

---

## PEDAGOGIA DE PROJETOS DE APRENDIZAGEM E A EXPERIÊNCIA DO JOVEM: POSSIBILIDADES DE COMPREENSÃO DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE CONVERGÊNCIAS E TECNOLOGIAS<sup>1</sup>

---

Ana Lucia Werneck Veiga \*\*  
Lucia Helena Schuchter \*\*\*

**Resumo:** Este texto tem por objetivo fomentar a reflexão acerca do ensino da língua portuguesa por meio da pedagogia de projetos de aprendizagem através de roteiros de pesquisa preparados pelos educadores de uma escola em Cotia, São Paulo, Brasil. Para isso discutem-se outras formas escolares de relações sociais (PAULUS, 2013), diluição das fronteiras entre sociedade e escola (SANTAELLA, 2007, SERRES, 2013, BRUNO, 2016), o debate acerca das práticas de leitura e escrita segundo Marcuschi (2005), Coscarelli (2007), Ramal (2002). Como opção metodológica está a concepção de linguagem, experiência e narrativa de Connelly e Clandinin (1995), Larrosa (1995, 2006, 2015). Os resultados aqui apontados revelam os desafios da produção do conhecimento em tempos de convergências e tecnologias.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Portuguesa. Letramentos. Tecnologias

### Introdução

O presente trabalho insere-se no contexto do Grupo de Pesquisa Aprendizagem em Rede (GRUPAR). O grupo dedica-se a temas contemporâneos relacionados à linguagem, à docência, à aprendizagem, à compreensão de fenômenos educativos em tempos de diluição das fronteiras físicas proporcionadas pelas novas tecnologias e redes abertas de internet. O Grupo de pesquisas conta com apoio financeiro, além da CAPES<sup>1</sup>, também da FAPEMIG<sup>2</sup> e ProPesq/ UFJF<sup>3</sup> para viabilização de suas investigações.

Nesse contexto insere-se o presente trabalho que traz o recorte de tese de Doutorado em andamento no Brasil cujo objetivo geral é verificar como os jovens ressignificam a proposta de uma escola em Cotia, interior do Estado de São Paulo, Brasil, em processo de transformação de suas

---

<sup>1</sup> Recorte de pesquisa de Doutorado em andamento com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)/ Programa de Doutorado Sanduiche no Exterior/ Processo n.{88881.132898/2016-01}

\*\* Doutorado em andamento, Universidade Federal de Juiz de Fora/ Programa de Pós-graduação em Educação/ bolsista Capes, analucia126@hotmail.com

\*\*\* Doutora, Universidade Federal de Juiz de Fora/ Programa de Pós-graduação em Educação/FAPEMIG, luciahschuchter@yahoo.com.br



práticas pedagógicas com a busca pela efetivação de alguns valores, quais sejam: a responsabilidade, a solidariedade, o respeito, a afetividade e a honestidade.

Foca-se aqui, mais especificamente, no itinerário de um jovem de 13 anos no que se relaciona ao ensino da língua portuguesa no âmbito da proposta da pedagogia de projetos adotada pela escola em questão, com o objetivo de debater a produção do conhecimento no contexto desta proposta e relacioná-la à progressiva diluição das fronteiras entre sociedade e escola, considerando esta relação um *continuum*, um dentro/fora que marca as experiências de jovens e crianças já acostumados com a convergência de tempos e espaços múltiplos, linguagem constituída pelas novas tecnologias e redes abertas de internet.

O itinerário do jovem foi acompanhado no período compreendido entre agosto e novembro de 2015, uma semana a cada mês (sendo que foram escolhidos alguns turnos durante a semana) através de observações dos espaços de formação, entrevista semi-estruturada, acesso aos cadernos e à Plataforma *online* onde ficam disponíveis os Roteiros de Aprendizagem e os Projetos em andamento na escola (estes aspectos serão melhor explicitados mais adiante).

A tese de doutorado mencionada acima, da qual este texto faz parte, ganha novos sentidos com a complementação de estudos no exterior, notadamente pela Universidade do Porto/ Portugal, que pretende aprofundar e expandir os horizontes da pesquisa em questão, acompanhando o itinerário de aprendizagem de jovens portugueses.

### Contextualização do campo de pesquisa: a escola e o Núcleo de Desenvolvimento

A escola em questão surgiu de um Projeto de Assistência Social existente há 20 anos, que atende crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social inscritas no CRAS<sup>4</sup> na região de abrangência de Cotia. Eram 204 meninos e meninas atendidas em 2013 (RELATÓRIO de atividades 2012/2013, [2103?]).

Há aproximadamente quatro anos foi criada a escola que trouxe em seu Projeto político-pedagógico os valores já existentes nas diretrizes do Projeto de Assistência Social. Na Carta de Princípios do Projeto encontra-se a vinculação da ação educativa com o desenvolvimento de habilidades sociais e críticas com base nos seguintes valores: respeito, solidariedade, afetividade, honestidade e responsabilidade. A meta de sua proposta pedagógica, conforme consta em seus documentos, é o desenvolvimento da autonomia.



Por um processo de imersão no campo da pesquisa, Pedro<sup>5</sup> e seu itinerário de aprendizagem foram acompanhados. A investigação esteve focada no Núcleo de Desenvolvimento, um dos Núcleos de Projeto da escola. Neste texto, apresentaremos a narrativa de Pedro.

A escola do Projeto de Assistência Social em questão operou um processo de transformação organizando-se em Núcleos de Projetos de Aprendizagem por considerar que dessa maneira seriam mais viáveis relações de horizontalidade e de negociação. Chaves (2015), nesta proposta pedagógica, explica que o educador auxilia a criança a buscar e encontrar interesses, o que gosta de fazer ou o que gostaria de aprender, tomando a responsabilidade de encontrar atividades que promovam as habilidades e competências necessárias para que se torne possível sonhar e transformar esses sonhos em realidade. A escola seria o lugar para capacitar os educandos para projetar e construir suas vidas.

O professor, no âmbito dessa metodologia, seria mais um orientador de estudos do que um ensinante, eles acompanham os educandos com fins de: garantir que consigam aprender e fazer o proposto em seus projetos; encontrar as informações necessárias para tal; favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências importantes e básicas para sua formação como ser humano.

Portanto, o Núcleo escolhido para as investigações da presente pesquisa denomina-se Núcleo de Desenvolvimento (Figura 1) que corresponde, no sistema regular de ensino, pelo menos no caso do Brasil, do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental.

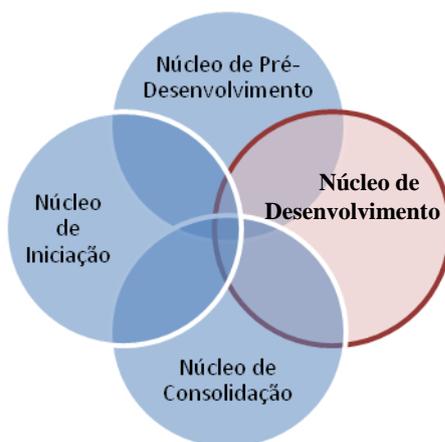


Figura 1 - Núcleos de Projeto no período de agosto a novembro de 2015

A escola busca contemplar o currículo externo prescrito pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação, no entanto suas rotinas e organização fogem da “forma



hegemônica”. A forma em Paulus (2013) corresponderia à pedagogia em que estão os métodos e a ação educativa. Essa escola, portanto, é discutida num destes contextos específicos na medida em que reestrutura a ação educativa e se distingue das escolas que se regulamentam como instituições ancoradas na lógica do ensino diretivo. Pretende fomentar, ainda, o compartilhamento de resultados de trabalhos dos educandos, incentivar a intervenção no meio social e a entre-ajuda como viabilidade para a cooperação e focar as intervenções pedagógicas em trabalhos diferenciados dos alunos ao invés do ensino simultâneo.

Como a escola adota a metodologia de projetos de aprendizagem para a promoção da autonomia, os educadores têm concebido que a pesquisa (ser pesquisador, saber pesquisar e estudar articulando a isso o desenvolvimento de atitudes em prol do coletivo, instância decisória) seria a possibilidade de trabalho neste momento e neste contexto para se chegar ao ideal da ação pedagógica que seriam os projetos de vida. Por conta disso, o Núcleo estava trabalhando com grupos de pesquisa.

São vinte educandos com idades que variam entre 10 e 13 anos de idade, juntamente com os dois tutores<sup>6</sup>, um coordenador de Núcleo<sup>7</sup>, um educador mediador de projetos<sup>8</sup> e mais uma educadora auxiliar<sup>9</sup> que compuseram, de alguma maneira, o Núcleo de Desenvolvimento no segundo semestre de 2015.

Neste trabalho, apresentaremos Pedro, um dos educandos do Núcleo no âmbito de seu grupo de pesquisa denominado *Acampadentro* (um acampamento dentro da escola) e a proposta do ensino da língua portuguesa no contexto de seu grupo e de seu roteiro de aprendizagem que é preparado com a ajuda dos educadores.

## 1. Pressupostos teóricos

Para possibilitar o debate acerca dos processos de ensino e aprendizagem em escolas que tentam romper com a forma hegemônica escolar focada no paradigma da instrução, recorremos a Paulus (2013).

O autor discute as definições de relações sociais no espaço-tempo específico da escola, o que determina de modo importante as relações. Enfatiza a importância dos sujeitos em relação, dependentes do contexto, do país. Nesta perspectiva, importam os modos como os indivíduos interpretam a sua relação com o poder, com o saber e a escolha do paradigma pedagógico. Serão estes os fatores determinantes das variações locais de uma forma escolar. Paulus (2013), ao discutir



as formas escolares de relações sociais, tendo como fatores das variações as relações com o saber, o poder e o paradigma pedagógico, apresenta o *continuum* de formas que coexistem na sociedade escolarizada cujos pólos se localizam nas relações hierárquicas baseadas na obrigação de cumprir regras externas e impostas e, no pólo oposto, formas horizontais de relação com o poder em que há a negociação da organização do espaço e tempo entre aprendentes e educadores, em que estabelecerão o currículo do grupo, desenvolverão seu projeto de trabalho, articulando-o ao currículo prescrito.

O autor português apresenta uma retomada histórica da escola demonstrando as dinâmicas das sociedades em que a escola representa uma das instituições pilares. Tradicionalmente, o ato de educar estaria relacionado a socializar ou ainda civilizar, seja no seio da família ou, mais tarde, na escola. Ademais, discute também a naturalização da escola como uma inevitabilidade e não como produto da organização da própria sociedade. A forma escolar seria uma maneira específica de conceber a aprendizagem. Cada escola seria portadora de sua própria forma de relação com o poder e do modo como desenvolve a relação pedagógica entre indivíduos.

A escola em questão como campo de pesquisa levou-nos tanto a refletir sobre formas escolares já que tenta romper com o paradigma da instrução, como também a discutir as questões do contemporâneo uma vez que observou-se o uso concomitante de espaços múltiplos de aprendizagem. *Netbooks*, livros, cadernos, Plataforma de aprendizagem, música, circo, sarau... Na convergência deste múltiplo, resgatamos Michel Serres (2015) que denomina de “narrativa dos contemporâneos” a congregação entre o ego, nós outros e Homo Sapiens. Esse encadeamento múltiplo entre a consciência que organiza o “caos íntimo” (vida singular), o destino de um grupo (pertencimento a uma cultura) no contexto de uma história ideológica e A Grande Narrativa com “um cenário da paisagem” que nos remonta às eras históricas vividas pela humanidade. Afirma:

As narrativas da história se estrangulam, assim, entre as biografias de sujeitos singulares e a Grande Narrativa Global que contará, amanhã, como se formou a nova comunidade em face dos objetos. (SERRES, 2015, p. 184)

A narrativa de Pedro e seus itinerários congregam-se, dessa maneira, aos modos de vida e história de uma narrativa global que moldam e constituem novas formas de relacionamento com o mundo.

Para realizar uma reflexão acerca das formas escolares relacionadas às narrativas e à promoção da autonomia por meio da pedagogia de projetos de aprendizagem para que possamos



passar à análise do Roteiro de aprendizagem de Pedro e seu itinerário de aprendizagem, discutimos também processo educativo emancipador. Ao fazer da experiência uma experiência guiada, no campo pedagógico, estaríamos impossibilitando experiências de quem somos? As escolas fariam parte dos dispositivos que destroem as experiências? A escola, lugar em que passamos boa parte de nossa vida e que por estatuto público se tornou obrigatória, e sendo a educação o processo que teria como um dos seus fundamentos emancipar o homem, tem como valor o enriquecimento da experiência de modo a devolver ao homem sua biografia?

Considerando que na história do homem é que percebemos o mais longo período de dependência, Freire relembra a importância do outro na relação, numa consciência do inacabamento, que o educador precisa estar atento às necessidades de seus alunos, promovendo transformações. Enquanto o ser humano cresce e se desenvolve na dependência, também conta com as grandes possibilidades de liberdade de opção por conta da linguagem.

Esta consciência da inconclusão e do inacabamento que nos permite sermos responsáveis, resultando daí a eticidade da presença no mundo, seria também um bom senso que pode permitir aos educadores orientarem atividades, cobrarem produções individuais ou coletivas, pois seria a autoridade cumprindo o seu dever, sem que com isso confundamos a autoridade com autoritarismo que tolhe a liberdade por meio do treinamento de destrezas (FREIRE, 2002).

Dessa maneira, a presença consciente no mundo está diretamente relacionada à responsabilidade ética. Freire (2002) argumenta que esta ética envolve não falar mal dos outros, não prometer o que não vai cumprir, testemunhar mentirosamente.

Demarchi e Rausch (2015), por sua vez, afirmam que a autonomia, em contextos sociais, não requer uma mera transferência de autoridade, mas um esforço de auto-regulação, da definição e aplicação de estratégias de desenvolvimento e progressiva responsabilização (PEREIRA e ALMEIDA, 2011 apud DEMARCHI e RAUSCH, 2015). Quanto aos professores e estudantes, ela pode ser vista nas ações, nas escolhas do que e como desejam tratar o ensino e a aprendizagem, o que se dá no processo de interação entre pessoas autônomas.

Larrosa, por sua vez, tensiona o campo de estudos sobre a formação humana e também discute autonomia na relação entre vida e conhecimento. A paixão, segundo Larrosa (2015), “pode referir-se a certa heteronomia ou a certa responsabilidade em relação com o outro que, no entanto, não é incompatível com a liberdade ou a autonomia” (p. 29). Considera que esta heteronomia trate de outra liberdade e de outra autonomia diversa daquela em que o sujeito se determina por si mesmo. Na reflexão sobre a paixão, Larrosa (2015) abre a possibilidade de se pensar acerca de uma



liberdade dependente, determinada, vinculada, obrigada, inclusa, fundada, da aceitação de algo que pode estar fora, de algo que não sou eu: "o sujeito apaixonado não está em si próprio [...], no autodomínio, mas está fora de si [...]" (p. 29).

A experiência estaria na mediação entre o conhecimento e a vida humana. Dessa maneira, Larrosa levanta reflexões acerca do conhecimento e da vida, desafiando o leitor a transpor o tempo da inauguração da ciência moderna que reduz a vida ao biológico e o conhecimento ao experimento, num caminho seguro e previsível. Prefere dizer do saber da experiência não como algo que acontece, mas que nos acontece, sendo a experiência algo irrepitível, uma vez que o acontecimento é comum, mas a experiência é pessoal.

Complementando, a noção de aprendizagem dialógica em Flecha (1997) é discutida na medida em que no Núcleo de Desenvolvimento os educadores fazem um esforço para desenvolver as condições necessárias para que os educandos construam estratégias de estudos melhores através da reflexão conjunta, coletiva. O Núcleo de Desenvolvimento não se organizava por "aulas" ministradas por um professor, por isso as Rodas<sup>10</sup> eram os momentos de reflexão conjunta para planejar, avaliar, apresentar pesquisas, gerir coletivamente e etc.

No contexto da linguagem dialógica, Flecha (1997) mistura relatos das interações no círculo e teorias explicativas. Ao desenvolver o que concebe por linguagem dialógica e os sete princípios necessários para que ela ocorra, inicia discorrendo sobre o diálogo igualitário que implicaria em relações humanas baseadas no diálogo e no consenso (reserva um capítulo de seu livro para discutir também o dissenso). Recupera as ideias de Habermas sobre a teoria da ação comunicativa, de Paulo Freire sobre diálogo igualitário em situações de desigualdade e de Vigotski sobre aprendizagem dialógica. Segundo o autor, a dinâmica baseada nestes preceitos desenvolveria capacidades com mais profundidade do que as formas habituais de ensino.

## 2. Metodologia

A abordagem de pesquisa utilizada para esse estudo é qualitativa, pois tem um caráter evolutivo, não está centrada numa exaustiva revisão de literatura e métodos antes do processo de recolha de dados, uma vez que pode influenciar demasiadamente na escolha de temas e, assim, limitar a análise indutiva dos dados. Dessa maneira, o campo oferece possibilidades de suposições a serem futuramente articuladas à literatura (BOGDAN; BIKLEN, 1994).



Considerando a escolha pela imersão no campo de pesquisa e pela ressignificação que os jovens oferecem às suas experiências, opta-se pelo uso da narrativa na investigação educativa, segundo preconiza Larrosa (2015) e Larrosa et al (1995), uma vez que afirmam que na educação somos contadores de histórias na construção e na reconstrução de histórias pessoais e sociais em que somos personagens na própria história e na dos demais. Assim, como investigadores, convertemo-nos como parte do processo:

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 11)

Foram realizadas observações dos espaços de aprendizagem e entrevistas semi-estruturadas com os jovens e educadores. Bogdan e Biklen (1994) comentam sobre o contínuo participante/observador porque à medida que a imersão no campo se desenvolve, as questões relacionadas à participação se modificam. Foi realizado o acompanhamento do dia dos jovens, com anotações em caderno de campo, com notas reflexivas ao final do dia. Foram tiradas algumas fotografias dos cadernos dos jovens, com os seus consentimentos e de seus responsáveis, e do espaço físico do Núcleo de Desenvolvimento. As entrevistas foram previamente marcadas com os educadores/tutores do referido Núcleo e com os educandos acompanhados. A entrevista utilizada foi a semi-estruturada caracterizada por permitir flexibilidade ao entrevistado e de estruturar os tópicos gerais previamente pensados pelo entrevistador, mas com possibilidades de falar de maneira livre, sem roteiros pré-determinados e fechados.

Segundo Connelly e Clandinin (1995) a entrevista não estruturada na investigação narrativa são encontros preparados para facilitar discussões e é transcrita posteriormente como parte de um contínuo registro da investigação narrativa. Os autores esclarecem que, no processo investigativo sob a perspectiva da narrativa como metodologia de pesquisa, as pessoas vivem histórias num contexto contínuo de experiências e que, ao mesmo tempo em que contam histórias, fazem reflexões sobre suas vivências e as explicam aos demais.

Os relatos, segundo Larrosa (1995), estão presentes nas convenções narrativas de um tempo histórico, dando forma com palavras as inquietudes que atormentam. Para o autor, cada um de nós transforma a inquietude em história.



Larossa (2006) diz de uma língua para ser e compartilhar, uma linguagem insegura. Uma língua que permita experienciar o mundo e desenvolver sentidos, elaborar esses sentidos (ou sem sentidos) com os outros. Segundo o autor, esta experiência é sempre aquilo que não se sabe, que não se pode, que não se quer, que não depende do nosso saber, do nosso poder, nem da nossa vontade, algo que não se quer dizer. Seria a oportunidade da prática reflexiva e reflexão sobre a prática, o que configura uma educação como praxis política que congrega os discursos próprios e os dos outros. O acontecimento para Larossa (2015) seria aquilo que nos toca e nos transforma.

### 3. Análise de dados

A narrativa de Pedro.

Pedro tem 13 anos e está no grupo de pesquisa denominado de *Acampadentro*. Sua marca é o boné. Seu grupo é composto por ele e mais três meninas. Eles construíram, junto com os educadores/ tutores e educador mediador de projetos, os conteúdos da aba 'Geral' do projeto em que constam os campos "o que queremos", "por que queremos" e "o que temos que fazer". Na Plataforma virtual<sup>11</sup>: eles dizem que querem realizar um *Acampadentro* na escola com os seguintes elementos: fantasia de terror (oficina); personagens (conhecer mitos, movimentos, histórias, situações); criar imagem; contação de histórias (zumbi, vampiro, bonecas assassinas, lobisomem, chupacabra); divisão de tarefa (balada, alimentação, roda do terror e filme, caça ao tesouro, dormitório). No item "Por que queremos?" escrevem: "Para nos divertir". No item "O que temos que fazer", em linhas gerais, escrevem em conjunto com os educadores que precisam adquirir ritmo de leitura e lição; organizar o caderno; correlacionar informação; utilizar o espaço da folha ao escrever de forma adequada, de acordo com a marca textual do gênero a que se propõe usar; recontar histórias de seu próprio repertório; usar o ponto final; usar a vírgula para enumerar elementos; compreender marcas de pontuação lógica e expressiva; dividir o texto em frases utilizando letras maiúsculas e minúsculas; separar as ideias do texto em parágrafos; ordenar e organizar o próprio texto buscando atingir maior legibilidade; compreender a organização das ideias de um texto; conseguir comunicar através da escrita a interpretação de um texto lido, dentre outras aprendizagens.

Pedro é integrante do grupo de responsabilidade dos computadores e do celular<sup>12</sup> que referem-se aos cuidados e organização dos computadores no Núcleo de Desenvolvimento e refletir e



organizar o uso do celular no contexto da escola (esse pertencimento a esse grupo de responsabilidade se deve o fato de ter muito interesse por computadores).

O sonho levantado pelo Pedro na Roda dos Sonhos<sup>13</sup> foi aulas de informática. Ele gosta muito de assuntos relacionados a computadores e gostaria de ter Oficinas de informática. No entanto, seu sonho não se articulou ao seu processo de pesquisa e ele precisou se encaixar num grupo com outros interesses. As meninas gostam de “livros, histórias de terror, essas coisas”. Ele diz que elas não têm o mesmo “estilo” que o dele. Por conta disso constata-se um “desencontro” ocasionado por um “intervalo” entre Sonhos e Pesquisa.

No entanto, o agrupamento dos educandos por grupos de pesquisa foi feito com base nas preocupações dos educadores com a responsabilização na regulação espaço-tempo, auto-planejamento e auto-avaliação e o trabalho em equipe aliados ao desenvolvimento de competências e habilidades em leitura e compreensão textual. Isso fez desarticular os sonhos (no caso do Pedro, os computadores) da centralidade do processo educativo, no contexto da proposta da escola. A pesquisa como estudo e o grupo como instância de interlocução seriam importantes no processo de construção da identidade do Pedro, do encontro com sua singularidade. Larrosa (2010) afirma que ler, escrever e falar é colocar-se em movimento, é sair para além de si mesmo, “manter aberta a interrogação acerca do que se é” (p. 39-40). A cultura e a linguagem é o que faz com que o mundo esteja aberto a nós, mas quando se converte em fórmula, torna-se fechado.

É neste contexto que apresentamos um pouco da proposta do trabalho com o ensino da língua portuguesa no âmbito do Roteiro de aprendizagem de Pedro, no período em que esta etapa da pesquisa foi realizada.

O tema de pesquisa em grupo era o acampamento e dentro deste tema, o Cangaço (*Acampadentro* – um acampamento dentro da escola). No campo: ‘O que vou fazer? Pesquisa, atividade, responsabilidade’ constam um conjunto de atividades a serem realizadas pelo grupo que são também relacionadas no Roteiro às áreas do conhecimento.

Para estudar o tema do Acampamento: O Cangaço, o Roteiro (conforme figuras 2 e 3) previa sub-tópicos divididos em: mapa, leitura de um livro, entrevista no bairro, leitura de contos, produção de texto, leitura de cordel, xilografia, dança, acampamento (*camping*, estimativas e atividades relacionadas ao que seria necessário para organizar um acampamento).

Então, para cada sub-tópico reproduzimos aqui as atividades e estudos propostos pelos educadores<sup>14</sup>:



**ROTEIRO DE APRENDIZAGEM – 2**

Período: 09/09 a \_\_\_\_\_ Tutor(a) \_\_\_\_\_

Tema da pesquisa em grupo: \_\_\_\_\_

O que vou fazer? Pesquisa / atividade / responsabilidade	Área do conh.	Feito em:		Visto do espec.
		Início	Fim	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tema do Acampamento - Cangaço</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Dividindo em <b>Regiões</b>: Faça 5 desenhos da escola do ponto de vista superior. Divida e identifique cada mapa de acordo com os critérios abaixo:           <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A localização dos diferentes Núcleos. ✓</li> <li>▪ O relevo. ✓</li> <li>▪ Os caminhos. ✓</li> <li>▪ A concentração de computadores. ✓</li> <li>▪ Crie um critério.</li> </ul> </li> <li>○ Livro <b>Trabalhando com mapas</b>, exercícios das páginas 59 a 73.</li> <li>○ Avaliação - _____</li> </ul> </li> <li>• Faça a leitura de "<b>O Cangaço</b>" e registre no caderno os seguintes aspectos:           <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Cabeçalho (autor, título, lugar, editora e ano);</li> <li>○ Personagens principais que aparecem;</li> <li>○ Paisagens e detalhes do cenários em que ocorre a história;</li> <li>○ Causas que favoreceram o surgimento do cangaço.</li> <li>○ Avaliação - _____</li> </ul> </li> <li>• <b>Entrevista no bairro</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Agende com o _____ encontro para formular as perguntas para entrevistar as perguntas do bairro</li> <li>○ Saiam pelo bairro para realizar a entrevista</li> </ul> </li> <li>• <b>Contos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Leitura de 4 contos, resuma-os no caderno e preparem-se para contar um.</li> <li>○ Avaliação - Educadores e Grupo.</li> </ul> </li> <li>• <b>Produção de Texto</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Produção de um conto que se passa no cangaço. Precisa ter personagens, cenário, enredo, com diálogo. Estruturação do texto com parágrafos, pontuação, ortografia, diálogos escritos, margens. Fazer pelo menos 3 versões do conto revisadas.</li> <li>○ Avaliação - _____</li> </ul> </li> <li>• <b>Cordel</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Leitura, memorização e apresentação.</li> <li>○ Avaliação - Grupo e _____</li> </ul> </li> <li>• <b>Xilogravura</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ aprender a fazer com a _____</li> <li>○ conversa com _____</li> </ul> </li> <li>• <b>Dança</b> tradicional do nordeste - Forró. (6x _____)           <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 1 encontro fora do _____ em uma escola de dança</li> </ul> </li> </ul>		30/09		
		21/09		
		28/09		

Figura 2 – Roteiro de Aprendizagem de Pedro – primeira página – setembro de 2015





Além disso, é importante destacar que o Roteiro de Pedro inclui, ainda, dança (prevendo um encontro numa escola de dança fora da escola do aluno em questão com a proposta de conhecer mais acerca do forró, estilo de dança tradicional do nordeste), xilografia (gravura em madeira) e entrevistas no bairro (os educadores incentivam nos Roteiros, às vezes, que os alunos saiam pelo bairro ou pela escola para fazerem entrevistas ou conversarem com as pessoas acerca dos assuntos das pesquisas). O Roteiro incentiva também que o educando possa pedir orientações a outros educadores e colegas no âmbito das atividades, ampliando suas referências para além de seu tutor.

Consideramos que a escrita e a leitura devem ser articuladas a variadas práticas sociais como o cinema, a música, a dança, a pintura, o livro, o computador. Sendo linguagem, a escrita não deve estar aprisionada à escolarização, restrita às reproduções. Com as transformações nos modos de viver e pensar, marcadas profundamente pelas invenções tecnológicas, foram modificadas as maneiras de ler, escrever, produzir conhecimento (SCHUCHTER; VEIGA; FERREIRA, 2016).

Para Marcuschi (2005), os atuais gêneros discursivos tecnológicos "criam formas comunicativas próprias com um certo hibridismo [...] e também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento" (p.21). Há também, no contexto sociotécnico contemporâneo, a forma textual denominada por Ramal (2002) de hipertexto, que seria "a apresentação de informações através de uma rede de nós interconectados por *links* que pode ser navegada livremente pelo leitor de um modo não linear" (p.87). E ainda, como "um texto que traz conexões, chamadas *links*, com outros textos que, por sua vez, se conectam a outros, e assim por diante, formando uma grande rede de textos" (COSCARELLI, 2006, p. 73).

Desta forma, o educador, que trabalha com a construção do conhecimento, deve e precisa acolher estas mudanças. Coscarelli e Novais (2012) afirmam que: "para serem capazes de ajudar os alunos nesse processo de apropriação dos ambientes digitais, os professores devem estar preparados" (p.73), pois há, na escola, o uso dos ambientes virtuais como, por exemplo, nas menções, no Roteiro de aprendizagem de Pedro, às *Evidências 1 e 2*, que referem-se a atividades postadas na Plataforma virtual de aprendizagem sob a forma de *links* que por vezes direcionam a *sites* que contém propostas de atividades. No momento da pesquisa, esta Plataforma estava em pleno processo de implementação e desenvolvimento. Os projetos de pesquisa dos grupos do Núcleo de Desenvolvimento, as atividades, algumas tarefas dos grupos de responsabilidades e os Roteiros de aprendizagem são registrados na Plataforma, já que há a intenção dos educadores que todas as



atividades dos educandos fiquem disponíveis *online* para a interação entre educandos, educadores e pais para além dos espaços e do tempo de funcionamento da escola.

A partir da proposta inspirada na pedagogia de projetos de aprendizagem, como já mencionado, observa-se no Roteiro de aprendizagem de Pedro uma confluência das áreas do conhecimento. Chaves (2015) expõe que todo projeto de aprendizagem precisa ser planejado, redigido e apresentado a outras pessoas, defendido. Durante esse processo, os alunos precisam desenvolver-se em comunicação oral, comunicação escrita, em retórica, em lógica, em comunicação e domínio de tecnologia, em pesquisa, em administração do tempo e em administração de prioridades. Conclui, ainda, que é facilmente possível que os educandos possam planejar e realizar seus projetos inclusive com o uso das novas tecnologias. Beatriz Sarlo (2005), por sua vez, discute acerca do asseguramento da pluralidade cultural aos jovens em contextos educacionais, o que pode estar relacionado ao fato dos educadores da escola pesquisada insistirem em variadas experiências culturais.

Além disso, há movimentos da escola para ampliação de seus tempos e espaços físicos, como a iniciativa de estender as ações pedagógicas para a comunidade e isso se faria com a instalação de redes *wi-fi* na venda, no mercado, na igreja. De uma maneira bem natural, muitos recursos são usados na escola: rede *wi-fi* aberta, uso de *netbooks*, Plataforma virtual, acesso à internet e captura de *sites* para a realização de atividades, o que aponta tanto para um movimento de desinstitucionalização quanto um misto de presencialidade e virtualidade que Bruno (2016) denomina de Educação Híbrida.

Serres (2013) diz que serão esses jovens que ajudarão a redesenhar os formatos, criando novos laços, num contexto de consequências culturais, cognitivas e comunicativas para a produção do conhecimento. Ao considerar a grande hibridização permitida pela digitalização e pela linguagem hipermidiática, Santaella (2007) enfatiza os processos inteiramente novos, interativos e dialógicos que se complexificam com a linguagem digital e que provocam novas relações com o conhecimento. Dessa maneira, ainda que numa proposta que se esforça por uma pluralidade cultural, Pedro cujo interesse ronda os computadores, cujas habilidades mostram de que geração faz parte, cujo grupo de responsabilidade cuida dos debates acerca dos usos da internet e dispositivos móveis na escola, não encontra no contexto de sua pesquisa e da produção do conhecimento escolar a concretização desse seu interesse neste momento.

A educação formal, nesse contexto, passa por uma série de transformações nas relações professores-alunos e nos contextos de interação nos quais travam suas interlocuções. Santaella



(2007, p. 294) busca provocar uma reflexão acerca das criações híbridas de texto, imagem, áudios, vídeos e programações que têm provocado conseqüências culturais, cognitivas e comunicativas para a produção do conhecimento: “estamos habitando uma nova casa, pois a linguagem é a casa do ser”. E nessa discussão, buscamos uma reflexão acerca da produção do conhecimento, os interesses dos jovens e as complexificações da linguagem nos tempos atuais.

### Considerações finais

Este trabalho buscou evidenciar e discutir os conflitos entre interesses/ sonhos (projetos de vida dos jovens), a centralidade do desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão textual como preocupação pedagógica e o desafio de uma escola cuja proposta é o desenvolvimento da autonomia. Por meio do Roteiro de aprendizagem de um jovem de 13 anos foi possível apresentar algumas reflexões de como a escola propõe o ensino da língua portuguesa, como amplia suas relações com os espaços e tempos misturando presencialidade e virtualidade. Além disso, ainda, como enfrenta o grande desafio de aliar a construção do itinerário de aprendizagem de jovens aos objetivos educacionais em tempos de muitas mudanças sociais e tecnológicas com vistas ao desenvolvimento de sua autonomia.

### **Pedagogy of learning projects and young people experience: possibilities of understanding Portuguese language and its teaching in times of convergence and technology**

#### **Abstract**

This paper aims to foster a reflection on the teaching of the Portuguese language through the pedagogy of learning projects through research scripts prepared by the educators of a school from Cotia, São Paulo, Brazil. For this, other forms of schooling of social relations (PAULUS, 2013), dilution of the boundaries between society and school are discussed (SANTAELLA, 2007, SERRES, 2013, BRUNO, 2016), the debate on reading and writing practices according to Marcuschi (2005), Coscarelli (2007), Ramal (2002). As a methodological option is the conception of language, experience and narrative of Connelly and Clandinin (1995), Larrosa (1995, 2006, 2015). The results presented here reveal the challenges of knowledge production in times of convergence and technology.

**Key words:** Portuguese language teaching. Literacies. Technology.



- 1 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- 2 Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais.
- 3 Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora.
- 4 Centro de Referência em Assistência Social.
- 5 Nome fictício para preservar a identidade do jovem.
- 6 Há dois educadores principais no Núcleo de Desenvolvimento (os tutores), cada um responsável por 10 educandos, cuja função é acompanhar de perto as rotinas de atividades, cumprimento dos roteiros de aprendizagem, orientação nas pesquisas.
- 7 Ao Coordenador de Núcleo compete coordenar a atividade da equipe de tutores do Núcleo, incentivar e favorecer a integração curricular e o trabalho inter e transdisciplinar ao nível do Núcleo, dentre outros.
- 8 Acompanha os projetos, no caso dos educandos do Núcleo de Desenvolvimento, as pesquisas, realizando encontros para discutir o andamento das mesmas e a construção das pesquisas na Plataforma de Aprendizagem.
- 9 Esta educadora ajuda no Núcleo de Desenvolvimento meio período todos os dias e noutro período ajuda em outros Núcleos.
- 10 As Rodas são momentos de reunião do coletivo do Núcleo para tomada de decisões, debates, avaliações em conjunto ou qualquer discussão de algum ponto relevante.
- 11 <http://ancora.caiena.net>.
- 12 “Após decidido o uso do celular pela Assembléia dos educandos, formou-se um grupo para refletir critérios, horários, responsabilidades no uso do aparelho dentro da escola. Os encontros serão semanais e as atividades e funções serão definidas em conjunto.” (descrição do grupo de responsabilidade do celular na Plataforma de aprendizagem, acessando como o Breno que gentilmente me cedeu seu login e senha). Disponível em <http://ancora.caiena.net>. Acesso em: 03 jan. 2016.
- 13 A Roda, momento de reflexão conjunta, configurava-se como os momentos de reunião e encontro do coletivo do Núcleo de Desenvolvimento. Ali foram compartilhados (as) os desafios do Núcleo, os achados das pesquisas, os sonhos (pena eu não ter podido estar presente no levantamento dos sonhos), as concepções do que seja aprender, os desafios de lógica, as surpresas (como a Caça ao Tesouro), o planejamento para reunião de pais, os preparativos para uma possível acolhida a um grupo de uma escola de Portugal, etc. Caso algo aconteça e mereça uma reflexão especial, a Roda configura-se também como momento de “reunião extraordinária”. Na primeira semana de imersão, A Roda era a Roda dos Sonhos.
- 14 Nomes verídicos foram ocultados.

## Referências

- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto editora, 1994.
- BRUNO, Adriana Rocha. POMAR (Percurso Online Múltiplos, Abertos e Rizomáticos): espaços de coproduções para as docências e aprendizagens. In.: MILL, Daniel; REALI, Aline. *Educação a Distância, Qualidade e Convergências: sujeitos, conhecimentos, práticas e tecnologias*. São Carlos: EdUFSCar, 2016. No prelo.
- CHAVES, Eduardo. *Educação orientada para competências: currículo centrado em problemas*. Entrevista concedida ao canal MiniWeb Educação. Disponível em [http://www.miniweb.com.br/Atualidade/Entrevista/eduardo\\_chaves/prof\\_eduardochaves1.html](http://www.miniweb.com.br/Atualidade/Entrevista/eduardo_chaves/prof_eduardochaves1.html). Acesso em: 28 out. 2015.



CONNELLY, Michael F.; CLANDININ, Jean, D. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995.

COSCARELLI, Carla V. Entre textos e hipertextos. In: \_\_\_\_\_ (org.) *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. 3ª ed. BH: Autêntica, 2006.

COSCARELLI, Carla V.; NOVAIS, Ana E. Dicionário Crítico da educação: Letramento digital. *Presença Pedagógica*. BH: Dimensão, v. 18, nº 103, jan/fev, 2012.

DEMARCHI, Thyara Antonielle; RAUSCH, Rita Buzzi. *Princípios que norteiam a formação inicial de professores nas Universidades de Helsinque e Jyväskylä - Finlândia*. 2015. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2015.

FLECHA, Ramón. *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del dialogo*. Barcelona: Paidós, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. Una lengua para lá conversación. *Revista educación y pedagogia*. v.18, 2006. p. 29- 42.

\_\_\_\_\_. Las paradojas de la autoconsciência. In: LARROSA, Jorge et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P. (org.). *Gêneros textuais & ensino*. 4ª ed. RJ: Lucerna, 2005.

PAULUS, Pascal. *Uma outra forma de fazer escola: a Voz do Operário da Ajuda*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

RAMAL, Andréa C. *Educação na Cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RELATÓRIO de atividades 2012-2013. *Projeto Âncora: a vida em transformação*. [Cotia]: [s.n], [2013?], 62 p.

SANTAELLA, Lucia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SARLO, Beatriz. A escola em crise. In: \_\_\_\_\_. *Tempo presente: notas sobre a mudança de uma cultura*. Rio de Janeiro: Jose Olimpio, 2005.



SCHUCHTER, Lucia Helena; VEIGA, Ana Lucia Werneck; FERREIRA, Gilberto Fernandes. Entre textos e hipertextos na escola: alguns conceitos e reflexões. *Cadernos para o professor*. Juiz de Fora, MG, ano XXIII, n. 31, jan./jun. 2016.

SERRES, Michel. *Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

\_\_\_\_\_. *Narrativas do humanismo*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

