquisa foram substituídos por pseudônimos.

O projeto conta com oito bolsistas envolvidos diretamente nas quatro seguintes oficinas: Clube do Gibi, Contação de Histórias, Informática e Jornal Escolar; as oficinas ocorrem em ambos os turnos da escola e tiveram início em abril deste ano. É importante ressaltar que o grupo de bolsistas e de professores da escola, equipe pedagógica e professores formadores planejaram e delinearão a proposta desde maio de 2011 para que neste ano o projeto ocorresse de acordo com o objetivo de se constituir como difusão da produção dos alunos na escola, distribuída nas oficinas e relacionada ao trabalho que os professores, fundamentalmente os da área de línguas, estão desenvolvendo no cotidiano da sala de aula.

Acerca deste projeto, realizamos uma investigação qualitativa/interpretativa, em andamento, das ações dos participantes da pesquisa, em eventos relacionados com a realização do projeto de imprensa escolar. Neste texto buscamos apresentar, na segunda seção, o quadro conceitual subjacente ao entendimento de imprensa escolar e, na terceira seção, sua relação com os sentidos locais que essa noção ganha para os participantes engajados no projeto que descrevemos. Para tanto, apresentamos alguns excertos de diários de campo gerados no início deste ano, com o objetivo de discutir a perspectiva dos participantes sobre o que estão fazendo. Na quarta seção do artigo, buscamos demonstrar que o estudo da língua portuguesa é mais bem aproveitado quando se estabelece uma relação reconhecida pelos estudantes com o projeto imprensa escolar; em seguida, na quinta seção discutimos como se constitui certa permeabilidade entre as disciplinas escolares e o projeto imprensa escolar e, por fim, apresentamos algumas considerações sobre a pesquisa.

2 Imprensa escolar: o quadro conceitual

Nosso objetivo ao tratar do quadro conceitual de imprensa escolar é, fundamentalmente, o de estabelecer relações entre alguns conceitos historicamente construídos acerca desse tema e os sentidos locais que os participantes engajados no projeto escolar aqui descrito revelam ao fazer imprensa escolar. Nesse sentido, amparamos nossa discussão principalmente em FREINET (1974) FREINET e BALESSÉ (1977), FOUCAMBERT (1997), BONINI (2001) e BALTAR, (2004), por tratarem do conceito de imprensa escolar como oportunidade para que o trabalho com projetos na sala de aula de língua portuguesa possa ser mais bem aproveitado e como oportunidade para que se aprenda a ler e a escrever melhor. Na perspectiva desses autores, como na nossa, é fundamental que um projeto de imprensa na escola proporcione uso significativo da língua escrita e reflexão sobre a língua, tornando a cultura de escrita espaço para a ação dos participantes na construção do projeto.

Em Freinet (1974), imprensa escolar diz respeito à produção de jornal na sala de aula. O autor propõe, como pedagogia escolar da língua, que haja um espaço reservado para a produção de textos livres pelos alunos contextualmente organizados; 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 autor, um trabalho coletivo de escolha “por votos de mão levantada” (p. 21) e essa escolha tinha a ver com a escrita que fosse suscetível de “interessar seus camaradas e de vir a interessar os seus correspondentes” (idem).

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 e FREINET, 1977, p. 95)

Produzir jornal escolar pelo método Freinet significava produzir textos para serem lidos, de modo autêntico. 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. Além disso, 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.

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. Para Dalla Zen (2002),

A partir dessa concepção, 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. (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 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, envolvendo 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 áreas²”. O autor aponta os seguintes resultados da construção desse projeto:

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 de nossa interação sociodiscursiva, assim como está a modalidade oral. Um dos alunos chegou a mencionar a importância de seu texto ser publicado em um suporte textual público, para ser lido por “leitores de verdade” e não apenas pelo professor de Português, que lhe daria uma nota. (...) 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:

- 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.

Dessa breve abordagem de alguns conceitos, experiências e reflexões acerca do que outros autores trazem e que fazem parte do arcabouço deste trabalho, depreendemos que imprensa 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.

² Título de NEVES, I.C.B. et al. Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1998.

Na sessão seguinte, buscamos relacionar esses conceitos, experiências e reflexões aqui apresentados com os sentidos locais de imprensa escolar para os participantes da pesquisa que aqui descrevemos.

3 “A lógica do projeto de imprensa é que ele parta de alunos e professores”: o que é para os participantes fazer imprensa escolar

Naquele momento, Daiane entra na sala e diz que quer conversar comigo e com Marta. Explica que existe uma demanda para o trabalho das oficinas de imprensa escolar, sobre o fato dos alunos que participam da robótica terem ganhado um prêmio pela criatividade e originalidade do trabalho que apresentaram em um concurso. Daiane diz que seria importante isso se tornar notícia nas oficinas e que, talvez, se algum bolsista estivesse interessado, poderia escolher alguns alunos do próprio grupo da robótica para trabalharem associados às oficinas de imprensa escolar. Marta fala para Daiane que é preciso ter cuidado. “A lógica do projeto de imprensa é que ele parta de alunos e professores”³, está a serviço de um projeto de aprendizagem dos alunos e que o mais importante é garantir o protagonismo do aluno e do professor. Marta fala para Daiane que os movimentos integrados da escola são importantes e necessários, mas que precisam ser feitos principalmente pelos próprios alunos. Daiane reafirma o que disse anteriormente, explica que a professora da robótica não tem pernas para noticiar o que os alunos fizeram e que os bolsistas poderiam se responsabilizar por esse trabalho, caso tivessem interesse. *(Excerto de diário de campo do dia 12 de abril de 2012)*

Marta volta a conversar comigo. Diz que é necessário ainda esclarecer a alguns membros da equipe da escola qual é a lógica do projeto imprensa escolar. Marta afirma que o projeto inicial e o que ela tem tentado construir em aula e com os outros professores significa “um projeto de aprendizagem dos alunos, que tem como objetivos que eles aprendam a ler e a escrever e a publicar o que estão fazendo”. Marta continua falando comigo, dizendo que o protagonismo e as demandas precisam vir dos professores interessados e dos alunos e não podem ser impostas por ninguém, com o objetivo de mostrar para os outros o que está acontecendo. *(Excerto de diário de campo do dia 12 de abril de 2012)*

O excerto do diário de campo que apresentamos acima diz respeito a um encontro de Daiane, uma das supervisoras que participou da constituição inicial do projeto na escola, com Marta, professora de Português. Nesse encontro, a pesquisadora tratava de questões de organização do projeto (horários dos bolsistas oficinairos, datas) com uma secretária, na sala de reuniões da escola. No excerto seguinte do mesmo diário de campo, Marta e a pesquisadora encaminharam-se à biblioteca, lugar em que a professora trabalha em alguns turnos/dias da semana auxiliando na leitura e proposição de livros aos alunos da escola (e à comunidade escolar) e local em que realiza a contação de histórias, o momento da leitura com suas turmas (em períodos de aula de Português) e a oficina intitulada “Clube do Gibi”, oficina que também compõe o projeto maior imprensa escolar.

Marta e Daiane demonstram, uma para a outra, interpretações conflitantes do projeto imprensa escolar e marcam uma busca por construir entendimentos sobre as metas do projeto

³ As aspas que aparecem nos dados referem-se à fala direta do participante.

na escola e sobre o que vem a ser ou não matéria dele e de que forma isso pode ocorrer. Ao tratar de uma demanda que diz respeito ao desejo da equipe de supervisão de que os alunos do projeto componham uma equipe de divulgação dos destaques da escola, Daiane apresenta um tema sobre o qual acredita ser de interesse do projeto e expõe à Marta, que toma a palavra e explicita o que significa imprensa escolar do seu ponto de vista, numa tentativa de construir entendimentos sobre o que considera parte dele ou não.

No excerto seguinte, na biblioteca, Marta enfatiza à pesquisadora a necessidade de que os participantes do projeto tenham entendimentos comuns sobre o que estão fazendo e sobre o que ela repetidamente chama de “lógica do imprensa escolar”, que concebe como “um projeto de aprendizagem dos alunos, que tem como objetivos que eles aprendam a ler e a escrever e a publicar o que estão fazendo”. A outra participante, Daiane, demonstra nesta interação que fazer imprensa escolar para ela (que representa a equipe pedagógica de supervisão) está relacionado com publicar o que acontece na escola, independentemente se esse interesse partiu dos alunos da robótica e da professora ou da equipe de supervisão, que é o que Marta torna relevante ao dizer “(...) que o protagonismo e as demandas precisam vir dos professores interessados e dos alunos e não podem ser impostas por ninguém (...)”.

O excerto abaixo apresenta uma interação entre Marta e os participantes do Clube do Gibi. Nessa interação, ela propõe uma assembleia para os membros do clube, a fim de combinarem procedimentos conjuntos sobre o que estão fazendo e decidirem por colocar em prática ou não uma tarefa.

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. Ela fica de pé de frente para o grupo. Diz que acha que o Clube precisa parar para fazer uma assembleia. Os participantes mais próximos de Marta não olham para ela, olham para a mesa. O grupo está sentado nas mesas redondas de trabalho da biblioteca. Luan é o único que não está plenamente sentado, mas balança-se na cadeira, com os joelhos apoiados no assento e os braços esticados sobre a mesa, no lado posto da sala em que Marta se encontra. 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, porque estão em um Clube e todos tem o direito de escolha em um Clube. Ismael volta-se com o corpo para Marta (ele está ao lado dela, porém sentado) e 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 também”. Ismael levanta a mão. Marta 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”. (...) 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 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, para cima e para baixo, 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. (Excerto de diário de campo do dia 26 de abril de 2012)

Na interação acima descrita, temos pelo menos dois aspectos relevantes sobre os sentidos de fazer imprensa escolar para os participantes, que aqui buscamos destacar. Inicialmente, os participantes discutem acerca dos procedimentos que são relevantes a eles para fazerem a própria oficina, ou seja, tratam de como querem ou devem proceder para fazer o Clube do Gibi. Nesse sentido, muitas ações que compõem a oficina são planejadas durante a própria oficina. Isso fica assinalado ao considerarem a proposição de Marta sobre fazer leitura de mangás antes das atividades de desenho no Clube. Marta, Ismael e Luís envolvem-se verbalmente nessa decisão que, aparentemente, não fica estabelecida. Em seguida, Marta faz outra proposição, relacionada ao trabalho deles no Clube: a produção de um cartaz para divulgação/apresentação do perfil dos personagens de que mais gostam, com imagem e texto, na biblioteca. Nessa interação, Luan, Marta e Vanessa envolvem-se no debate sobre a atividade. Luan discorda da proposta da pesquisadora e seu argumento é legitimado por Marta e pelo resto do grupo que se manteve em silêncio. Nessa mesma discussão, Vanessa intervém assumindo para si a proposta e acrescentando que produzir o cartaz era uma forma de mostrar o Clube para os frequentadores da biblioteca. Então, argumentamos que os participantes, além de planejarem no momento em que fazem a própria oficina, elaboram suas demandas e negociam seus sentidos, uma vez que é no momento da tomada coletiva de decisões que decidem o que para eles significa a divulgação de suas produções, o planejamento das futuras atividades do Clube e, desse modo, o que entendem por tomarem parte de um Clube.

Argumentamos que fazer imprensa escolar, para os participantes nestes excertos, é tornar público aquilo que produzem e que advém de suas próprias demandas. Portanto, estar engajado nesse projeto é ser protagonista dele. Para construírem o cartaz terão, possivelmente, de lançar mão de conhecimentos de língua portuguesa e de linguagem visual; precisarão definir uns para os outros quantas vezes forem necessárias suas ações e planejar em conjunto até que se faça a publicação das produções. Nesse sentido, fazer parte do Clube do Gibi é planejar, demandar, agir pela linguagem e tornar pública essa ação, dentro de um contexto e de propósitos definidos pelos próprios participantes.

Na seção seguinte, buscamos aprofundar um pouco mais a ideia de que estar engajado nesta oficina de imprensa escolar também significa estudar língua – linguagem para os participantes.

4 Engajar-se nos projetos envolve reflexão sobre o uso da língua

(...) 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. Levanta da cadeira, apoia-se sobre a mesa e dita: “venha se divertir no Clube do Gibi; e tem mais uma: aqui você se diverte enquanto aprende”. Escrevo as frases uma embaixo da outra, ocupando quase toda a folha do caderno. Destaco a folha e coloco sobre a mesa. Ele

me pergunta qual das duas eu gosto mais, olhando para a folha. Digo 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 ao Luís, que desdobra a folha e diz, “peraí, deixa eu ver a outra de novo”. Por fim, ele decide: “vou escrever as duas, uma embaixo da outra”. Digo a ele que era uma boa ideia. Luís afirma 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, que estava sentado junto na mesa redonda fazendo o seu desenho, olha para o cartaz e diz que tem que ser com letras mais fortes, “é um cartaz, meu!”. (...) Luís concorda com um gesto afirmativo, balançando a cabeça. Senta na sua cadeira e começa a passar por cima das frases uma caneta preta. (...) (*Excerto de diário de campo do dia 05 de abril de 2012*).

Neste excerto de diário de campo, os participantes estão orientados para a produção de cartazes que divulguem o Clube do Gibi para outros alunos da escola participarem. Neste dia, em que aconteceu a primeira oficina do Clube do Gibi de 2012, Marta pergunta aos participantes se acham interessante iniciar a oficina por um projeto de divulgação do que acontece por lá, para que o Clube tenha cada vez mais membros. Os alunos compram a proposta e iniciam uma produção individual e em grupos de cartazes e frases a serem coladas pela escola por eles mesmos, para fazerem uma “propaganda” do Clube. Na descrição acima, o participante Luís opta por discutir com os outros participantes da interação (a pesquisadora e Diego, que se insere na conversa ofertando ajuda a Luís) qual frase escolher, das que havia elaborado, para incluir em seu cartaz. Luís pede ajuda e interage com os outros em uma conversa em que o propósito do trabalho acaba sendo definidor das escolhas que faz. “É um cartaz, meu!” é um índice de que, para Diego, sendo o propósito a produção e publicação de um cartaz para outros alunos lerem e participarem do Clube, precisa ser claro/ nítido, suficientemente legível. Luís adere à opinião de Diego, passando a caneta preta sobre as frases que havia elaborado. Mas antes mesmo dessa decisão, releva da interação entre Luís e a pesquisadora a necessidade de escolha das frases criadas por ele e escritas pela pesquisadora em seu caderno para produção do cartaz.

A negociação que se trava entre Luís e a pesquisadora denota, mais uma vez, como se constitui o protagonismo do participante da oficina e, além disso, enfatiza a forma como os participantes consideram o trato da linguagem nessa interação, uma vez que Luís ratifica a importância do julgamento da pesquisadora no excerto acima, mas toma sua decisão a partir de considerações que são suas, e não reproduzem diretamente a orientação dela. A discussão sobre o que utilizar em termos de língua, “venha se divertir no Clube do Gibi; e tem mais uma: aqui você se diverte enquanto aprende” e ainda, “é um cartaz, meu!” passam por escolhas relacionadas ao propósito da atividade que almejaram alcançar: ter as duas frases, para o participante, tornou-se relevante na sua produção. Ambas haviam sido criadas por ele e consideradas suficientemente boas para serem incluídas no cartaz do Clube. A intervenção de Diego orienta o participante Luís para as escolhas que precisa fazer de acordo com o propósito da tarefa: se é um cartaz precisa ser chamativo, ganhar destaque, ser visto pelos leitores.

Na construção de um projeto de aprendizagem, aquele que medeia as interações deve estar orientado de modo a reconhecer os interesses, demandas, projeções dos próprios participantes sobre o que estão fazendo e o que precisam fazer e, ao mesmo tempo, interferir

nessas interações a fim de colaborar para o avanço ou reflexão acerca das ações que vão compondo o projeto. Para Freinet (1974):

O essencial é aprender o ponto palpitante de sua narrativa, o desenvolvimento que daí vai resultar e, destacando-o, levar a criança a exprimi-lo e reproduzi-lo melhor. Temos de a guiar de bastante perto porque devemos participar na sua emoção, no seu pensamento, e de bastante longe porque é ela que mostra e abre o caminho. (p. 94)

O protagonismo daquele que toma para si o projeto do qual participa e/ou chega a constituir-se como membro, também se constrói nas fronteiras entre a) a mediação de quem orienta para o alcance dos propósitos da tarefa em que estão engajados e b) o reconhecimento, pelo participante, do seu papel no trabalho coletivo necessário ao projeto e no trabalho individual - não apenas pela mediação de um orientador, mas principalmente pela orientação dos próprios pares que compartilham metas comuns. Luís e Diego orientam-se um para o outro na tentativa de alcançar o propósito pelo qual estão agindo, mas também contam com a participação da pesquisadora que, de certa forma, conduz a realização da tarefa. O grande desafio que vemos em Freinet (1974) é justamente o de compreender esses limites mais ou menos porosos, esse “ponto palpitante” entre o que releva dos participantes menos experientes e o quanto da mediação dos mais experientes é necessária para agir pela linguagem, aprender a utilizá-la e produzir em um projeto de aprendizagem que se dá pelo trabalho coletivo, em que a participação de todos é, necessariamente, o que vai construindo os produtos das interações.

5 “Minha sala de aula não pode ter paredes”: permeabilidade entre a aula de Português e o projeto imprensa escolar

Marta senta comigo novamente nos pufes da biblioteca. 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. Diz que 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. *(Excerto de diário de campo do dia 05 de abril de 2012)*

Um dos objetivos de construir um planejamento de estudos do ponto de vista de uma pedagogia que se organiza em projetos é buscar, entre outras relações, a construção de redes de trabalho entre os diferentes componentes curriculares da escola e, não apenas isso, mas buscar relacionar o projeto de sala de aula com os projetos paralelos de ensino na escola. O projeto de imprensa escolar do qual tratamos é, basicamente, concebido pelas disciplinas de

línguas do currículo (Português e Inglês), com vistas a intensificar ou estabelecer progressivamente, por meio das práticas letradas que promove e nas quais se insere, relações com as outras áreas do conhecimento e, essencialmente, encontrar modos de tornar as rotinas de sala de aula muito mais flexíveis aos projetos pedagógicos da escola – como as oficinas que acontecem em imprensa escolar.

Nessa lógica, o projeto pedagógico de imprensa na escola acaba fazendo sentido na medida em que vai constituindo, em uma rede de trabalho entre os educadores, certa transversalidade, inicialmente, entre a aula de Português/ Inglês e os projetos com os quais pode dialogar, para que, aos poucos, esse movimento também comece a fazer parte das outras disciplinas.

Conforme os Referenciais Curriculares “Lições do Rio Grande” (2009),

O trabalho em educação linguística envolve trabalho conjunto. Em equipe com outros educadores, não necessariamente com outros professores de língua, muito menos da mesma língua. Certamente, se queremos trabalhar em projetos e pensar em transversalidade, ou seja, se vamos atuar como educadores, em conjunto com colegas educadores, para propósitos de um projeto político pedagógico conjunto da escola, da comunidade, vamos necessariamente ter que estar em contato e comerciar com esses colegas das outras áreas de saber e com os pais, que são também educadores. (SCHLATTER e GARCEZ, p. 139)

Trabalhar por meio de projetos permite que haja espaço para o aprendizado da leitura e da escrita de forma contextualizada. Para o aluno torna-se possível relacionar os conhecimentos diversos que acessa na escola e fora dela com o próprio projeto no qual se engaja; para o professor, é uma oportunidade de planejar tarefas, visando um processo de formação de autoria em que: aprender sobre língua, sobre planejar dentro das atividades em que se engaja, sobre participar coletivamente do conhecimento que se faz na escola qualificam-se como os “conteúdos” que estruturam as propostas de trabalho que direciona aos alunos.

Consideramos que desenvolver um projeto escolar é um primeiro passo para a construção dessa permeabilidade da aula que acontece na “sala de aula” tradicionalmente instituída com a aula que acontece nos momentos de leitura na “sala de aula biblioteca”, de produção de texto na “sala de aula informática”, de apreciação de cartazes de divulgação ou de produtos artísticos dos alunos “na sala de aula pátio”. A oportunidade de estar na aula de Português e sair de lá para participar de uma oficina de imprensa escolar relacionada aos objetos comerciáveis nessa aula aponta para uma abertura e uma reconfiguração desse espaço escolar de aprendizagem e para uma maior permeabilidade/transversalidade dos conteúdos da língua.

A afirmação de Marta no excerto de diário de campo, “Minha sala de aula não pode ter paredes”, que consideramos um índice discursivo, denota a perspectiva de que o projeto imprensa escolar não envolve estritamente a elaboração de imprensa de sala de aula ou de jornal de sala de aula, como Freinet (1974) propõe em seu método. Embora isso também esteja implicado, a noção que emerge desse dado é de imprensa sob um ponto de vista mais abrangente, em que a aula de Português é, aos poucos, flexibilizada em razão dos projetos paralelos, para que, progressivamente, vá constituindo-se de modo mais integralizado com as outras atividades da escola, com as outras disciplinas, com os outros tempos de aprender e de ensinar.

Para Foucambert (1997), não se pode deixar de “associar as crianças à reflexão sobre o todo que lhe diz respeito” (p. 136), ou seja, o envolvimento do aluno no movimento coletivo é

essencial para uma pedagogia de projetos; por meio dessa maior permeabilidade entre a aula e as atividades de imprensa escolar extraclasse, os estudantes dispõem de mais oportunidades de aprendizagem para refletir sobre esse todo do qual fazem parte, a fim de que tomem parte, de que se apropriem do projeto, aprendendo a agir pela linguagem com maior desenvoltura em variados contextos ao engajarem-se de verdade (tomarem para si) o que constroem entre si.

6 Considerações

A noção de imprensa escolar que localmente se constitui nas ações dos participantes de nossa pesquisa está muito fortemente relacionada a produção de textos (orais, escritos, gráficos/imagéticos) contextualmente relevantes para os estudantes, ou seja, escritos em situações de produção em que os próprios participantes a) definem seus propósitos de publicação e b) seus interlocutores, e em que c) a aprendizagem da língua define-se por meio do que é emergente para fazer o que estabeleceu-se como meta comum entre eles nas interações. Nesse contexto de aprendizagem que se institui em oficinas de imprensa escolar, integrado às aulas de língua, os participantes refletem sobre o uso da língua considerando os propósitos e os interlocutores da produção para selecionar determinados recursos linguísticos ou conhecimentos da língua dos quais lançarão mão para cumprir suas tarefas. Além disso, os propósitos de publicação medeiam a relação dos estudantes com o que produzem em imprensa escolar, na medida em que tornar público um texto significa dialogar com um interlocutor real, reconhecível aos participantes.

Nesse processo de elaboração, inserção e engajamento coletivo em um projeto de imprensa na escola, os participantes envolvem-se em eventos de letramento em que a leitura e a escrita cumprem determinados papéis, mais ou menos regulares, indicando as práticas letradas que fazem parte da atividade social de fazer imprensa para estes participantes. Ler mangás, criar personagens, produzir cartazes de divulgação e debater as frases com o grupo denotam práticas letradas em que os estudantes precisam se engajar em atividades de escrita (ou referenciadas pela escrita), relacionadas ao universo escolar ou, de certa forma, à esfera jornalística. Nesse sentido, ao se engajarem nesse ato social de apropriação da escrita, da leitura e de objetos culturais para fazer imprensa escolar, os estudantes aprendem as próprias práticas sociais que relevam das atividades de ler e de escrever no contexto de aprendizagem em que estão inseridos e, além disso, modificam essas práticas letradas no momento mesmo em que agem por meio delas para desempenhar suas atividades.

Fazer imprensa escolar é mais amplo que fazer o jornal escolar (de sala de aula) ou apenas uma mídia impressa/ virtual para os participantes. Significa tomar parte da escrita, da leitura (da linguagem, de modo geral), para atingir certos objetivos no contexto da escola. Divulgar, publicar, socializar a produção e estabelecer interlocução entre estudantes, professores (que trabalham conjuntamente nas atividades de aula e das oficinas de imprensa) e a comunidade escolar como um todo, parece constituir-se como um propósito àqueles que se engajam em imprensa escolar.

Na construção do projeto imprensa escolar, tornar o texto mais pleno de sentido para aquele que o produz, estabelecer pontos de contato entre as diferentes áreas do currículo escolar e aprender sobre como se participa “do imprensa” estando engajado nele, constituem-se como pilares subjacentes às práticas letradas em que os participantes se envolvem; educar-se a cada dia para ser mais autor e mais protagonista dos seus escritos, das suas imagens e das suas histórias acaba sendo consequência nesse coletivo de trabalho.

7 Referências

- BAKHTIN, M. A Estética da Criação Verbal, 5ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BALESSE, L.; FREINET, C. A leitura pela imprensa na escola. Porto: Dinalivro, 1977.
- BALTAR, M. Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula. Caxias do Sul: Educs, 2004.
- BARTON, D. (2001). Directions for literacy research: Analysing language and social practices in a textually mediated world. *Language and Education*, V. 15 (2 & 3), pp. 92–104.
- BONINI, A. Jornal escolar: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de linguagem. *Belo Horizonte: RBLA*. V. 11, n. 1, p. 149-175, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DALLA ZEN, M. I.; PINHO, P. M. (et al.) Projetos pedagógicos : cenas de sala de aula. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- FILIPOUSKI, A.M.; MARCHI, D.; SIMÕES, L. Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Rio Grande do Sul, Secretaria de Educação do Estado, 2009.
- FREINET, C. O jornal escolar. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.
- FOUCAMBERT, J. A criança, o professor e a leitura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Espanhola e Língua Inglesa. Rio Grande do Sul, Secretaria de Educação do Estado, 2009.
- STREET, B. (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.