

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Paloma Dias Silveira

**DA FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO AOS ESPAÇOS
DE CRIAÇÃO EM SALA DE AULA**

Porto Alegre

2010

Paloma Dias Silveira

**DA FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO AOS ESPAÇOS
DE CRIAÇÃO EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Margarete Axt

Porto Alegre

2010

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

S587f Silveira, Paloma Dias

Da formação docente em serviço aos espaços de criação em sala de aula / Paloma Dias Silveira; orientadora : Margarete Axt. — Porto Alegre, 2010.

165 f. : il.

Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010, Porto Alegre, BR-RS.

1. Formação de professores. 2. Ensino fundamental. 3. Dialogismo.
I. Axt, Margarete. II. Título.

CDU – 371.13

Paloma Dias Silveira

**DA FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO AOS ESPAÇOS DE
CRIAÇÃO EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca avaliadora:

Dra. Margarete Axt - Orientadora

Dra. Maria Stephanou - Professora do PPGEduc/UFRGS

Dra. Regina Maria Varini Mutti - Professora do PPGEduc/UFRGS – parecer escrito

Dra. Dinorá Moraes de Fraga - Professora visitante - UNISINOS

Dra. Carime Rossi Elias - Professora visitante – UFG – parecer escrito

Dr. Márcio Martins - Professor visitante

*Somente quem tem o caos dentro de si pode dar à luz uma estrela
bailarina.*

Friedrich Nietzsche

Meus sinceros agradecimentos...

à Claudete e Voldenir, meus pais, a quem devo a alegria de minha existência

à Paola , Nara Simone, Tamires, Isabelli e Lavinia, minhas meninas do coração

à Margarete Axt, minha orientadora, pelos preciosos ensinamentos e pela confiança ao longo de tantos anos

aos professores membros da banca avaliadora, pelo auxílio ao crescimento de meu trabalho

a todas as professoras participantes do CIVITAS,

pelas oportunidades de aprendermos juntas

aos alunos, que me receberam carinhosamente em sua sala de aula, durante a pesquisa

aos amigos do lelic, pelos bons momentos que compartilhamos

a todos os queridos amigos, em especial a Mariane Ohlweiler e Vera Gonzalez

a Elvis Wandscheer, pelo apoio neste percurso

à UFRGS, pelas portas sempre abertas durante minha formação

a todas as instituições que colaboraram para tornar possível

a realização deste estudo.

RESUMO

A presente pesquisa, levada a efeito no PPGEdU/UFRGS, vinculada à linha de pesquisa Educação: Arte, Linguagem, Tecnologia e ao Laboratório de Estudos em Linguagem Interação e Cognição – LELIC, tem como objetivo compreender o movimento de instauração de diferentes vozes/perspectivas, em situações de experimentação na sala de aula, vivenciadas pelos alunos e pela professora de uma turma do ensino fundamental (terceiro ano). Destacamos como interrogante que assume centralidade na investigação: *Como se instauram diferentes vozes/perspectivas no fluxo das experimentações em uma sala de aula do ensino fundamental?* O material que analisamos trata-se de enunciados produzidos pelos alunos e pela professora da turma que acompanhamos. Também analisamos enunciados produzidos no âmbito do grupo de estudos e formação das professoras da escola em que se realiza a pesquisa, assim como enunciados escritos produzidos pela professora da turma de terceiro ano. Para a obtenção dos materiais foram realizados registros audiovisuais em sala de aula e registros escritos em diário de campo da pesquisadora (no grupo de estudos e na sala de aula). Também destacamos os registros realizados pela professora, em seu diário de campo, e aos quais obtivemos acesso. A análise do material empírico se realiza considerando as produções coletivas de personagens, pelos alunos e pela professora, como situações de experimentação na sala de aula. A formulação teórica que fundamenta a pesquisa remete ao quadro dos estudos da linguagem de Mikhail Bakhtin. Destacamos, entre as articulações conceituais que perpassam as obras deste autor: o *dialogismo*, como movimento constitutivo da linguagem e dos elos entre as diferentes vozes/perspectivas; o *enunciado*, enquanto unidade real da comunicação discursiva; a *carnevalização*, como um modo de existência discursiva que relativiza as pretensas verdades e afirma o inacabamento do mundo. As conclusões apontam para o entendimento de que a escuta atenta da professora, na sala de aula, se apresenta como um ato ético de sustentação da voz/perspectiva incipiente do aluno, no esforço de se afirmar. Os personagens, por sua vez, constituem-se em contextos inusitados, abrindo espaço às possibilidades criativas expressas nas contribuições dos alunos.

Palavras-chave: Dialogismo, Ensino Fundamental, Formação de Professores.

ABSTRACT

This research, carried out in PPGEDU / UFRGS, connected to the line of research Education: Art, Language, Technology and the Laboratory for Research on Language Interaction and Cognition - LELIC, aimed at understanding the movement of establishment of different voices / perspectives in situations of experimentation in the classroom, experienced by students and the teacher of a third year class of elementary school. We highlight as the questioner that assumes centrality in the research: *How to introduce different voices / perspectives in the flow of trials in a classroom of elementary school?* The materials we analyzed comprise the utterances produced by the students and the teacher of the class we accompanied. We believe that such utterances make up the dialogue interactions in the classroom. We also analyzed utterances produced in the study group of teachers from the school where the research takes place, as well as statements written by the teacher of the third year class. To obtain the materials we made audiovisual recordings in the classroom and written records on our field diary (within the study group and the classroom). We also considered the records kept by the teacher in her field diary, and which we obtained access. The empirical analysis is conducted considering the collective production of characters by the students and the teacher as situations of experimentation in the classroom. The theoretical formulation that supports the research refers to the frame of linguistic studies of Mikhail Bakhtin. We underline the links among the concepts that permeate the works by this author: *dialogism*, as constitutive of the language movement and the links between the different voices / perspectives; the *utterance* as a unit of real communication discourse; *carnivalization* as a discursive mode of existence the relativity of the alleged truths and that states the incompleteness of the world. The conclusions point to the understanding that the teacher's in tune with the classroom, is presented as an ethical act in support of voice / perspective of the student in his/her early school years in an effort to assert him/herself. The characters, in turn, are constituted in an unusual context, an opening space to the creative possibilities expressed in the children's contributions.

Keywords: Dialogism, Elementary Education, Teacher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Grupo de estudos na Escola Piloto de Venâncio Aires.....	39
Figura 2: Oficina tecnológica.....	40
Figura 3: Escola Piloto de Venâncio Aires.....	42
Figura 4: O lençol mágico.....	82
Figura 5: Os personagens e o habitat produzido pela turma.....	94
Figura 6: Os animais I.....	97
Figura 7: Os animais II.....	97

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1. A criança-acontecimento.....	15
1.2. Interrogante da investigação.....	17
1.3. Estudos das vozes/perspectivas na sala de aula.....	18
2. O ENCONTRO COM A FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTITUIÇÃO DE UM LÓCUS DE INVESTIGAÇÃO	24
2.1. Formação docente.....	24
2.2. Projeto CIVITAS.....	26
2.2.1. Histórico.....	26
2.2.2. Metodologia CIVITAS.....	28
2.2.2.1. no plano da sala de aula.....	28
2.2.2.2. no plano dos grupos de estudos.....	31
2.2.2.3. no plano das pesquisas acadêmicas.....	36
2.2.3. Escolas Piloto.....	38
3. ORIENTAÇÃO TEÓRICA-CONCEITUAL	52
3.1. O dialogismo em Mikhail Bakhtin.....	53
3.2. Ideia-protótipo e ideia-força.....	59
3.3. A carnavalização.....	62
4. ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA E ANALÍTICA	68
4.1. Escola, professora e alunos.....	71
4.2. A produção de registros.....	72
4.3. Metodologia de análise.....	74
5. ENUNCIADOS INTERPRETATIVOS DA INVESTIGAÇÃO	78

5.1. Contexto que leva à situação de experimentação: o lençol mágico enquanto <i>ideia-protótipo</i>	79
5.2. Situação de experimentação.....	87
5.2.1. Inusitado 1: o lençol mágico vai ao desfile.....	87
5.2.2. Inusitado 2: “vai ficar pesado...”	89
5.2.3. Inusitado 3: a viagem do lençol mágico.....	91
5.3. O mundo carnavalizado dos personagens.....	96
5.3.1. Inusitado 4: os animais e seus ambientes.....	96
5.3.2. Inusitado 5: o mutante.....	108
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS.....	123
ANEXOS.....	127
I. Texto síntese produzido pela professora Ta.....	128
II. Transcrição da apresentação oral da professora Ta no Seminário do Projeto CIVITAS.....	130
III. Apresentação em power point produzida pela professora Ta.....	133
IV. Transcrição das interações em sala de aula A.....	139
V. Transcrição das interações em sala de aula B.....	149

1. INTRODUÇÃO

Nas palavras que constituem a presente investigação encontram-se as ressonâncias de um operar do pensamento e de todas as tensões que insistem em se instaurar em minhas experimentações e in(ter)venções enquanto pesquisadora. É recordando das tantas curiosidades e incertezas que me acompanharam no trabalho de campo, que busco compor um texto que entra em diálogo com as produções de alunos e professora do ensino fundamental, no contexto da educação básica brasileira, e, mais especificamente, no âmbito da instituição escolar em que se realiza a pesquisa.

Este texto também dialoga com os colegas, com os professores e com os autores estudados, bem como se inscreve na linha de pesquisa *Educação: Arte, Linguagem, Tecnologia*, do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Além disso, se inscreve na temática *Estudos em Linguagem, Interação e Cognição*, privilegiando o eixo da Linguagem, que problematiza os processos de produção de sentidos e autoria.

A pesquisa de mestrado teve seu início em março de 2008, com o apoio da agência de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. O encontro com o campo de estudos realizou-se pela via de minha participação no projeto Cidades Virtuais com Tecnologias para Aprendizagem e Simulação - CIVITAS, desenvolvido pelo Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição – LELIC (situado na Faculdade de Educação da UFRGS), em parceria com quatro Secretarias Municipais de Educação, no estado do Rio Grande do Sul, e de Agências de Fomento à Pesquisa, como FINEP e CNPq.

Sob a coordenação geral da Prof^a. Dr^a. Margarete Axt, com o apoio de um grupo composto por acadêmicos de graduação, mestrado, doutorado e pós doutorado, o projeto CIVITAS estende-se, simultaneamente, aos planos da pesquisa e da extensão universitária, desde o ano de 2002, agregando pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento, como Pedagogia, Psicologia, Letras, Computação, Física, Arquitetura, Sociologia e Artes. Estes pesquisadores têm por objetivo comum a busca de novos modos de operar nos contextos educativos, com metodologias de in(ter)venção que incluem as tecnologias, desde as mais convencionais às digitais (AXT, 2007).

Entre as muitas linhas que configuram o projeto CIVITAS, o qual será detalhado no **capítulo 2**, integrei-me diretamente ao campo da formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em situação de serviço. A escolha por realizar um

trabalho diretamente com professores atuantes nas escolas, caracterizando, no âmbito do projeto, um trabalho ao mesmo tempo investigativo e de formação docente (no que se produz uma aliança indissociável entre pesquisa e extensão) se deu, inicialmente, pelo interesse em discutir as diversas possibilidades do trabalho coletivo dos alunos juntamente com os seus professores, em sala de aula, na vivência da autoria, com base no respeito mútuo e solidariedade na construção do conhecimento.

Atualmente, pesquisadores do projeto CIVITAS realizam a formação continuada, em serviço, de aproximadamente quarenta professores, vinculados ao sistema público da rede municipal de ensino em quatro municípios, sendo estes: Venâncio Aires, Mato Leitão, Cruzeiro do Sul e Sobradinho. Estes municípios firmaram convênio de cooperação pesquisa-formação com a UFRGS, tendo em vista a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, no âmbito da proposta do CIVITAS. Para tanto, os professores dividem-se em grupos de estudos, compostos por aproximadamente sete pessoas, incluindo aí um ou dois pesquisadores do LELIC que atuam também como formadores.

Os encontros dos grupos são realizados com uma periodicidade quinzenal, em média, que varia de acordo com a organização de cada município para tornar possível a liberação dos professores, no quadro de sua carga horária de trabalho na escola, com vistas à participação nos grupos de estudos do projeto CIVITAS. Os grupos iniciam seus encontros em março, concomitantemente com o início das aulas, e os finaliza no mesmo período de encerramento do ano letivo.

Em parceria com os municípios de Venâncio Aires e Mato Leitão, no ano de 2008 o CIVITAS implementou a ação denominada *Escola Piloto*, que se trata da constituição de um grupo de estudos, em cada município, de professores oriundos de uma mesma escola.

As peculiaridades fundamentais das Escolas Piloto consistem no fato de que, anteriormente, os grupos eram constituídos exclusivamente por professores de turmas de terceira série (ou quarto ano) do ensino fundamental e que atuavam em diferentes escolas. Já estes novos grupos de professores convidados a participar da ação Escola Piloto atendem às turmas de alunos do conjunto dos primeiros anos do ensino fundamental e que, ressaltando, estão localizadas numa mesma escola.

Portanto, é no contexto de uma Escola Piloto do projeto CIVITAS que se realizou a presente pesquisa, tendo em vista, também, minha implicação nos grupos de estudos das Escolas Piloto enquanto formadora e pesquisadora.

Nesta direção, uma delimitação específica da investigação, tendo em vista o próprio processo de obtenção dos materiais para análise, ocorreu a partir de uma problemática que a

orienta, relativa às condições de possibilidade da instauração de diferentes vozes/perspectivas na sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental.

A formulação teórica que fundamenta a pesquisa, apresentada no **capítulo 3**, remete ao quadro dos estudos da linguagem do autor Mikhail Bakhtin.

Mikhail Bakhtin nasceu na Rússia, em 1895. Ele realizou uma reflexão sobre o diálogo na literatura, na cultura, na vida, o que torna difícil, ou mesmo reducionista, classificá-lo em algum campo específico, seja como um filósofo, um estudioso de teoria literária ou um lingüista. Na medida em que Bakhtin buscou compreender os complexos fatores que tornam possível o diálogo entre diferentes vozes/perspectivas, ele elaborou uma concepção de vida e de mundo, percebendo-os como constitutivamente dialógicos.

Destacamos, entre as articulações conceituais que perpassam as obras de Bakhtin: o **dialogismo**, como movimento constitutivo da linguagem e dos elos entre as diferentes vozes/perspectivas; o **enunciado**, enquanto unidade real da comunicação discursiva; a **carnevalização**, como um modo de existência discursiva que relativiza as pretensas verdades e afirma o inacabamento do mundo.

Assim sendo, o material que analisamos, conforme será descrito no **capítulo 4**, trata-se de enunciados produzidos pelos alunos e pela professora de uma turma de terceiro ano do ensino fundamental, participante da ação Escola Piloto do projeto CIVITAS, em Venâncio Aires. Consideramos que tais enunciados, os quais se realizam em situações de experimentação na sala de aula, configuram as interações dialógicas entre professora e alunos. Também analisamos enunciados produzidos no grupo de estudos das professoras da Escola Piloto, no mesmo município, assim como enunciados escritos produzidos pela professora da turma de terceiro ano que acompanhamos.

Portanto, para a obtenção dos materiais foram realizados registros audiovisuais em sala de aula e registros escritos em diário de campo da pesquisadora (no âmbito do grupo de estudos e da sala de aula). Também destacamos os registros realizados pela professora, em seu diário de campo, no grupo de estudos e na sala de aula, e aos quais obtivemos acesso indireto para fins de análise.

A análise do material empírico se realiza considerando as produções coletivas de personagens como situações de experimentação no âmbito da turma que acompanhamos, devido a sua vinculação ao contexto da sala de aula, às vivências dos alunos e da professora. A produção de personagens, nesta medida, não acontece enquanto uma atividade pontual realizada na sala de aula, mas estende-se ao longo do ano, atravessada por diferentes

temáticas que emergem e que são tratadas pelos professores e pelos alunos no curso de suas aprendizagens.

O **objetivo geral** da pesquisa consiste em compreender o movimento de instauração de diferentes vozes/perspectivas na sala de aula. Já o **objetivo específico** consiste em compreender o movimento de instauração de diferentes vozes/perspectivas, em situações de experimentação na sala de aula, vivenciadas pelos alunos e pela professora – participantes do projeto CIVITAS - de uma turma de terceiro ano do ensino fundamental. Destacamos, do mesmo modo, o **interrogante** que assume centralidade na presente investigação:

Como se instauram diferentes vozes/perspectivas no fluxo das experimentações em uma sala de aula do ensino fundamental?

Na análise, de caráter dialógico, buscou-se não eliminar ou neutralizar a intensidade das vozes/perspectivas de alunos e professores, destas alteridades que falam, cujas presenças reclamam acolhimento e cuidado ético, com a intenção de constituir uma pesquisa que não busque simplesmente a confirmação de seus próprios pressupostos, mas que se deixe contaminar pelo objeto de estudo, ou pelos sujeitos que constituem parte de suas vidas nos espaços escolares em que transitam.

No **capítulo 5** produzimos nossos enunciados interpretativos da investigação, desde nosso ponto de vista, que vem sendo constituído no diálogo com os conceitos que vimos trabalhando, sobretudo pautado nas formulações teóricas de Mikhail Bakhtin. As considerações finais do presente estudo são discutidas no **capítulo 6**.

Tendo em vista a continuidade da presente introdução, na sessão 1.1 realizamos uma breve reflexão em torno do conceito de criança-acontecimento; na sessão 1.2. destacamos o interrogante que assume centralidade na investigação; e, na sessão 1.3. apresentamos uma breve revisão, a partir de estudos sobre as vozes/perspectiva na sala de aula.

1.1. A criança-acontecimento

A criança que encontramos, atualmente, nas escolas, muitas vezes parece constituir-se como um enigma para os professores, pois escapa à compreensão moderna de infância com a qual a escola opera desde a sua constituição. Do ponto de vista de Larrosa (2001, p. 292): *A educação como relação com a infância consiste, talvez essencialmente, em dar a palavra, em dar possibilidade de que a criança, que não fala, tome a palavra [...] Porque tem uma infância, cada novo ser humano se constitui em novo sujeito de linguagem, afirma sua singularidade de ser falante.*

Este *dar a palavra*, à criança, pensamos que não remeta diretamente a uma visão adultocêntrica, em que o adulto contempla a criança com a palavra, mas consiste em desapropriar-nos das palavras e de seus sentidos já instaurados, dando a possibilidade de que as palavras expressas pelas crianças digam algo diferente daquilo que já conhecemos ou daquilo que esperamos ouvir. Consiste em reconhecer a existência das palavras das crianças, deixando-nos contaminar por estas palavras. É permitir que a criança tome a palavra que está à deriva, que brinque com as palavras, que tenha espaço para recriá-las, manifestando sua voz/perspectiva singular. Deste modo, entende-se a criança como ser expressivo, sujeito de linguagem, uma criança-acontecimento, a quem devemos dar a palavra, criando condições para manifestação de sua voz/perspectiva, que clama por uma escuta e por uma resposta, num ato ético de acolhimento e atenção ao ser criança. Trata-se de um entendimento da criança como um *outro*, como *aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento* (LARROSA, 2003, p. 184).

Assim, distancia-se cada vez mais a possibilidade de tratar a criança como um objeto de nosso verdadeiro e completo conhecimento, pois ela escapa às lógicas às quais buscamos submetê-la, conformando-a como um ser vazio, que aprende exatamente o que o adulto ensina, e que se comporta exatamente como o adulto deseja. A criança escapa ao universo das nossas teorias e avaliações deterministas.

Na obra de Jacques Rancière, *O mestre ignorante* (2005), encontramos um entendimento da criança como um *ser de palavra*. Para Rancière (2005, p. 29), *uma palavra humana lhes foi dirigida, a qual querem reconhecer e à qual querem responder - não na qualidade de alunos, ou de sábios, mas na condição de homens; como se responde a alguém que vos fala, e não a quem vos examina: sob o signo da igualdade*.

A criança como um *ser de palavra* ou como um ser a quem devemos *dar a palavra*, dar a possibilidade de manifestação de sua voz/perspectiva, de uma atitude responsiva, figura como *acontecimento*, uma criança a qual temos acesso somente quando nos abrimos para encontrá-la, um encontro com aquilo que nos desafia. Para Larrosa (2001, p. 282), o acontecimento escapa a qualquer integração ou identidade, pois trata-se daquilo que *não pode ser integrado, nem identificado, nem compreendido, nem previsto*, mas que pode ser nomeado como *interrupção, novidade, catástrofe, surpresa, começo, nascimento, milagre, revolução, criação, liberdade*.

Para o encontro com esta criança-acontecimento, sobretudo na escola, tomamos como princípio, neste estudo, uma necessidade de escuta e acolhimento de sua voz/perspectiva, deixando-nos arrastar pela sua imprevisibilidade e pela sua capacidade de surpreender-nos.

Este encontro com a criança-acontecimento, na escola, nos encaminha para o interrogante da presente investigação, que direciona seu olhar para as interações dialógicas entre professora e alunos, na busca de compreender o movimento de instauração de diferentes vozes/perspectivas, mediante situações de experimentação na sala de aula. Estamos pensando o aluno como criança-acontecimento, como um *outro* que não é objeto de nosso saber, mas como um *outro* que é sujeito falante e expressivo, ao qual somente temos acesso pela via do diálogo. Portanto, vislumbramos que este olhar sobre a criança enquanto criança-acontecimento vem ao encontro do entendimento de “relação dialógica”, tal como é considerado pelo presente estudo.

1.2. Interrogante da investigação

É possível afirmar, a partir de Bakhtin (2002), que todas as vozes são convicções ou pontos de vista acerca do mundo. Esta conceituação nos remete a um entendimento de que a **voz** está sempre associada a uma **perspectiva**, que se produz em relação com um modo particular de visibilidade, desde um lugar situado no mundo¹.

Na sala de aula, no curso das interações verbais professor-aluno ou aluno-aluno, se faz presente o tensionamento entre diferentes vozes/perspectivas. Todavia, este tensionamento é desconsiderado na medida em que somente o professor enuncia desde sua perspectiva, naturalizando-a como se fosse a única existente ou a mais correta, mais legítima. Por outro lado, quando o professor trabalha com a escuta atenta às vozes de seus alunos, que carregam consigo diferentes modos de ver, se instauram diferentes modos de enunciar na sala de aula, não sendo excludentes entre si. Não se opera na dimensão do “ou” isto “ou” aquilo, mas na dimensão do “e”, da complementaridade, do encontro entre as vozes/perspectivas e os sentidos.

Num contexto de produções coletivas de personagens em sala de aula este tensionamento torna-se ainda mais evidente, na medida em que professores e alunos trabalham em conjunto, necessitando colaborar uns com os outros, fazendo as suas vozes/perspectivas dialogarem. Portanto, no quadro desta investigação e de sua delimitação

¹ Devido a esta relação, no presente estudo, optamos por trabalhar com o par *voz/perspectiva*.

específica, analisam-se diferentes enunciados, buscando compreender o movimento de instauração de diferentes vozes/perspectivas, durante as produções coletivas de personagens, que constituem situações de experimentação em sala de aula.

Com isso, nos interrogamos: *Como se instauram diferentes vozes/perspectivas no fluxo das experimentações em uma sala de aula do ensino fundamental?*

Na próxima seção apresentamos uma breve revisão de literatura². Seleccionamos, no conjunto dos últimos dez anos, dois estudos realizados no âmbito da pós-graduação brasileira que convergem em torno da problemática do tratamento das vozes/perspectivas na sala de aula do ensino fundamental, assim como convergem em torno dos referenciais teóricos trabalhados.

1.3. O estudo das vozes/perspectivas na sala de aula

O primeiro estudo selecionado trata-se de uma tese de doutorado, defendida em 1999, no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob autoria de Regina Orgler Sordi, intitulado *A comunicação professor-aluno: uma contribuição ao estudo sobre a construção do conhecimento*.

Sordi (1999) buscou analisar a forma como o conhecimento ensinado em salas de aula é apresentado, é compartilhado, é inibido ou é obstruído através da comunicação verbal na relação assimétrica entre professor e alunos, no contexto da primeira série (ou, atualmente, segundo ano) do ensino fundamental. Para a autora, cada vez que professores e alunos se encontram com o conhecimento escolar estão simultaneamente colocados frente a uma potencial variedade de perspectivas e com uma potencial necessidade de reconstruir estas perspectivas de forma cooperativa, para produzir avanços no conhecimento.

O estudo analisa as respostas do aluno à ação do professor bem como suas reflexões sobre o conteúdo que está sendo transmitido. Também analisa as possíveis interpretações que o professor esteja dando às respostas e reflexões dos alunos.

A autora vale-se das abordagens teóricas da Epistemologia Genética formulada por Jean Piaget, e da epistemologia que ela denomina como Epistemologia Dialógica, tendo como autores de destaque Mikhail Bakhtin e Ragnar Rommetveit. Na epistemologia genética busca a compreensão da construção cooperativa do conhecimento. Na epistemologia

²A revisão foi realizada a partir de uma pesquisa no Portal de Teses e Dissertações da CAPES (Site: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw>)

dialógica busca subsídios para compreender a variada gama de sentidos presentes num contexto, fruto da ambigüidade e incompletude da linguagem humana.

A autora formula uma hipótese de que os efeitos de maior ou menor grau de cooperação na relação dialógica entre professor e alunos instauram diferentes padrões de comunicabilidade, os quais, por sua vez, evidenciam esses graus de cooperação que, ao agirem sobre a construção do conhecimento, desvelam seus processos construtivos.

O material empírico da pesquisa consistiu em protocolos de interações verbais entre alunos e professores, no âmbito de duas escolas (uma particular e uma pública), obtidos a partir de filmagens em sala de aula e posterior transcrição. Participaram da pesquisa seis turmas de primeira série, totalizando o registro de 54 sessões de filmagens, realizadas entre os anos de 1997 e 1998.

Na leitura dos protocolos a autora buscava analisar: Como o conhecimento é apresentado? É compartilhado? De que forma? É discutido? É inibido? É impedido?

No estudo, a análise dos protocolos é caracterizada como uma Análise Dialógica, em que se realiza uma análise da contribuição (turno, elocução) na relação com as contribuições anteriores (aspecto responsivo), a contribuição em si (com seu conteúdo proposicional) e a relação com as contribuições posteriores. Ou seja, cada fala, seja de aluno ou de professor, é observada nas suas relações com as falas que a antecedem, e as falas que a sucedem, bem como observada em seu conteúdo propriamente.

Seguindo as análises, a autora indica uma categoria principal, denominada *padrão de comunicabilidade*, que se refere aos modos como se estabelecem as trocas verbais entre professores e alunos, criando uma cultura característica de funcionamento em sala de aula. O acompanhamento de um padrão, como uma estrutura dinâmica que tende a uma certa estabilidade, pode permitir que se façam predições sobre a efetividade do processo ensino-aprendizagem num contexto específico em que este padrão é engendrado.

São evidenciados três tipos de padrões comunicativos: monológico, intermediário (de afinação restrita e funil) e interacional.

No padrão monológico, há um desencontro de perspectivas dos envolvidos na situação de comunicação (que é centrada na visão do professor), havendo impossibilidade de estabelecimento de estados de intersubjetividade e de quaisquer graus de cooperação. O ensino baseia-se na repetição, cópia de modelos e adivinhação.

No padrão intermediário de afinação restrita, a comunicação evidencia maior atenção do professor à voz do aluno, mas revela comprometimento do trabalho com os conteúdos. No padrão intermediário de tipo funil, a comunicação evidencia maior atenção ao conteúdo, mas

revela comprometimento em trabalhar com diferentes pontos de vista. São recorrentes os problemas de constrangimento a uma visão unidirecional de conhecimento.

No padrão interacional, a comunicação é baseada na reflexão sobre o próprio pensamento. Há um encontro de perspectivas polissêmicas e a possibilidade de coordenação de diferentes pontos de vista.

Sordi (1999) conclui que há uma relação de indissociabilidade entre os padrões de comunicação instaurados na sala de aula e as possibilidades de construção do conhecimento.

O segundo estudo trata-se de uma dissertação de mestrado, defendida em 2007, no Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob autoria de João Batista Pires da Silva, intitulado *O estudo da alteridade em uma classe do ensino fundamental*.

Silva (2007) analisou a interação verbal entre alunos e professora, em uma turma de quarta série (ou quinto ano) do ensino fundamental de uma escola pública, buscando verificar se na interação que se dava na sala de aula os alunos se submetiam a uma única visão de mundo, ou se a interação criava espaços para que os interlocutores construíssem uma relação de troca colaborativa, que favoreceria a construção de suas identidades.

O estudo de Silva (2007) aborda as questões da escuta e do respeito à voz do *outro*, às diferentes vozes na sala de aula, operando, para tanto, com o apoio da abordagem dialógica bakhtiniana, no escopo da discussão sobre a alteridade.

Metodologicamente, o estudo trabalha com a gravação em áudio de uma aula (tendo a duração de aproximadamente 1 hora e 10 minutos), um diário de campo produzido no transcurso da gravação em sala de aula e um diário de pesquisa, produzido durante a discussão realizada entre o pesquisador e a professora da turma de quarta série, após escutarem juntos a gravação. Salienta-se que ambos os diários são escritos pelo pesquisador.

Primeiramente, com base em Kerbrat-Orecchioni (2006 *apud* Silva, 2007), o autor analisa as interações de um ponto de vista quantitativo, levando em consideração quantas vezes cada sujeito fala. Durante a interação, o número de turnos de fala dos alunos (167 turnos) é maior que o da professora (152 turnos). Porém, Silva (2007) observa que o número de palavras pronunciadas pela professora (4.139 palavras) é quatro vezes maior que a quantidade de palavras pronunciadas pelos alunos (1.007 palavras). Tal constatação remete o autor a um estudo qualitativo das interações.

Na análise do ponto de vista qualitativo, são evidenciadas as finalidades dos turnos de fala da professora e dos alunos. Com relação aos turnos de fala da professora, as finalidades encontradas foram: questionar (porém, o questionamento é usado apenas para trazer para a

discussão o ponto de vista da professora), orientar (mas sem buscar conhecer as dificuldades dos alunos), informar (as atividades de informar ocupam grande parte da aula, em que a professora transmite informações sobre uma reunião que haverá com os pais, e a respeito do modo como os alunos devem se comportar até o dia da reunião), admoestar (a professora admoesta tanto o grupo de alunos quanto a um aluno em específico), exemplificar (a professora dá exemplos de atividades a serem realizadas pelos alunos) e avaliar (avalia a realização das atividades pelos alunos).

Já com relação aos turnos de fala dos alunos, encontraram-se as seguintes finalidades: comentar (comentários a respeito do comportamento dos colegas), concordar (consiste em respostas monossilábicas de concordância com a professora), responder (respondem a perguntas da professora de forma monossilábica e uníssona), informar (é um tipo de finalidade rara, no caso dos alunos) e solicitar (normalmente ocorre como solicitação para ir ao banheiro ou tomar água).

Silva (2007) também realiza uma análise dos conteúdos temáticos, segundo a perspectiva de Bronckart (1999 *apud* Silva, 2007), com o intuito de observar como os indivíduos se comportavam quanto à ideologia traduzida nos discursos que circulavam na sala de aula. Os conteúdos temáticos encontrados foram: - a disciplina é uma regra da escola que não pode ser negociada; - a disciplina escolar é uma maneira de promover o ajustamento social; - a autoridade é um recurso de aceitação de padrões culturais; - a religião ajuda na formação do aluno; - a participação na banda é associada ao bom aluno na escola; - a moralidade cristã determina o que é bom e o que é feio.

Silva (2007) conclui, a partir das análises quali-quantitativas das interações verbais na sala de aula, que não ocorre a manifestação das vozes dos alunos, pois “... suas participações se resumiam a respostas quase sempre em uníssono e sem criatividade, o que também parecia demonstrar que os saberes dos alunos não foram relevantes para o processo de suas aprendizagens” (*ibid*, p. 97). Havia uma estabilidade do papel interacional da professora, pois ela abria e fechava as unidades comunicativas, sem oferecer possibilidades para a produção dos alunos. O autor considera, também, que as temáticas trazidas pela professora foram obstáculos para a constituição de sujeitos ativos na interlocução. A partir disso, Silva (2007) confirma a sua hipótese de que as práticas escolares pouco têm contribuído para a criação de espaços de alteridades.

Com relação ao primeiro estudo, de Sordi (1999), nosso ponto de encontro com o mesmo trata-se da preocupação com o tratamento de diferentes vozes/perspectivas na sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental, durante as trocas verbais entre professores e

alunos, tendo como metodologia a análise de enunciados. Os padrões de comunicabilidade evidenciados pela autora (monológico, intermediário e interacional) foram identificados em nosso material de análise, em diferentes momentos na sala de aula.

Todavia, nosso estudo se diferencia em relação ao de Sordi (1999) devido ao foco, pois o nosso foco se acentua sobre o processo de instauração das diferentes vozes/perspectivas na sala de aula, pode-se dizer, o acontecimento da polifonia. Assim como, dirigimos nosso foco para o processo de escuta das vozes/perspectivas dos alunos, pelo professor.

Também há uma diferenciação com relação ao material analisado, pois em nosso estudo optamos por acompanhar as situações de experimentação vivenciadas em uma única turma, o que envolve também o acompanhamento dos processos vivenciados pela professora desta turma, no âmbito de um grupo de estudos do qual ela participa, realizando sua formação continuada em serviço. Portanto, nossa análise inclui a voz/perspectiva da professora em relação à sua própria sala de aula, através da sua participação no grupo de estudos, e não apenas enquanto uma voz/perspectiva em interação diretamente com os alunos.

Com relação ao segundo estudo, de Silva (2007), consideramos que há uma limitação no que concerne ao material empírico, que se trata apenas de uma gravação de aproximadamente uma hora e dez minutos de uma aula, numa turma de quarta série (ou quinto ano) do ensino fundamental. Além disso, ainda que o quadro teórico bakhtiniano seja apontado como uma das bases que fundamentam o estudo, durante as análises, assim como nas conclusões, não há referências aos conceitos formulados por Bakhtin e mencionados anteriormente no estudo, como *polifonia*.

Por outro lado, o estudo aponta uma estabilidade do papel interacional da professora, que abre e fecha as unidades comunicativas, estabilidade esta que também encontramos em parte de nosso material empírico. Todavia, ao operar a partir de um recorte bastante pontual, Silva (*ibid*) centra-se somente em uma dimensão de análise, da professora como aquela que organiza a interação e dos alunos como aqueles que respondem de “forma uníssona e sem criatividade”, e que pensamos não dar conta das dinâmicas da interação verbal na sala de aula, pois, como indica o estudo de Sordi (1999), há uma variedade de padrões de comunicação, desde um padrão de cunho mais monológico, ao padrão de cunho mais interacional. Nesta direção, nos parece que não é possível afirmar que em uma sala de aula o padrão de comunicação seja essencialmente monológico, intermediário ou interacional.

Silva (2007) desenvolveu seu estudo em torno de um recorte de interação em que se demonstra estabilizado um padrão monológico, o que o leva a concluir que as práticas

escolares pouco têm contribuído para a criação de espaços de alteridades. Em nosso estudo, todavia, buscamos desviar deste foco no monológico, pois consideramos que para avançar no conhecimento que contribua para a formação de professores, é importante pensar como se constitui um movimento dialógico, como se instaura um efetivo diálogo entre as vozes/perspectivas na sala de aula.

Assim, se por um lado, nos aproximamos em relação aos dois estudos citados com relação ao estudo das vozes na sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental, observando as interações entre alunos e professora, por outro lado, nosso estudo se diferencia ao englobar no contexto de análise os enunciados produzidos pela professora no âmbito de seu processo de formação continuada em serviço, juntamente com um grupo de professoras também em formação. Nosso estudo é atravessado pela interface pesquisa/formação, e pretende contribuir, a partir de suas discussões, para o campo da formação docente.

2. O ENCONTRO COM A FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTITUIÇÃO DE UM LÓCUS DE PESQUISA

2.1. A formação docente

No presente estudo, a partir do encontro com a formação continuada de professores do ensino fundamental, pela via de um projeto que opera na dimensão da interface pesquisa/formação - o CIVITAS -, constituímos nosso lócus de pesquisa. Portanto, nesta seção buscamos situar o CIVITAS em relação a um paradigma atual de formação de professores.

Existe uma grande quantidade de produções acadêmicas que discutem a formação de professores e que contribuem para pensá-la como um importante processo educativo³, não se tratando meramente de um treinamento técnico dos professores para atuarem nas instituições escolares, do ponto de vista de uma racionalidade tecnicista⁴.

Desde a década de 80 cresce vigorosamente uma literatura educacional que analisa a demanda social por uma escola que não apenas transmita conhecimentos previamente determinados, mas que tenha como objetivo a formação de um sujeito reflexivo (GIESTA, 2001). Cresce um entendimento de que não é suficiente cumprir os programas de disciplinas, pois vivemos numa sociedade em que novos conhecimentos são construídos a todo o momento, o que demanda a busca de conhecimentos para além dos programas, os quais operam apenas enquanto um recorte da complexa realidade em que estamos situados.

Neste contexto, a formação de um professor reflexivo, que aprende a partir da reflexão sobre a sua própria prática, é um importante paradigma nos estudos sobre a formação docente. Para Paulo Freire, educador brasileiro de reconhecimento internacional: *A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo* (1996, p. 24).

Também mencionamos a contribuição do pedagogo norte-americano Donald Schön, com relação ao paradigma de formação de um professor reflexivo, a partir da formulação dos

³ Citamos, nesta direção, entre estudos no âmbito nacional e internacional, aqueles que põem sob foco a profissão docente (BRZEZINSKI, 2002; NÓVOA, 1995a; NÓVOA, 1995b) os saberes docentes (TARDIF & LESSARD, 2005; TARDIF, 2000), a formação docente e a pesquisa, (ANDRÉ, 2009; LUDKE, 2007) e a formação reflexiva (ZEICHNER, 1993).

⁴ A perspectiva da racionalidade técnica, fortemente instaurada nos anos 70, com base numa epistemologia de cunho positivista, ao buscar a eficácia através do controle científico da prática educacional, trabalha com a concepção do professor como um técnico, que transmite saberes produzidos por outros (MONTEIRO, 2001).

conceitos de *reflexão-na-ação* e *reflexão-sobre-a-ação*. Para Schön (1992), a reflexão na ação é aquela em que se pensa sobre o que se está fazendo, enquanto se está fazendo, ou seja, é a análise realizada pelo professor no momento mesmo em que está atuando. Já a reflexão sobre a ação é definida por Schön (1992, p. 36) como *nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado*.

No que se refere especificamente à formação continuada de professores que já se encontram atuando em instituições escolares, ou seja, em serviço, para Aquino e Mussi (2001, p. 217): *Na atualidade, a invenção de novas formas de formação docente concomitantes ao exercício da profissão vem, no plano discursivo, produzindo outras estratégias de existência para o professor*. Segundo os autores, as proposições de formação em serviço, no cenário atual, apontam para a vivência de uma experiência reflexiva, pelo professor.

É neste plano da formação continuada em serviço, especificamente de professores do ensino fundamental, que se insere o projeto CIVITAS. Este projeto, ao mesmo tempo em que está preocupado com a formação de um professor reflexivo, busca constituir uma proposta de formação que tenha como foco os **processos criativos** dos professores e dos alunos, a partir de experimentações em grupos de estudos e em sala de aula.

O CIVITAS desvia o foco da reflexão diretamente sobre a prática, para centrar sua atenção aos processos criativos dos professores e dos alunos, com o intuito de instaurar condições de abertura da sala de aula para o acolhimento das diferentes vozes/perspectivas e dos diferentes sentidos. A reflexão, neste caso, acontece sobre o conjunto da sala de aula (que contempla também a prática pedagógica do professor, porém não a estabelece como foco central), a partir de situações de experimentação que envolvem tanto os professores quanto os alunos.

Segundo Axt e Martins (2008, p. 156), um dos princípios do CIVITAS é: *forçar, pela experimentação, o pensamento a pensar sobre procedimentos, práticas (docentes), mas enquanto movimentos não fechados, enrustidos, e sim abertos, receptivos ao estranho, ao inusitado que emerge no contexto, sensíveis ao contexto, deixando intervir o contexto*.

O CIVITAS investe na formação de professores em situação de serviço, numa relação de parceria entre pesquisadores e professores, entre universidade e escola, na direção das possibilidades de invenção de um currículo em que o aluno tenha espaço, em que tenha voz.

Para Axt et. al. (2008, p. 7): *A formação de professores, no contexto do projeto CIVITAS, tem como objetivo a organização de grupos de estudos, com reuniões periódicas, para discutir o currículo e estudar possibilidades de torná-lo mais inventivo*.

Na próxima seção apresentamos o projeto CIVITAS de forma detalhada, com o interesse de situar, para o leitor, o modo como a presente pesquisa se insere no âmbito deste projeto que opera na interface pesquisa/formação.

2.2. Projeto CIVITAS

A presente pesquisa buscou compreender o movimento de instauração de diferentes vozes/perspectivas, em situações de experimentação na sala de aula, vivenciadas pelos alunos e pela professora – participantes do projeto CIVITAS - de uma turma de terceiro ano do ensino fundamental.

Desse modo, faz-se necessária uma apresentação mais detalhada do projeto CIVITAS, que vem a contextualizar a constituição do lócus da pesquisa. A trajetória deste projeto, é importante dizer, iniciou no ano de 2002, no Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição (LELIC/Faculdade de Educação/UFRGS), a partir do encontro de um grupo de pesquisadores, oriundos das áreas da Educação, Arquitetura, Computação e Física. O que narro desta história, ainda no seu começo, com as primeiras ideias se produzindo, são momentos em que não participei diretamente, mas que resgato nos relatos dos pesquisadores ou através de artigos, sites, relatórios e imagens que constituem a memória do projeto.

2.2.1 Histórico

O ponto de partida do grupo, no LELIC, deu-se na intenção de produzir um editor *on line* de cidades, o CITTÀ, voltado para alunos do quarto ano⁵ do ensino fundamental, devido à centralidade da temática *município* no currículo em tal etapa escolar. A construção de uma cidade virtual vista como possibilidade de inclusão da informática educativa na escola, pelo viés de uma apropriação das novas tecnologias, pelos alunos, com o envolvimento, ao mesmo tempo, de conceitos importantes como cidadania, ecologia e preservação ambiental.

Para o desenvolvimento do CITTÀ contou-se, ao longo dos anos, com o apoio de diversos programas de fomento à pesquisa, sob a forma de bolsas para estudantes e equipamentos⁶. Neste percurso, observa-se que a proposta de desenvolvimento do CITTÀ se

⁵ Correspondente à terceira série do ensino fundamental, no antigo sistema seriado de ensino.

⁶ O projeto CIVITAS recebeu apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para o desenvolvimento do editor CITTÀ, a partir dos editais CNPq 09/2001 e ProTeM/Socinfo 01/2001 – Tecnologias para desenvolvimento e pesquisa em conteúdos digitais, constituindo, assim, as ações no âmbito do que se denominou CIVITAS I. Posteriormente, o projeto recebeu novo apoio do CNPq, por meio do edital Universal/CNPq 19/2004,

tornou cada vez mais complexa, principalmente na medida em que entra em cena o diálogo com professores e alunos, através da cooperação com as Secretarias de Educação de dois municípios do estado do Rio Grande do Sul: Venâncio Aires e Mato Leitão⁷.

Esta parceria iniciou com o interesse do projeto em discutir com os professores e suas respectivas escolas sobre como trabalhar a temática município utilizando as tecnologias digitais, assim como as possíveis estratégias de apropriação das mesmas nos contextos educativos. Este envolvimento com os professores, pouco a pouco se estendendo também aos alunos e suas produções em sala de aula, veio a afirmar a potência da interface pesquisa/formação no CIVITAS.

O projeto, porém, buscou desviar de uma filiação hierárquica entre pesquisa acadêmica e extensão universitária, que prevê, em seus moldes tradicionais de pesquisa, o planejamento, o desenvolvimento e a validação de produtos tecnológicos, em nível de laboratório, e somente após a conclusão destas etapas, a aplicação do produto junto ao seu público-alvo (AXT, 2007).

Um dos princípios que norteiam o projeto CIVITAS é a fuga aos modelos aplicacionistas em educação. Se numa instância poderia ser viável o investimento massivo na programação do CITTÀ, valendo-se das novas tecnologias para desenvolvimento de software, em outra instância coube questionar qual seria a participação da escola, dos alunos e dos professores nesta construção.

O CITTÀ seria mais um software disponível na biblioteca da escola, pronto para ser aplicado em qualquer contexto, tendendo à homogeneização característica de tantos produtos ditos pedagógicos e preocupados com a aprendizagem? Ou seria um software que não converge para as soluções únicas, para as respostas definitivas, mas que pretende instigar a discussão, o trabalho coletivo e cooperativo entre alunos e professores (pautado nas relações dialógicas, no encontro dos sentidos, na abertura de espaços para o diferente, para o inusitado, para a produção de ideias)? O CIVITAS optou pela segunda alternativa.

A opção realizada significou um avanço na complexidade do CITTÀ, sobretudo nas pesquisas do projeto sobre como desenvolver um software em que a criança tenha condições de criar, em contextos de interlocução com um *outro*, ouvindo-o e refletindo sobre cada

constituindo, assim, as ações no âmbito do CIVITAS II. No ano de 2007, teve início a ação CIVITAS III, com apoio da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), através do edital 02/2006.

⁷O projeto CIVITAS foi oficializado como Parceria Pesquisa-Formação (PPF) desde 2002 em Venâncio Aires, e desde 2003 em Mato Leitão, com apoio do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Na continuidade do projeto, o município de Mato Leitão firmou Convênio de Cooperação Pesquisa-Formação (CCPF) diretamente com a UFRGS no ano de 2004, e o município de Venâncio Aires em 2005.

tomada de decisão, tendo em vista este *outro* com quem dialoga, num esforço de trabalho ético, pautado nos princípios da cooperação e da reciprocidade.

Nesta direção, o grupo de pesquisadores do LELIC acreditou na importância de uma inserção na escola, provocando o diálogo direto com aqueles para quem estaria sendo programado o CITTÀ (AXT, 2005). As Secretarias de Educação de Venâncio Aires e Mato Leitão tornaram-se importantes parceiras do CIVITAS, ao viabilizarem a constituição de um grupo de formação continuada de professores de quarto ano, em cada município, para realizarem estudos e discutirem a construção de cidades na sala de aula, tendo o acompanhamento, nestes grupos, de pesquisadores do projeto⁸. Começa então a desenhar-se uma proposta de formação continuada de professores em serviço, integrada ao desenvolvimento tecnológico do CITTÀ⁹.

Na próxima seção buscamos descrever a metodologia do CIVITAS, na sala de aula, envolvendo as experimentações realizadas pelos alunos e pelos professores (2.2.2.1), nos grupos de estudos dos professores, enquanto uma opção formativa (2.2.2.2) e nas pesquisas acadêmicas, desenvolvidas pelos pesquisadores (2.2.2.3).

2.2.2. Metodologia CIVITAS

2.2.2.1. no plano da sala de aula

Retornando ao plano da construção de **cidades virtuais** ao longo do projeto CIVITAS (que constitui, ao mesmo tempo, o plano para pensar a metodologia do projeto na sala de aula), houve uma primeira tecnologia utilizada pelas turmas de quarto ano: a **maquete**. Todavia, o trabalho com maquetes na escola normalmente é orientado em função da representação tridimensional de um determinado espaço. Assim, tendo em vista este enfoque

⁸Uma característica importante do projeto é que a parceria implica compromissos, tanto por parte do município, quanto da universidade. Conforme os convênios de cooperação, a universidade se compromete a (i) disponibilizar e realizar a manutenção de ambientes virtuais de aprendizagem e de interação a distância para uso dos professores e alunos envolvidos no projeto; (ii) preparar os professores para utilizar as novas tecnologias digitais; (iii) acompanhar as reuniões dos grupos de professores; e (iv) participar na realização do seminário anual do projeto. E, aos municípios conveniados cabe (i) disponibilizar horários aos professores envolvidos no projeto para estudos; (ii) disponibilizar uma cota de xerox para cada professor envolvido no projeto, para reprodução dos textos indicados nos estudos; e (iii) adquirir livros indicados pelo projeto sobre temáticas pedagógicas.

⁹A formação continuada de professores, em serviço, realizada no projeto CIVITAS, recebeu apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), a partir dos editais já mencionados, bem como da Secretaria de Educação Superior – SESuMEC (Edital PROEXT 2003 e PROEXT 2004).

dado ao papel da maquete no ensino, as professoras participantes do projeto entenderam, inicialmente, que as cidades criadas na maquete deveriam representar a localidade ou o município em que os alunos viviam. Para Martins (2009, p. 81):

Na cidade-maquete as crianças observavam para simular, visitavam distritos, bairros, estações de tratamento de água e esgoto, meios de comunicação (rádio, correios,...). A observação, o observador, a simulação constituíam segmentos separados, uma linha tracejada. A cópia (cidade-maquete-simulada) aproximava-se tanto mais da idéia (modelo) quanto menos contagiada ela fosse pelas vicissitudes da experimentação, incluindo o observador/experimentador.

Neste sentido, de acordo com Axt et. al. (2008, p. 8): *As “escapadas” em novas experimentações, explorando o inusitado, como tentativas de ultrapassar o plano representacional, não passavam de atividades pontuais, cuja duração era interrompida, e a rotina da transmissão de conteúdos era retomada.*

Entretanto, ao longo de um trabalho de discussão nos grupos de estudos, com as professoras, se processou um deslocamento da perspectiva exclusiva da representação, e as cidades passaram a ser inventadas de diversos modos, sem necessariamente manter relação de cópia com um determinado espaço concreto. E o que se observou, nestas experimentações, foram alunos discutindo, negociando, cooperando, trabalhando coletivamente. Cresceram cidades virtuais, imaginárias, que tinham espaços rurais, espaços urbanos, casas, indústrias, hospitais, escolas, igrejas, praças, animais, e que eram habitadas por povos que tinham a sua história, a sua origem, seus costumes e peculiaridades.

As crianças passaram a inventar suas próprias cidades, aprendendo múltiplos conteúdos, que iam muito além daquele foco restrito no conteúdo curricular "município", pois elas resolviam verdadeiros problemas matemáticos, criavam sistemas políticos, realizavam o planejamento da infra-estrutura urbana, enfim, trabalhavam com a diversidade que constitui uma cidade. Para Axt (2005, p. 33):

... a busca de informações e de outros elementos para subsidiar as construções nos variados níveis de interesse das crianças (da infra-estrutura urbana, da estrutura organizacional propriamente dita e suas relações com o ambiente natural-social, urbano-rural, histórico-cultural, etc.) passou a ser dinamizada nas mais diversas modalidades.

A **construção coletiva** de uma cidade virtual, mesmo que ainda sem o editor CITTÀ disponível, começava a reverberar nas práticas pedagógicas, intervindo como potência na sala de aula, causando discontinuidades nas rotinas pré-estabelecidas de alunos e professoras.

A superfície de um bloco de isopor, por exemplo, que poderia ser utilizada como mural de recados, na escola, tornou-se uma terra nova a habitar, uma cidade virtual, espaço a ser habitado por corpos, por rostos, por vozes, produzindo-se sobre aquele branco e vazio, um novo modo de estar na sala de aula. O que o aluno encontra na sala de aula, quando tem a oportunidade de inscrever-se sobre o que antes era vazio, são espaços para o exercício da diferença, espaços para enunciar, para produzir algo novo, que escapa ao modelo, que não seja somente o reconhecimento do já existente, na perspectiva da *reconhecimento*. Como diz Deleuze (1988, p. 223): *A forma da reconhecida nunca santificou outra coisa que não o reconhecível e o reconhecido, a forma nunca inspirou outra coisa que não fossem conformidades.*

Ao construir a cidade o aluno está constituindo a si mesmo, no **diálogo** com um *outro*, que contribui para a produção de sentidos, que sempre escapam, proliferam, e que sempre se atualizam no encontro com o *outro*.

Para os alunos e para os professores, o estudo do município passou a não se restringir somente ao conhecimento de conteúdos aparentemente abstratos, como por exemplo, os três poderes (legislativo, executivo, judiciário) e suas funções, mas tornou-se uma temática a possibilitar a construção de conhecimentos em situações de experimentação, considerando que a **experimentação** envolve o contexto, diferentemente da situação experimental de laboratório, conforme pontua Axt (2008), que rompe com o contexto, buscando uma generalização de conhecimentos. Percebeu-se os alunos deslocando-se de uma posição de recebedores de conhecimentos acabados, para uma posição de autoria, de composições variadas.

Para as professoras, as maquetes se constituíram inicialmente como uma referência, em torno da qual poderiam visualizar o projeto. Mas aos poucos elas começaram a perceber que a maquete é apenas um recurso para instigar o trabalho coletivo das crianças, que objetiva a realização de um projeto comum, ainda que cada aluno contribua diferentemente. Além disso, a construção da cidade instiga o professor a operar, na prática, com a diversidade, pensando ao mesmo tempo sobre os seus efeitos pelo viés teórico-conceitual, no contexto do grupo de estudos do qual participa, no projeto CIVITAS.

A proposta de inventar uma cidade tem produzido transformações na sala de aula, na medida em que a complexidade desta proposta é reconhecida pela professora e alunos. Não é suficiente que todos os alunos executem as mesmas tarefas, ao mesmo tempo, pois enquanto alguns estão envolvidos com a escolha de um terreno, por exemplo, outros estão pensando em quem serão os habitantes da cidade, quais serão suas atividades econômicas, principais

instituições, e assim por diante. Em alguns casos alunos construíram cidades habitadas por povos como os ciganos ou os indígenas, situados em outras épocas e com distintos sistemas culturais, os quais foram motivos de pesquisa.

Segundo Axt (2007, p. 94), o CIVITAS se constitui *no movimento rizomático que acolhe o outro-imprevisível-inusitado, o qual sempre pode irromper em meio a um fluxo processual, dando visibilidade à diferença.*

Poderíamos pontuar diversas invenções dos alunos no contexto da cidade, mas o que destacamos são as interações que as possibilitaram. Ao enfrentar a complexidade de uma produção coletiva de cidade, as divergências de escolhas e pontos de vista colocam alunos e professora diante da necessidade de negociação, quando cada um deve defender suas posições e discutir cada tomada de decisão.

Cabe dizer que, estas produções, em sala de aula, apontam para a relevância de trabalhar com o inusitado, realizando uma escuta das vozes/perspectivas das crianças, daquilo que elas trazem e que escapa ao que pode ser totalmente antecipado pelo professor. Assim, pode-se dizer que a metodologia do CIVITAS na sala de aula envolve as experimentações, seja pela via da maquete ou outros recursos, desde que se opere na dimensão da escuta e acolhimento da voz/perspectiva do *outro*.

2.2.2.2. no plano dos grupos de estudos

Nos encontros dos grupos de estudos, por sua vez, as professoras compartilham as experimentações em sala de aula. Muitas vezes ao relatarem essas experimentações, percebem que em algumas situações provocaram maior direcionamento no que os alunos produziam, e em outras possibilitaram maior abertura para que eles mesmos propusessem os rumos da cidade.

Nos grupos de estudos do projeto CIVITAS realizam-se discussões em torno da singularidade contextual de cada turma, bem como das experimentações nesses diversos contextos, além da discussão de textos teóricos e registros escritos pelas próprias professoras, que carregam ressonâncias das produções dos alunos. De acordo com Axt (2005, p. 33): *A descrição das práticas, a identificação de problemas comuns, a necessidade de leituras teóricas que subsidiassem as discussões sobre possíveis soluções, tudo isso levou a romper, aos poucos, com as práticas rotineiras e a compor uma nova linha de ação.*

Do mesmo modo que o projeto interrogou-se quanto ao CITTÀ, buscando desviar da mera aplicação de um produto pronto, o desenho de uma proposta de formação docente foi e

é, ainda hoje, discutido pelos pesquisadores. O intuito é que esta proposta desvie da apresentação de soluções dos pesquisadores para os problemas colocados pela escola, as quais seriam simplesmente implementadas, na lógica dos modelos pré-formatados.

Enfatizou-se, portanto, o trabalho com **pequenos grupos** de professores justamente por considerar a importância de cada contexto, de cada turma em particular, num espaço em que o professor possa falar, em que tenha vez e voz. O pesquisador, atuando como formador, antes de um falante, de um ministrante de palestra ou curso, é um ouvinte. É um interlocutor do professor, que o escuta, que busca escutar seu contexto, suas inquietações, para então, intervir, não com o objetivo de dar-lhe respostas, mas de pensar junto, de problematizar.

Para Axt e Martins (2008, p. 150): *Ao valorizarmos a história em que cada um está imerso, considerá-la nos processos inventivos, asseguramos uma diversidade de práticas e o encontro com a diferença.*

Também se avaliou a importância da **periodicidade** no encontro dos grupos, preferencialmente quinzenal, para que professores e pesquisadores pudessem estabelecer um vínculo efetivo de trabalho, não para planejar ou antecipar problemas, mas para produzir uma atenção aos movimentos das turmas, das suas produções, e juntos aprender a escutar o que os alunos têm a dizer, o que escapa ao normalmente esperado, ao cotidiano, e por isso provoca surpresa e estranheza ao professor.

O projeto, diante destas experimentações, segundo Axt e Martins (2008, p. 133) busca *uma opção formativa teórico-metodológica que procura pensar a formação de professores em serviço vinculada diretamente à sua prática em sala de aula e que poderia ser chamada, por enquanto, de um **coexistir na diferença.***

A idéia, aqui, não é confrontar o normatizado vigente, mas, intencionalmente, fazer coexistir, subsistir para além dele; também não é encontrar, pretensamente, ‘a’ melhor solução para o manejo da sala de aula e da aprendizagem, mas apenas insistir em processos que *forcem o pensamento a pensar*, este sim buscando construir soluções próprias a cada contexto particular de sala de aula (*ibid.*, p. 137).

Esta metodologia de formação em serviço, vivenciada nos grupos de estudos, apóia-se em dois princípios: (a) aceitando a coexistência de práticas docentes na pessoa de um mesmo professor, sem a pretensão de substituição de umas por outras “melhores”; (b) propondo viver com a diversidade (simultânea) na sala de aula, de idéias, atividades e conteúdos, de materiais e tecnologias (AXT, 2007, p. 92).

Normalmente os projetos de formação em serviço são pontuais, realizados por meio de palestras ou cursos de curta duração, que abrangem grandes grupos, abordam uma temática

específica e, geralmente, são ministrados por um formador que trabalha com uma metodologia de aula expositiva na maior parte do tempo. Constitui-se, nestes casos, uma relação em que alguém transmite saberes generalizantes, aplicados a qualquer realidade, enquanto alguém ouve um conjunto de proposições que são colocadas de fora.

No CIVITAS, diante destes cenários da formação em serviço, se tem trabalhado para que o projeto se constitua como uma vivência distinta dos modelos formativos disponíveis, ao priorizar um trabalho com pequenos grupos, num processo formativo contínuo e coletivo, que convoque o professor a criar um outro tipo de relação com a escola, alunos, comunidade em geral, bem como consigo mesmo e com os conhecimentos.

Não existe uma estrutura de temáticas que o projeto deve obrigatoriamente abordar, um esquema prévio de leituras teóricas ou um cronograma fixo a ser cumprido. De fato, não existe um programa *a priori*. Porém, a inexistência de um planejamento fixo não vem a significar uma falta de consistência, pois formadores e professores assumem o compromisso de realizar registros em um **diário de campo**¹⁰ particular, relatando acontecimentos inusitados na sala de aula, discussões no grupo de estudos, mapeamentos conceituais, reflexões, questões problemáticas¹¹. E é a partir destes registros que o grupo vai se conhecendo e percebendo quais leituras são mais adequadas e quais dinâmicas podem ser pensadas para os encontros posteriores, como por exemplo, a realização de oficinas para interação com tecnologias digitais. Dessa forma, a **produção do professor** e o que ele traz das **produções dos alunos** é o que sustenta sua formação em serviço e a própria existência do grupo.

Pode-se dizer ainda, nesta perspectiva, que o CIVITAS acolhe à pluralidade, pois se propõe a trabalhar com diferentes teorias, práticas, histórias de vida, pontos de vista, sendo princípios do projeto¹²:

- (i) *forçar, pela experimentação, o pensamento a pensar sobre conteúdos (do currículo), mas enquanto matéria informe, não estruturada, para a qual há múltiplas estruturas possíveis* (AXT e MARTINS, 2008, p. 156), e trazendo os conteúdos para o contexto de experimentação dos alunos, de forma que eles apreendam toda a complexidade de uma cidade, por exemplo, a partir da cidade que eles mesmos inventam;

¹⁰ O diário de campo é chamado por alguns professores como diário de bordo ou caderno de notas.

¹¹ Destacamos que a utilização de diário de campo na formação docente foi problematizada em meu trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2007, com o título “Experiência docente e produção de sentidos”.

¹² É importante dizer que o projeto CIVITAS, em relação à sua perspectiva conceitual, assenta-se sobre uma base de orientação da filosofia da diferença (em especial Gilles Deleuze e Félix Guattari), embora outras teorias, em muitos momentos, dialoguem com este quadro teórico, como a filosofia da linguagem de Bakhtin, a filosofia do vitalismo de Bérson e as teorias da complexidade.

- (ii) *forçar, pela experimentação, o pensamento a pensar sobre procedimentos, práticas (docentes), mas enquanto movimentos não fechados, enrustidos, e sim abertos, receptivos ao estranho, ao inusitado que emerge no contexto, sensíveis ao contexto, deixando intervir o contexto (ibid)*, de forma que o professor se coloque numa posição de pensador da educação, de teorias, de práticas, refletindo sobre o que é necessário ser ensinado e aprendido, conforme pontua o currículo, mas, sobretudo, criando formas de ensinar e aprender com o rigor necessário, todavia sem rigidez. Trata-se do professor, com os seus alunos, reinventando os modos de existir, conviver e aprender na sala de aula.

Segundo Axt e Martins (*ibid*), o projeto gera um tensionamento na medida em que não rompe com as continuidades da escola, ou seja, essas continuam existindo no plano de aula, nos planos de trabalho, no projeto político pedagógico, entre outros documentos e propostas pedagógicas. O CIVITAS, porém, convida o professor a observar o **inusitado**, o diferente, provocando o pensar que *o transgredir no pensamento, enfim, o tender a uma invenção, a uma solução criativa pelos alunos, confunde-se muitas vezes com o próprio encaminhamento da atividade, do desafio, do problema (ibid, p. 140)*.

... observar o inusitado é uma provocação que costuma deslocar o lugar do instituído de professor, de quem precisa ensinar, para um lugar de expectativa, de atenção flexibilizada. A emergência do inusitado é sempre tímida, através de pequenas atitudes de seus alunos, mas podem ser reveladoras de um germe de invenção. O inusitado é revelador de escolhas que a criança realiza, bifurcando a trajetória que vinha sendo linear... algo como uma espécie de transgressão, a criança hesita, produzindo um intervalo no tempo que vinha sendo sobreposto numa seqüencialidade (*ibid, p. 139*).

O professor percebe, aos poucos, que aquilo que chamou sua atenção na sala de aula, sobretudo nas produções dos alunos, diferenciando-se, na dimensão do inusitado, acontece em resposta a problemas que foram colocados pelos próprios alunos, ou mesmo em resposta a problemas colocados pelo professor, mas que não tinham uma solução antecipada.

Daí retoma-se o lugar do diário de campo como instaurador de consistência (AXT et. al., 2008), na medida em que o professor registra também aqueles acontecimentos da sala de aula que fugiram ao esperado, e estes registros podem, posteriormente, reverberar em discussões no grupo. O diário de campo de cada professor provoca um desvio em relação a uma tendência de tornar os encontros do grupo um espaço para discussão de planejamentos, pois o que se coloca em pauta é justamente tudo o que não é ou foi planejado, mas o evento/acontecimento inusitado na sala de aula (AXT e MARTINS, 2008).

Este modo de aprender os conteúdos curriculares, que envolve o encontro com o inusitado, com o diferente, é um modo de aprender de quem vive o conteúdo por dentro (seja o município, por exemplo), de quem está implicado no aprender. São movimentos de dentro pra fora e de fora pra dentro.

Estes movimentos são discutidos por Axt (2008), com relação aos modos do pesquisador dar visibilidade ao campo relacional entre professor-aluno, de forma a não vê-lo somente como um campo transparente, mas que é constituído uma trama de sentidos. A autora aponta basicamente dois movimentos: o primeiro de *implicação-vivenciação*, e o segundo de *distanciação-explicação*.

[...] inflexões em que o *fora* dobra-se para *dentro* ("*in-plicare*", dobrar para dentro), forçando o *dentro* do plano, mas também dando-se a ver e a ser enunciado; e o *dentro*, enquanto efeito da dobra do próprio *fora*, para o *fora* transborda ("*ex-plicare*", dobrar para fora), constituindo, na transitoriedade das relações, modos particulares e efêmeros de iluminar o que ilumina, e modos particulares e provisórios de enunciar o que enuncia (AXT, 2008, p. 96).

A **implicação** enquanto vivência no campo empírico, num movimento de dobrar-se com o dentro. E a **explicação** enquanto movimento de dobrar-se com o fora, distanciando-se, vazando as fronteiras do dentro. Porém, a explicação enquanto tradução não literal, ou seja, enquanto interpretação do sujeito no contexto que vivencia, de produção de sentidos polissêmicos. A partir da acepção do autor Bakhtin, pode-se entender a tradução não literal como uma forma de compreensão, na medida em que se sustenta nas relações dialógicas vivenciadas no dentro.

A reflexão de Axt sobre o trabalho do pesquisador pode ser estendida ao trabalho do aluno, na sua relação com o aprender, uma relação que também não é transparente.

No CIVITAS, os alunos vivem a cidade por dentro, implicam-se, tornam-se, inclusive, personagens da própria cidade: prefeitos, vereadores, agricultores, comerciantes, médicos, professores, policiais, operários, ...

Em Venâncio Aires, no ano de 2007, uma sala de aula foi inundada pela água de uma forte chuva, que acabou destruindo completamente a cidade inventada pelos alunos, que estava localizada no chão. O encaminhamento realizado pela professora, juntamente com os alunos, foi o de reconstruir a cidade. E, na nova cidade, umas das primeiras construções foi um cemitério, com o fim de enterrar os mortos na enchente. A professora e os alunos trataram a destruição com seriedade, elaborando a morte dos personagens que lá habitavam, os quais curiosamente eram eles mesmos, portanto, estavam de certa maneira vivenciando a própria morte, no plano da imaginação.

Tal é o exemplo de um movimento de implicação-vivenciamento, de viver por dentro, de aprender nos contextos de experimentação coletiva. Ao dobrar-se para o fora, distanciando-se da cidade virtual, os alunos carregavam consigo, para a sua vida, múltiplas aprendizagens, múltiplas explicações interpretativas da morte, do sentimento de perda da moradia, da atitude ativa de reconstruir a cidade frente à tragédia. Eles tiveram que reconstruir um solo, as ruas, os espaços rurais, espaços urbanos, criar novos rebanhos de animais, refazer as plantações, reconstruir prédios, escolas, casas, e assim por diante. Enfrentaram um conjunto de problemas que emergiram no caos, problemas não colocados pela professora, antecipadamente, mas colocados pelo mundo e a sua imprevisibilidade.

Além disso, os alunos escreveram, calcularam, pesquisaram o clima, a geografia, a história, a cultura do lugar onde viviam. Nas cidades virtuais, enquanto isso, reverberaram novos acontecimentos sendo enriquecidas com novas histórias. O currículo, então, dobra-se aos processos criativos, adquirindo potência.

Neste campo de experimentações que os alunos têm condições de inscrever suas próprias marcas, de produzir algo, ao invés de somente reproduzir o já dado. Este é um dos focos de atenção do projeto CIVITAS, relativo à possibilidade de criação por parte de alunos e de professores, na escola.

2.2.2.3. no plano das pesquisas acadêmicas

Já na presente subseção buscamos descrever a metodologia de pesquisa do projeto, com base nos três princípios de inserção da pesquisa no campo educacional, formulados por Axt (2008), e que operam na dimensão da interface pesquisa/formação.

Primeiramente, com relação aos princípios, trata-se de considerar que:

(i) *é preciso aprender a tratar, em ação, com a diversidade e a complexidade dos coletivos em Educação (ibid, p. 95).* Este princípio diz respeito à importância de situar a pesquisa nos contextos de existência da ação educativa, nos espaços onde as problemáticas emergem, ao invés de simplesmente operar com experimentos assépticos e bem delimitados, numa tentativa de tradução literal da realidade.

(ii) *a pesquisa em ciências sociais e humanas tem como condição a dialogia (ibid, p. 96).* A partir do conceito de dialogia (BAKHTIN, 2003), compreende-se que os sujeitos não podem ser estudados como coisa, como objetos mudos. O conhecimento que se pode ter em torno do sujeito somente pode ser construído pela via do diálogo, dando-lhe oportunidade para manifestar sua voz/perspectiva, enquanto uma voz/perspectiva que interfere na pesquisa

e nos seus resultados. Assim, o sujeito da pesquisa torna-se parceiro do pesquisador, num contexto dialógico de interlocução.

(iii) *o estar implicado no contexto de produção da experimentação, considerar a relação dialógica do pesquisador com os contextos de pesquisa, nos quais ele próprio imerge (vale dizer, com os coletivos que aí habitam e dos quais ele próprio se torna parte integrante), retira do pesquisador a possibilidade autoritária de explicação monológica e de tradução literal (ibid, p. 98).* Este último princípio aponta para um entendimento do pesquisador enquanto sujeito interpretante, tendo como base a impossibilidade de uma tradução literal dos contextos de realidade. Nesta direção, os achados da pesquisa consistem em interpretações realizadas pelo pesquisador, a partir de sua implicação no campo empírico.

Do ponto de vista do projeto CIVITAS, esta implicação ocorre na medida em que o pesquisador, também na posição de formador, atua numa relação de parceria com os professores nos grupos de estudos, dialogando e buscando acompanhar as situações de experimentação na sala de aula, com foco nos processos criativos das crianças e dos próprios professores. E, ao mesmo tempo em que atua com o professor, o pesquisador-formador constitui o seu lócus de pesquisa, na interlocução com suas teorias de referência, a partir das quais produz os enunciados interpretativos da investigação.

A produção dos dados empíricos da pesquisa pode ser realizada tanto no âmbito dos grupos de estudos quanto no âmbito da sala de aula. No presente estudo, houve uma articulação entre dados produzidos em ambos os espaços.

Os dados podem ser obtidos através de registros escritos em diário de campo, registros visuais, como fotografias, ou registros audiovisuais, através de filmagens. Estes registros podem ser produzidos tanto pelo pesquisador, quanto pelos professores, ou mesmo pelos próprios alunos, de acordo com os objetivos da pesquisa.

Com relação à análise dos dados, as pesquisas têm operado na direção de mapeamentos dos encontros de sentidos ou mapeamentos dos processos criativos, na sala de aula e nos grupos de estudos. Os referenciais teóricos remetem às obras de Henri Bergson, Gilles Deleuze, Baruch Spinoza e Mikhail Bakhtin. Citamos os estudos de doutorado de Márcio André Rodrigues Martins¹³ e de José Ricardo Kreutz¹⁴, defendidos em 2009, como produções que discutem as suas problemáticas no escopo do projeto CIVITAS.

¹³O estudo de doutorado de Márcio Martins foi defendido em 2009, sob o título *Projeto CIVITAS: (multi)(pli)cidades e as interveRsões do tempo na sala de aula - Ensino Fundamental*, no Programa de Pós Graduação em Educação/UFRGS, sob orientação da profª Margarete Axt.

Em nosso estudo, que tem como objetivo geral compreender o movimento de instauração de diferentes vozes/perspectivas na sala de aula, o mapeamento se dá na instância do encontro dialógico e de sentido das vozes/perspectivas nas situações de experimentação, as quais envolvem a produção coletiva de personagens, pelos alunos e pela professora. Temos base teórica os conceitos formulados pelo estudioso Mikhail Bakhtin. A metodologia de produção de dados e de análise, com suas especificidades em relação ao presente estudo, será detalhada no capítulo 4.

2.2.3. Escolas Piloto

No ano de 2008 o projeto CIVITAS firmou convênio de cooperação pesquisa-formação com o município de Cruzeiro do Sul/RS, bem como renovou os convênios com os municípios de Sobradinho/RS¹⁵, Venâncio Aires e Mato Leitão. Com relação aos dois últimos municípios, houve a ampliação das ações com a criação das Escolas Piloto em ambos e a formação de um grupo de professores de quinto ano, implementado somente em Venâncio Aires¹⁶.

O projeto, que vinha trabalhando com grupos de professoras de quarto ano do ensino fundamental, de diferentes escolas, a partir da criação das Escolas Piloto propôs a inclusão, na formação, de professoras do conjunto dos primeiros anos do ensino fundamental (o que abarca o primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto anos). Todavia, este grupo de professoras dos anos iniciais pertencentes a uma única escola, especificamente, em cada município. Constituíram-se, assim, dois novos grupos de estudos, que têm como característica cada um, a heterogeneidade em relação aos anos escolares, mas que tem em comum a atuação das professoras na mesma escola.

Além disso, houve modificações com relação à disponibilidade de horários para a formação continuada dos professores nos grupos de estudos do CIVITAS. No município de Venâncio Aires, a carga horária para tal formação, que antes constava em um turno quinzenal completo, foi aumentada para um turno semanal completo. Para a escola, esta

¹⁴O estudo de doutorado de José Ricardo Kreutz foi defendido em 2009, sob o título *Resistir, problematizar e experimentar como desdobramentos do aprender*, no Programa de Pós Graduação em Educação/UFRGS, sob orientação da prof^a Margarete Axt.

¹⁵ O convênio com Sobradinho foi assinado em 2007.

¹⁶ Convém destacar que os grupos de professoras de quarto ano, nos municípios de Venâncio Aires, Mato Leitão e Cruzeiro do Sul são acompanhados, desde a sua constituição, pelo pesquisador Márcio Martins. Assim como em Sobradinho, o grupo é acompanhado pelos pesquisadores José Ricardo Kreutz e Maribel Selli. O grupo de professoras de quinto ano de Venâncio Aires, em 2008, foi acompanhado pelas pesquisadoras Magali Dias e Elenice Corrêa. Quanto às Escolas Piloto, as pesquisadoras serão citadas posteriormente.

disponibilização semanal do quadro de professores dos anos iniciais significou a necessidade de construir um sistema de oficinas para atender aos alunos enquanto as professoras estivessem participando no grupo de estudos¹⁷.

A escola selecionada pela Secretaria de Educação de Venâncio Aires para ingressar no projeto como Escola Piloto era composta, na época, por um grupo de cinco professoras, responsáveis pelos alunos do primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto anos.

As imagens fotográficas apresentadas abaixo (figura 1 e figura 2) foram registradas durante um encontro do grupo de estudos na Escola Piloto de Venâncio Aires, em 2008, quando também foi realizada uma oficina tecnológica, para que as professoras se apropriassem de alguns programas de edição de textos e apresentações, bem como navegação na internet.

Figura 1: Grupo de estudos na Escola Piloto de Venâncio Aires



Fonte: Arquivo do projeto CIVITAS, 2008.

¹⁷ As oficinas propostas foram de música, recreação, informática e hora do conto, ministradas por professores contratados pela Secretaria de Educação do município.

Figura 2: Oficina Tecnológica



Fonte: Arquivo do projeto CIVITAS, 2008.

Com relação ao município de Mato Leitão, a ação Escola Piloto estendeu-se para toda a rede, considerando que a mesma é composta por uma escola que atende a todos os anos e séries do ensino fundamental e mais duas escolas multisseriadas, que atendem do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental.

Tendo em vista os variados turnos de aula das professoras, não foi possível a liberação de todas num mesmo turno para a formação, de forma que a alternativa encontrada para a realização dos encontros com todo o grupo foi a de periodicidade mensal, e em horário situado entre o turno vespertino e o turno da noite, com duração total de duas horas cada encontro.

O grupo de Escola Piloto, em Mato Leitão, foi constituído, dessa maneira, por onze professoras atuantes em três escolas (tendo-se agregado, neste caso, as duas escolas multisseriadas). As reuniões eram realizadas na escola municipal que atendia a todo o ensino fundamental, com participação da diretora, da coordenadora pedagógica e da professora responsável pela “Hora do Conto” na biblioteca, bem como com a participação de uma professora da educação infantil (Jardim A e B), uma professora do primeiro ano, uma professora do segundo ano, duas professoras do terceiro ano, uma professora do quarto ano e uma professora do quinto ano.

Também compunha o grupo duas professoras que atuavam em escolas multisseriadas, atendendo a alunos de primeiro, segundo e terceiro anos do ensino fundamental¹⁸.

Já na continuidade do projeto, no ano de 2009, houve algumas modificações em ambos os municípios. Em Mato Leitão se mantiveram os encontros presenciais de caráter mensal, mas agora acompanhados por encontros virtuais, de caráter quinzenal, utilizando-se, para isso, ferramentas de interação a distância.

Em Venâncio Aires, os encontros na Escola Piloto tornaram-se quinzenais, tendo em vista que todas as professoras da rede municipal estavam participando do projeto *Pró-Letramento*¹⁹ e, para participar deste projeto também precisavam dispor de um turno quinzenal, durante o decorrer do ano letivo. Assim, com o objetivo de não prejudicar aos alunos com excessivos afastamentos das professoras da sala de aula, a Secretaria de Educação propôs uma formação quinzenal no CIVITAS e uma formação quinzenal no Pró-Letramento, para cada professora.

Por outro lado, ampliou-se o número de professoras participantes do projeto, constituindo-se dois grupos na Escola Piloto. O primeiro composto por três professoras, e o segundo composto por quatro professoras. Estes grupos se encontravam em datas distintas, porém, com uma integração entre ambos, realizada a cada dois meses, aproximadamente. Inclui-se também a constante participação, nos encontros, da supervisora pedagógica da escola.

Abaixo se apresenta imagem de um dos grupos de estudos da Escola Piloto de Venâncio Aires, no ano de 2009.

¹⁸ A professora de uma escola multisseriada também atuava como professora na escola de ensino fundamental, atendendo os alunos do segundo ano, de modo a representar duas escolas no âmbito do projeto CIVITAS.

¹⁹ O Pró-Letramento é um programa de formação continuada de professores das séries/anos iniciais do ensino fundamental, realizado pelo Ministério da Educação (MEC), que tem como foco a aprendizagem da leitura, escrita e matemática.

Figura 3: Escola Piloto de Venâncio Aires



Fonte: Arquivo do projeto CIVITAS, 2009.

Acompanhei os grupos de estudos das professoras, nas Escolas Piloto, desde sua constituição, em parceria com colegas pesquisadoras do CIVITAS/LELIC²⁰. Cabe destacar a importância da parceria com as pesquisadoras Joelma Adriana Abrão Remião e Luciana Lunkes, com o apoio de Ada Gallicchio Kroef e Letícia Zappelini, em distintos momentos durante os anos de 2008 e 2009, no acompanhamento dos grupos.

Esta relação de parceria entre os pesquisadores do LELIC garante uma sustentação ao trabalho que realizamos com os professores. No LELIC, realizamos reuniões para discutir os processos vivenciados em cada grupo, em particular. Trata-se de um coletivo de pesquisadores que carrega a marca das diferenças com relação às áreas de formação, característica que vem a potencializar nossas discussões pelo tensionamento entre pontos de vistas que não se excluem, mas que compõem outros modos de ver as mesmas questões, a partir de diferentes eixos de pensamento.

Na continuidade, conforme vimos no início deste capítulo, o CIVITAS tem uma história de produções em torno das *idades*, de forma que o projeto era comumente associado a estas. A associação entre CIVITAS, cidades e maquetes foi destacada logo nos primeiros encontros nas Escolas Piloto, tendo em vista que muitas professoras já conheciam o projeto a

²⁰ Em 2009, todavia, desliguei-me da Escola Piloto de Mato Leitão, concentrando minha participação em Venâncio Aires.

partir de contato com outras professoras que dele haviam participado ou que continuavam integradas aos grupos. Uma pergunta era inevitável:

Como fazer maquetes com os alunos de primeiro, segundo, terceiro anos? Como trabalhar a cidade no quinto ano se a temática enfatizada no currículo é o “Estado”?

O projeto, no início de sua história, conforme narrado, estava extremamente relacionado à construção de cidades virtuais, inclusive para o grupo de pesquisadores. Porém, na medida em que se desenvolvia o trabalho com professores e alunos, este foco centrado na cidade foi sendo desviado para um foco nas diversas produções das crianças, nas suas possibilidades de criação para além da própria cidade, para além do conteúdo *município*. E foi justamente este deslocamento que abriu caminhos para pensar o CIVITAS nos anos iniciais, com diferentes temáticas e conteúdos, mas tendo sempre como objetivo trabalhar o currículo escolar como algo a ser montado, a ser produzido pela professora e alunos, a partir de suas implicações vivenciais, de suas experimentações, em processos dialógicos de ensino e aprendizagem.

Portanto, *a priori*, não tínhamos as respostas sobre como seriam os trabalhos destas professoras com seus alunos, justamente pela singularidade e imprevisibilidade da trajetória de cada turma, mas ponderávamos em torno de que o projeto não se realizava necessariamente pela construção de cidades. Assim, lançamos o desafio de inventar o CIVITAS nos primeiros anos. Era necessário criar novos caminhos, garimpar novas possibilidades, no contexto de uma relação de parceria entre pesquisadoras-formadoras e professoras.

Um desconforto inicial entre as professoras era observado, visto que, além de estarem deparando-se com uma proposta de formação diferente dos modelos com as quais estavam habituadas, elas não tinham respostas imediatas por parte das formadoras, e estavam convidadas a reinventar o projeto. Algumas vezes ouvimos:

Como reinventar o projeto se não sabemos o que ele é?

Diante da pergunta *O que é o CIVITAS?*, diversas vezes nas reuniões dos pesquisadores do LELIC, discutimos que a melhor alternativa seria pensar primeiramente, junto às professoras, a respeito do que ele “não é”, e em tudo o que ele pode “vir a ser”. Portanto, sem definições prévias e, ao contrário de responder ao que “é” o projeto, que já o classificaria de saída, pensamos em encaminhar uma resposta que apontasse para novos problemas: *O que o CIVITAS pode vir a ser?*. Todavia, Martins (2009), no contexto de sua tese de doutorado, problematiza que:

Em alguns momentos, chegamos a trabalhar com a ideia de negação, ou seja, o que não é o civitas, como tentativa de desviar a tendência que o adotaria ou rejeitaria como modelo. Esse encaminhamento, na ótica da negação, precisaria de uma análise sobre as implicações filosóficas, especialmente sobre a questão: “até que ponto, quando negamos um modelo, não estaríamos instituindo outro, *pari passu* a própria negação?”. O quanto afirmar o que não é, em si mesmo, já não seria uma tentativa de ruptura com o ser do civitas? (MARTINS, 2009, p. 56).

Esta problematização aponta para uma necessidade de constantemente discutirmos com o grupo de pesquisadores, e também, com os grupos de professores, as nossas experimentações, questionamentos, reflexões, inclusive sob um ponto de vista teórico-conceitual, de modo a estar sempre pensando sobre os enunciados que produzimos.

Assim, em decorrência de uma impossibilidade de definir o CIVITAS, nos grupos de Escolas Piloto surgiram muitas interrogações, assim como a busca de alguma referência, ainda que esta não fosse mais a cidade ou a maquete. De maneira que, logo nos primeiros encontros, algumas professoras compartilhavam as ideias do que poderia ser uma nova estratégia para iniciar o projeto, pois a preocupação predominante nos encontros era:

Como iniciar?

A esse respeito, Axt e Martins (2008, p. 151) afirmam que: *Durante a fase inicial, nos encontros de formação, os professores relatam com certa freqüência que ainda não descobriram como iniciar o projeto, o que produz angústia por não conseguirem (como estão acostumados) antecipar e determinar trajetórias seguras.*

Neste cenário de imprevisibilidade tornou-se importante pensar os princípios já expostos da formação continuada em serviço que estávamos realizando. Tais princípios enunciavam o caráter coletivo de nosso trabalho, que não se pautava unicamente na produção de uma cidade em sala de aula, mas investia nas trocas realizadas no âmbito do próprio grupo de estudos, ao pensarmos conjuntamente cada experimentação em sua potencialidade.

A importância de observar a sala de aula e escrever no diário de campo foi logo discutida nos grupos de Escola Piloto e, para isso, realizamos leituras de textos teóricos, com o objetivo de discutir a escuta atenta do professor ao contexto de sua sala de aula e das relações com os alunos. Junto às leituras, ouvíamos os relatos das professoras sobre o andamento dos trabalhos e compartilhávamos breves registros escritos nos diários de campo. Todavia, a escuta dos relatos não tinha como proposta a modificação das práticas pedagógicas por outras consideradas mais adequadas, mas sim auxiliar o professor a perceber os processos criativos de seus alunos, as relações dialógicas e de sentido que se instauravam nas interlocuções em sala de aula.

Os primeiros registros no diário de campo das professoras normalmente se voltavam para a descrição do andamento das atividades, dos comportamentos dos alunos, das dificuldades de aprendizagens, ou refletiam as ansiedades com relação ao esperado início do projeto, que para algumas professoras ainda não havia se concretizado.

O “início” do projeto foi uma questão já diversas vezes problematizada entre professores e formadores. A pergunta é:

Quando efetivamente ele acontece?

Podemos dizer que seu início não é marcado pelas experimentações em sala de aula, com a construção de cidades, por exemplo, tampouco pela assinatura de convênios ou realização dos encontros dos grupos de estudos. O CIVITAS, por tratar-se de um projeto que não vem apresentar, no plano das visibilidades para os professores, uma proposta absolutamente “nova”, procura naquilo que o professor realizou até o momento de sua adesão ao projeto, ou seja, na história do professor, na sua trajetória de vida e profissão, o seu alicerce. Ele não tem marcado seu começo, mas se insere no meio dessa história.

De acordo com Axt e Martins (*ibid*, p. 153):

[...] não há problema quando temos a sensação, na formação dos professores que integram o projeto Civitas, de que tudo parece continuar se repetindo, as atividades, os conteúdos são aqueles que eles já vinham desenvolvendo. Para um observador de fora não há percepção de mudança nos encaminhamentos iniciais, muitas vezes nem mesmo para seus próprios atores, inseridos no movimento.

Como já dissemos, o CIVITAS não tem um início marcado, um ponto de origem, uma alavanca. Entrar no projeto CIVITAS é lançar-se na história de vida de cada professor, na história da educação, do pensamento pedagógico, das teorias filosóficas, mas é lançar-se no meio de tudo isso. Como diria Deleuze (1992, p. 151), *é inserir-se numa onda preexistente. Já não é uma origem enquanto ponto de partida, mas uma maneira de colocação em órbita. O fundamental é como se fazer aceitar pelo movimento de uma grande vaga, de uma coluna de ar ascendente, ‘chegar entre’ em vez de ser origem de um esforço.*

Porém, muitas vezes nos grupos as professoras expuseram suas inquietações por considerarem que ainda não estavam participando do projeto com as suas turmas, por não haverem encontrado seus caminhos. Nesses momentos o grupo é fundamental para auxiliar a professora a dar visibilidade a um processo que ela própria está construindo.

Assim, durante o ano, tal como acontece na construção de uma cidade, que ganha nome, localização, infra-estrutura, habitantes, se formando numa trama de relações sociais, professoras e alunos encontraram outros modos de trabalho em sala de aula, que eram

registrados nos diários de campo e compartilhados com entusiasmo nos encontros. A produção coletiva de **personagens** foi um dos caminhos encontrados.

Todavia, a existência de um personagem na sala de aula, assim como a cidade, a *priori*, não garante que se realize um trabalho que supere os limites de um planejamento prévio, deixando de se ter como foco exclusivo uma atividade com início e fim antecipadamente demarcados. Os personagens feitos em sala de aula, seja utilizando tecidos, caixas de leite, garrafas plásticas ou outros materiais, tendem a tornar-se meramente marionetes quando manifestam uma única voz, uma única perspectiva, normalmente a do professor.

Da mesma forma que as cidades estavam, inicialmente, pautadas na dimensão da representação do município, alguns personagens surgiram como recurso para trabalhar pontualmente os conteúdos previstos na grade curricular, estudando-se a partir dos personagens, por exemplo, as partes do corpo humano, os hábitos de higiene, utilizando-os apenas para representar o próprio corpo humano, as suas características. E, ainda que os personagens estivessem constantemente presentes na sala de aula, na maior parte das situações os alunos se remetiam a eles somente a partir de uma proposta de trabalho elaborada pela professora.

Discutimos, então, nos grupos de estudos, a compreensão dos personagens como instância de realização de diferentes vozes/perspectivas, em oposição aos personagens como marionetes, objetos que deixam falar apenas uma voz, reduzindo a sua existência a apenas uma visão de mundo.

Nesta direção, situamos o estudo que Mikhail Bakhtin desenvolve sobre o romance polifônico, mencionando o caráter de inconclusibilidade interna e multiplicidade que constituem os personagens na obra de Fiodór Dostoiévski. De acordo com Bakhtin (2002, p. 41):

Dostoiévski não trabalha com imagens objetivas de pessoas, não procura discursos objetivos para as *personagens* (características e típicas), não procura palavras expressivas, diretas e conclusivas do autor; procura, acima de tudo, palavras *para o herói* muito ricas de significado e como que independentes do autor, que não expressem o caráter (ou a tipicidade) do herói nem sua posição em dadas circunstâncias vitais mas a sua posição ideativa (ideológica) definitiva no mundo, a cosmovisão, procurando *para o autor e enquanto autor* palavras e situações temáticas provocantes, excitantes, interrogativas e veiculadoras do diálogo.

Nos romances escritos por Dostoiévski, as vozes/perspectivas dos personagens dialogam entre si, às vezes de forma conflitante. Os personagens não estão a serviço de uma

única visão de mundo, a do autor, pois existem diferentes vozes/perspectivas que dialogam entre si desde distintas posições ideológicas. Assim, se existem n personagens, existem n modos de ver e existir no conjunto da obra dostoiévskiana.

No caminho destas problematizações, nos grupos de estudos, novamente foi possível perceber um deslocamento nas práticas pedagógicas, tal como aconteceu na produção das cidades, visto que professoras e alunos passaram a dialogar com os personagens, constituindo-os como algo vivo, numa relação de tensão entre muitas vozes/perspectivas na sala de aula.

Na Escola Piloto de Venâncio Aires, a professora que atua em uma turma de quarto ano destacou, durante os primeiros encontros do grupo de estudos, que tinha interesse em trabalhar com os alunos a temática "município" em articulação com as noções de tempo passado e tempo presente, do ponto de vista das transformações que ocorreram no município de Venâncio Aires, nas últimas décadas.

O ponto de partida foi a realização de pesquisas na internet, pelos alunos, sobre a história do município. Durante estas pesquisas, surgiu a proposta, por parte dos próprios alunos, de construir uma *Máquina do Tempo*, utilizando diversos materiais, como caixas de papelão e tinta. A professora acolheu a ideia, a partir de uma escuta. Os alunos continuaram as pesquisas na internet para auxiliar na elaboração de um manual de funcionamento da Máquina, assim como investigaram sobre alguns cientistas que já haviam tentado construir uma máquina que viajasse nas linhas do tempo, tanto para o passado, quanto para o futuro. Nesta direção, colocaram em discussão as unidades de tempo, também diferenciando o tempo cronológico do tempo climático.

Após construírem a Máquina, na sala de aula, os alunos decidiram que, para que a Máquina do Tempo funcionasse deveria ser pressionada uma alavanca, mas havia um problema, pois cada um deles era pesado demais para entrar na Máquina do Tempo e através dela viajar. A partir disso problematizaram também as noções de peso, volume e densidade. A professora, por sua vez, com a escuta atenta aos processos criativos dos alunos, suas hipóteses e curiosidades, elaborou uma carta, que guardou dentro da Máquina do Tempo.

Quando os alunos encontraram a carta, nela continha uma mensagem escrita pelo senhor Venâncio Aires, fundador da cidade de Venâncio Aires, que estava tentando comunicar-se desde o passado, com os atuais moradores da cidade, para informar-se sobre como ela estava, no futuro. A partir daí reiniciou um ciclo de pesquisas, pelo interesse dos alunos em descobrir a data de fundação da cidade, assim como informações sobre a vida do senhor Venâncio Aires e, posteriormente, construir coletivamente uma resposta à carta, com

as notícias do presente, e enviá-la ao senhor Venâncio através da Máquina do Tempo, do mesmo modo como ela havia chegado até à sala de aula.

A leitura dos jornais que circulam no município adquiriu uma função extremamente importante para os alunos, que precisavam informar-se sobre as notícias da atualidade e, a partir disso, produzir um texto comunicativo para um interlocutor direto, que passou a ter existência significativa para cada um deles.

É importante observar que, segundo Bakhtin:

A idéia não vive na consciência individual isolada de um homem: mantendo-se apenas nessa consciência, ela degenera e morre. Somente quando contrai relações dialógicas essenciais com as idéias dos *outros* é que a idéia começa a ter vida, isto é, a formar-se, desenvolver-se, a encontrar e renovar sua expressão verbal, a gerar novas idéias (BAKHTIN, 2002, p. 86).

A ideia da Máquina do Tempo, nascida do encontro de uma ideia da professora com as ideias dos alunos possibilitou uma desestabilização da lógica do planejamento prévio das atividades em sala de aula, ao mesmo tempo em que instigou o interesse por parte dos alunos na pesquisa sobre o município, que se trata de um conteúdo curricular voltado para o quarto ano do ensino fundamental.

A professora segue comprometida com o ensino e a aprendizagem dos conteúdos, mas este processo se torna cada vez menos explicativo numa perspectiva transmissiva. Ao invés da professora informar aos alunos a data de fundação do município, por exemplo, e depois aplicar um questionário perguntando a eles qual a data correta, para verificar a aprendizagem, agora os alunos aprendem por interesse, porque estão motivados a pesquisar esta informação, para entenderem desde que época está falando o senhor Venâncio Aires, um personagem que opera como intercessor na aprendizagem.

Também estão interessados em aprender mais sobre o seu município na atualidade, porque tem um objetivo claro: escrever uma carta. A escrita da carta envolve outras aprendizagens, como a produção textual e as características do gênero carta.

É da escuta e do acolhimento que a professora faz das ideias, das vozes/perspectivas dos alunos, que se vai construindo um trabalho coletivo, que convoca a todos a pensarem e a decidirem juntos quais os seus rumos, e na medida em que cada um tem oportunidade de realizar seus próprios percursos do aprender. O personagem Máquina do Tempo, nesta situação de experimentação, não esteve a serviço unicamente das ideias da professora, mas entrou em diálogo com as ideias dos alunos.

As produções de diferentes turmas de alunos e professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, no âmbito do projeto CIVITAS, têm acontecido nesta mesma direção, pela via da produção de personagens. A partir dos personagens as professoras têm buscado trabalhar os conteúdos curriculares, juntamente com os seus alunos. Assim, os personagens tendem a operar como instância de realização de diferentes vozes/perspectivas, no encontro das ideias.

É interessante o relato de uma professora, ao afirmar que: *Antes do CIVITAS eu deixava alguns espaços no meu planejamento, agora eu deixo rombos*. Tal afirmação evidencia a possibilidade de articulação entre o currículo e o projeto, ao longo de um trabalho que envolve os estudos realizados pelos professores e as experimentações em sala de aula.

Abaixo se destacam os relatos escritos de duas professoras que atuam nas Escolas Piloto, a respeito dos personagens (ou mascotes, como assim denominam) construídos juntamente com seus alunos²¹:

O trabalho com mascotes surgiu a partir de uma conversa entre os alunos da turma do 1º, 2º e 3º anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Castro Alves, que comentavam sobre a grande quantidade de caixas de leites armazenadas na sala de aula. "Profe, por que a gente não faz um boneco com as caixinhas?", "É profe, tem tanta caixinha! Tem que fazer alguma coisa com elas!", "Dá até pra fazer dois bonecos, um menino e uma menina". Iniciamos, então, o processo de criação dos bonecos, durante o qual surgiam idéias novas a todo o momento, especialmente em relação à sua aparência, que deveria ser à imagem e semelhança de seus criadores, os alunos. Após a confecção dos "novos amigos" da turma surgiram questões mais intrigantes para os alunos: "Profe, o que eles vão ficar fazendo na nossa sala? Nada?", "É mesmo... Se eles vão ficar na sala, a profe precisa matricular eles na Escola.", "Eles também precisam aprender!". E, a partir daí, uma cadeia de fatos sucessivos levou os alunos a perceberem que, como "pessoas", os bonecos possuíam direitos e deveres como qualquer um deles. Para a realização da matrícula, por exemplo, era necessária a apresentação de Certidão de Nascimento. Após trabalharmos sobre a importância deste documento, que é o primeiro de todo o cidadão e ao qual eles mesmos também tiveram direito, os alunos decidiram fazer o registro dos novos amigos, agora chamados de Ismael Ricardo da Costa e Carla Luiza Heuser. Nesse momento, os alunos se deram conta de que seria preciso o nome dos pais e dos avós. Foi quando um deles comentou: "Mas profe, se nós criamos os dois, então a gente é que é a família deles!". Assim, foi decidido por unanimidade que todos os alunos seriam "responsáveis legais" pelos mascotes. (L. H., professora de escola multisseriada, 2008)

Logo que assumi a turma, em julho desse ano, entrei no projeto junto com o outro terceiro ano, que havia confeccionado uma *aranha*. Já na primeira semana criamos o nosso personagem, um simpático *grilo*, que acabou tornando-se marido da aranha e também o mais novo integrante da turma. Além disso, ele foi o disparador de um processo contínuo de envolvimento, fantasia e aprendizagens. Era perceptível uma intensa envoltura, pois tanto o grilo quanto a aranha, já faziam parte da vida das crianças. Aproveitava esses momentos para potencializar o envolvimento com os mascotes, criando atividades que os abarcava em sua narrativa. Sentia que eles vivenciavam essas situações, facilitando dessa forma, a sua

²¹Tais relatos encontram-se publicados no Caderno de Resumos do VI Seminário Intermunicipal do Projeto CIVITAS, 2008.

resolução. Ao acreditar na importância deste personagem na aprendizagem das crianças, lembro de Bernardo Toro, ao afirmar que *contextualizar não significa utilizar qualquer tema da atualidade. Canalize suas energia para assuntos que fazem sentido na vida de seus alunos*. Depois de trabalhar com a estória: "Festa no céu", integramos a literatura com a vivência dos mascotes. Apareceu, numa certa manhã por baixo da porta, um convite para uma festa no céu, sendo que poderia ir somente quem tivesse asas. Preocupados com o grilo que poderia cansar muito até chegar lá, confeccionaram um belo avião para ir à festa conhecer a aranha que iria de balão. Porém, surge neste momento uma intensa indignação: *Por que só os dois podem ir para a festa no céu, pois nós também queremos ir!* Este foi um dos momentos mais ricos vividos no projeto, pois pude perceber uma mágica fantasia vivenciada por todos, pois a turma inteira realmente estava convicta que os dois personagens foram para a festa de avião e de balão, e ainda mais, eles também queriam ir para a festa [...] Depois de um bom tempo, se deram conta de que não poderiam ir pelo fato de não terem asas. Fizeram então, uma festa na terra (lanche coletivo na sala de aula), dançando com eles. A criatividade e a imaginação afloraram quando sentiram necessidade de construir a casa para o grilo e a aranha. Pensaram em todos os detalhes para que esse casal "exótico" pudesse acomodar-se confortavelmente em seus aposentos. Decidiram que o grilo e a aranha seriam um casal moderno, ou seja, mesmo casados, cada um iria morar em sua casa, na respectiva sala de aula [...] Decidiram também que tanto o grilo quanto a aranha iriam conhecer e dormir na casa de um colega todas as noites e nos finais de semana dormiriam juntos, em suas casas, alternadamente. A sugestão foi muito boa e deu certo! O grilo passou por muitas aventuras que foram relatadas no "diário do grilo". Através desse diário, percebe-se outro momento de fantasia e envolvimento. Inclusive as famílias foram contagiadas por esse personagem, o que possibilitou maior articulação delas com a escola. (M. C. W., professora de terceiro ano, 2008)

Em ambos os relatos é possível observar uma tomada de posição dos alunos, que tiveram a possibilidade de criar os personagens. A voz/perspectiva da professora, nas duas situações, se estabelece como mais uma, e não como a única voz/perspectiva a tomar decisões e a definir os percursos.

É do diálogo dos alunos com os personagens que nasce uma narrativa que os faz durar no tempo, deixando de ser apenas um objeto para que se realize uma atividade pontual, tendo em vista um determinado conteúdo. Alunos e professoras são autores que, de modo aproximado ao estilo dostoiévskiano, permitem que os personagens se constituam em meio a uma trama de sentidos e de vozes/perspectivas.

Apontamos que, tanto as interações nos grupos de estudos, como as interações nas salas de aulas, entre professoras e alunos, se constituem em resposta à instalação de um novo projeto na escola, de formação continuada de professores, em serviço, dos anos iniciais do ensino fundamental. As próprias professoras, durante as experimentações com os alunos, estão tentando responder *O que é CIVITAS?*. E as formadoras estão respondendo com o questionamento: *O que é o CIVITAS para cada uma de nós?*. De maneira que *CIVITAS* torne-se um conceito para pensar os movimentos do próprio pensamento, para pensar os

movimentos que constituem percursos de formação docente e os movimentos do fazer/experimentar em sala de aula.

3. ORIENTAÇÃO TEÓRICA-CONCEITUAL

Mikhail Bakhtin, autor russo nascido no final do século XIX, foi um estudioso da **linguagem** que prestava atenção a diversas formas de interação verbal, realizadas por meio dos textos, fossem orais ou escritos, produzidos desde as conversas do cotidiano até as grandes obras, com destaque aos seus estudos sobre a cultura popular em François Rabelais e o romance polifônico de Fiodór Dostoiévski.

Ao conceber o estudo da língua no âmbito de sua realidade viva, de sua materialidade, em **Marxismo e filosofia da linguagem** (1995)²² Bakhtin critica Ferdinand de Saussure, representante maior do estruturalismo na língua, por torná-la um objeto abstrato, desvinculando-a dos seus contextos de produção.

Por outro lado, Bakhtin critica o subjetivismo idealista, representado por Karl Vossler, que coloca ênfase num sujeito e no seu interior, de forma que *o psiquismo individual constitui a fonte da língua* (*ibid*, p. 72), o que exclui a possibilidade de tratar a língua na esfera das relações sociais entre sujeitos situados no mundo.

Portanto, Bakhtin não reduziu o problema da linguagem nem às relações lógico-gramaticais, nem a relações psicológicas, mas considerou uma terceira possibilidade: as relações dialógicas como a base do sentido, a base sobre a qual se constitui a linguagem, e não apenas os termos formais ou os sujeitos individuais.

Segundo Flores & Teixeira (2005, p. 48), a proposta de Bakhtin é *ver a língua imersa na realidade enunciativa concreta, servindo aos propósitos comunicacionais do locutor. Para ele, não importa a forma linguística invariável, mas sua função em um dado contexto.*

Bakhtin vê a língua em constante processo de evolução, modificando-se através da interação verbal dos locutores e estruturando-se no interior dos contextos sociais aos quais está ligada, com seus respectivos conteúdos e valores ideológicos. Sobre estas bases Bakhtin fundamenta uma teoria dialógica da linguagem. Consideramos, nesta direção, o **dialogismo** como um dos conceitos-chave para apreensão da teoria bakhtiniana, devido a sua centralidade enquanto movimento de constituição da linguagem.

²² No presente trabalho aos nos referirmos às obras de Bakhtin, o nome do autor também representa o nome de seus colegas intelectuais, como Pável Miedviédiev e Valentin Voloshinov, que compunham o Círculo de estudos de Bakhtin, e lhe emprestaram o próprio nome ou escreveram em seu nome, na publicação dos pensamentos do Círculo. Como exemplo, temos a obra “Marxismo e filosofia da linguagem”, publicada sob autoria de V. Voloshinov, e que foi identificada pelo lingüista Viatcheslav Ivanov, alguns anos após sua publicação, como de autoria de Mikhail Bakhtin (CLARK & HOLQUIST, 2004).

3.1. O dialogismo em Mikhail Bakhtin

Brait (2007, p. 69) pontua o dialogismo primeiramente como *elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem*, e segundo, dizendo respeito às *relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos*.

Sobral (2007, p. 106) se refere ao dialogismo como *princípio da produção de enunciados/discursos*, ou seja, de constituição da linguagem. Também apresenta uma conceituação que o caracteriza como *princípio geral do agir humano*, por um lado, e como *forma específica de produção de enunciados/discursos*, por outro.

É possível observar que as conceituações apresentadas pelos autores convergem em torno de uma compreensão que subjaz ao conceito de dialogismo formulado por Bakhtin, seja este entendido como princípio constitutivo do agir ou das relações humanas, princípio constitutivo da linguagem, ou como forma específica de composição dos enunciados. As definições de dialogismo remetem à formação de cadeias, numa continuidade responsiva, dialógica, ao entrecruzamento, à mistura: (i) das relações, do agir humano, do elo entre o *eu* e o *outro*; (ii) da linguagem, por meio dos elos entre os enunciados; (iii) da composição, por meio dos elos entre as vozes/perspectivas.

Em primeiro lugar, e seguindo a linha de definição do **dialogismo enquanto constitutivo das relações eu-outro**, Bakhtin ressaltou o lugar do *outro*, da alteridade, como constitutiva do humano, e como condição de sua existência, de forma que o homem não existe, enquanto sujeito social, fora dos sistemas de relações dos quais participa.

O agir humano insere-se numa cadeia de diálogos que ultrapassa os limites da comunicação face a face. Para Sordi (1999, p. 10), *o senso comum tem definido o “diálogo” como uma comunicação eficiente, harmônica e bem intencionada, capaz de sustentar boas relações interpessoais ou reestabelecê-las quando interrompidas*. Porém, este conceito toma um outro sentido em Bakhtin:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 1995, p. 123).

Bakhtin dirá que todo o ato humano é respondente, em maior ou menor grau. Tudo o que fazemos vem a estabelecer verdadeiros diálogos e, diferentemente do senso comum

apontado por Sordi, este diálogo nem sempre é harmonioso, pois, pelo contrário, envolve embates de pontos de vista, crenças, valores.

Em Bakhtin não são enfatizados modelos duais, como se poderia aplicar a um entendimento de diálogo como bom ou mau, harmonioso ou conflituoso, pois o diálogo simplesmente acontece, e sob diferentes modos.

Em **Toward a Philosophy of the Act**, Bakhtin (1993) afirma que somos responsáveis pelas formas de diálogo que estabelecemos com o mundo, através de nossos atos, o que envolve necessariamente um conjunto de decisões baseadas num compromisso ético, fundado nas especificidades da vida concreta de cada sujeito. Segundo Sobral (2007, p. 31),

A decisão dita ética depende assim da posição, do caráter situado do sujeito, em vez de impor-se a partir de fora e de modo abstrato a um sujeito transcendental, desengajado, sem interesses específicos. Insisto em afirmar que isso não implica relativismo moral, dado que a análise não justifica a morte de inocentes nem a irracionalidade dos atos, buscando na verdade mostrar a complexidade do objeto, o que envolve questionar a universalidade que se pretende dar aos imperativos éticos sem negar o valor do ético em si.

Bakhtin (1993) afirma o *não-alibi no Ser*, pois na medida em que existimos estamos comprometidos eticamente com a própria vida. Assim, verificamos que na sua concepção dialógica de ato, vida e existência, está implicada uma concepção ética oposta às tradicionais correntes filosófico-transcendentais.

Todo o ato interrelaciona-se retrospectiva e prospectivamente, configurando-se assim a cadeia dos atos humanos. Há sempre um ato que antecede e outro que procede a qualquer ato, portanto, pode-se afirmar que nenhum ato ocorre isoladamente, fora de um contexto ou de uma relação com os outros atos, mesmo que o sujeito agente não tenha consciência direta desta relação.

Nesta mesma direção, de inter-relações dialógicas, em **Estética da Criação Verbal** (2003, p. 300), Bakhtin afirma: *O falante não é um Adão Bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez.*

Desde este ponto de vista, numa linha de definição do **dialogismo enquanto movimento constitutivo da linguagem**, tudo o que é dito vai ao encontro de outras palavras já proferidas, mesmo que em distintos tempos e espaços, seja num diálogo cotidiano, seja em teorias, visões de mundo. Todo o dito se insere na cadeia da comunicação, num movimento relacional que Bakhtin nomeia como dialogismo.

[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só

a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte) (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Bakhtin introduz o **enunciado** como unidade real da comunicação: *O enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas (ibid, p. 300).*

Diferentemente das unidades convencionais da língua, como a oração, o enunciado é uma unidade real, com propriedades específicas, das quais a oração carece.

Bakhtin (2003) define cinco propriedades fundamentais do enunciado:

i) é delimitado de ambos os lados pela alternância dos falantes, sujeitos do discurso, o que envolve uma conclusibilidade interna específica do enunciado;

ii) tem contato imediato com a realidade, pois se abstraído do contexto, o enunciado se torna uma unidade convencional, visto que sua existência enquanto unidade real depende de sua articulação com o contexto em que é produzido.

iii) tem relação imediata com outros enunciados, sejam anteriores ou posteriores, o que estabelece uma cadeia de sucessivas trocas dialógicas;

iv) dispõe de plenitude semântica, sendo uma totalidade dotada de sentido;

v) dispõe de capacidade de determinar imediatamente a posição responsiva do *outro*, isto é, de suscitar resposta.

Bakhtin (*ibid*, p. 308) expõe dois elementos que também determinam o texto como um enunciado: *a sua idéia (intenção) e a realização desta intenção*. Com isso, afirma a relatividade das fronteiras que definem o texto como enunciado, pois quando há mudança de sua intenção, há igualmente mudança das suas fronteiras.

Para Bakhtin, *no âmbito de um mesmo enunciado a oração pode repetir-se (a repetição, a citação de si mesma, o involuntário), mas cada vez ela é sempre uma nova parte do enunciado, pois mudou de lugar e de função na plenitude do enunciado (ibid, p. 313).*

Bakhtin dirá ainda que *dois enunciados alheios confrontados, que não se conhecem e toquem levemente o mesmo tema (idéia), entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si. Eles se tocam no território do tema comum, do pensamento comum (ibid, p. 320).* As **relações dialógicas** constituem-se como relações de sentido, sentidos esses que se entrecruzam quando enunciados que partilham do mesmo tema se encontram. Para Bakhtin (*ibid*, p. 323): *As relações dialógicas são de índole específica: não podem ser reduzidas a*

relações meramente lógicas nem meramente lingüísticas. Elas só são possíveis entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso.

No âmbito da linguagem, pois, Bakhtin não trata das relações lógicas ou psicológicas, mas está preocupado com as relações dialógicas, com os encontros de sentido no curso da comunicação verbal.

Na perspectiva bakhtiniana, o **sentido**...

... é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele deve sempre contatar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade (como a palavra revela os seus significados somente no contexto). Um sentido atual não pertence a um (só) sentido mas tão-somente a dois sentidos que se encontraram e contactaram. Não pode haver “sentido em si” – ele só existe para outro sentido, isto é, só existe com ele. Não pode haver um sentido único (um). Por isso não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade (BAKHTIN, 2003, p. 382).

Desta forma, o sentido possui uma índole responsiva, produzindo-se no encontro dialógico dos enunciados, instaurando-se na resposta de um enunciado a outro.

Bakhtin, na análise do enunciado entende que, ainda que cada enunciado seja individual e irrepetível, existem formas relativamente estáveis de enunciado, as quais denomina **gêneros do discurso**. Estas formas estáveis tornam possível a comunicação, pois são elas que organizam o discurso dentro da especificidade de determinados campos, tendo-se como exemplo o gênero familiar, literário, publicitário, militar. Aprendemos a nos comunicar por gêneros sem que isso seja totalmente consciente, pois somos guiados pelos contextos em que estes variam, muitas vezes sutilmente (BAKHTIN, 2003).

Bakhtin realiza, ainda, uma distinção entre gêneros primários e secundários. Os gêneros primários se constituem na comunicação discursiva imediata, como os diálogos do cotidiano. Já os gêneros secundários se constituem numa esfera de códigos culturais mais elaborados, em que surgem os relatórios científicos, as composições artísticas literárias, entre outros (BAKHTIN, 2003).

Segundo Machado (2007, p. 161), *os gêneros discursivos sinalizam as possibilidades combinatórias entre as formas de comunicação oral imediata e as formas escritas. Gêneros primários e secundários são, antes de mais nada, misturas.*

É importante ressaltar que o enunciado, como *elo na cadeia complexamente organizada de outros enunciados* (BAKHTIN, 2003, p. 272), configurando os diferentes gêneros do discurso, está na base da concepção bakhtiniana de linguagem.

Em outra instância, existe uma forma específica de composição do enunciado, denominada **dialogismo**, em oposição a uma segunda forma denominada **monologismo**. **O dialogismo, por fim, conceituado como forma de composição**, por meio dos elos entre as vozes/perspectivas, foi destacado por Bakhtin em seu estudo sobre os **Problemas da Poética de Dostoiévski** (2002), ao analisar as obras do escritor russo Fiodór Dostoiévski, produzidas em meados do século XIX.

Diversos foram os estudiosos da literatura, não somente russa, mas mundial, que se debruçaram sobre as obras dostoiévskianas, porém, atribui-se a Bakhtin o feito de encontrar nesses textos um novo tipo de gênero, extremamente peculiar, no qual a relação entre **autor** e **personagens** assume uma nova configuração. Bakhtin nomeia este novo gênero instaurado nas obras de Dostoiévski como **polifônico**.

É importante ressaltar que, segundo Clark & Holquist (2004, p. 261): *O que Bakhtin chama “polifonia” é simplesmente aquele fenômeno cujo outro nome vem a ser dialogismo*. Pode-se, a partir disso, entender o romance polifônico de Dostoiévski como um romance de composição dialógica.

Algumas características são atribuídas ao romance polifônico, sendo que, em primeiro lugar, destaca-se a relativa independência dos personagens em relação ao autor. A perspectiva do autor perde a soberania no texto, visto que os personagens não são trabalhados como marionetes, pois têm destaque a sua autoconsciência, interioridade e singularidade, enquanto sujeitos vivos e não meros objetos, ainda que integrados ao plano do autor. Tal é uma característica do romance dostoiévskiano: o entendimento do *outro* não como objeto (de relação monológica), mas como *outro* sujeito (de relação dialógica).

No romance de Dostoiévski os personagens são inacabados, multifacetados, não se pode prever as suas decisões, não são apenas bons ou maus, cujos atos são previsíveis e predizíveis. Os personagens não são rótulos representando um determinado tipo de condutas ou de ideias do início ao fim do romance, a serviço de uma determinada concepção de bem ou de mal, do autor. O autor não é aquele que diz sobre o personagem, que o caracteriza, que desenha os seus limites, seus contornos, suas expressões, mas é aquele que dialoga com o personagem.

Segundo Bezerra (2002, p. VIII), Bakhtin admite liberdade e independência das personagens em relação ao autor na obra dostoiévskiana, mas deixa claro que, sendo dialógica a totalidade do romance dostoiévskiano, o autor também participa do diálogo, mas é ao mesmo tempo o seu organizador. Portanto, a posição de **autoria**, no romance polifônico, é assumida por aquele que organiza o diálogo entre os personagens, que organiza o todo da

obra. O **autor** é aquele que produz enunciados no encontro dialógico com a consciência do *outro*, em resposta ao *outro*, num movimento de instauração de sentidos.

Dostoiévski, enquanto autor do romance polifônico, não está preocupado em completar o desenho do personagem, mas em entender como o personagem se relaciona com os demais e como pode ou não mudar em vista das suas relações com os outros. Os personagens dostoiévskianos não representam uma única consciência, a do autor, mas entram em interação respeitando suas singularidades, dando lugar ao entrelaçamento entre diferentes vozes/perspectivas.

No contraponto, o romance monológico é justamente aquele que apaga as vozes/perspectivas autênticas dos personagens, que não os permite dizer, que estabelece todas as palavras sob uma única consciência, a do autor. De acordo com Lopes (2003, p. 74), são monológicos...

... os romances que possuem vários personagens, que são sempre veículos de posições ideológicas, para exprimir unicamente uma visão do mundo, uma ideologia dominante, a do próprio autor da obra; assim, embora muitos personagens falem, *todos eles exprimem a voz do autor*.

Já o romance polifônico produz uma unidade sem reduzir as consciências a um denominador comum. As consciências e visões de mundo coexistem²³, dialogam entre si, desde distintas posições ideológicas, muitas vezes conflitantes, refutantes.

... são polifônicos os romances em que cada personagem funciona como um ser autônomo, exprimindo sua própria mundividência, pouco importa coincida ela ou não com a ideologia própria do autor da obra; a polifonia ocorre quando cada personagem fala com a sua própria voz, expressando seu pensamento particular, de tal modo que, existindo n personagens, existirão n posturas ideológicas (*ibid*).

É sobre a **interação dialógica** entre diferentes personagens, com suas respectivas vozes/perspectivas, reconhecendo a interdependência entre estes, que se assenta a polifonia e o **dialogismo composicional** em Dostoiévski.

²³ É importante destacar que o conceito de *coexistência* que se encontra na obra bakhtiniana (2002) remete ao conceito de *simultaneidade*, de “vários” (múltiplos) que coexistem lado a lado, diferentemente do conceito de *coexistência* que é trabalhado por Axt e Martins (2008), a partir de Gilles Deleuze, associado ao conceito de *multiplicidade*, no quadro da Filosofia da Diferença. Assim como o conceito *multiplicidade*, que se encontra em Bakhtin (2002), e no presente trabalho aparece nas páginas 46 e 59, também deve ser diferenciado do conceito de *multiplicidade* que aparece na obra de Gilles Deleuze, embora este último não seja mencionado no presente estudo. Realizamos estas diferenciações tendo em vista o rigor teórico-conceitual, pois trabalhamos no contexto do projeto CIVITAS, que tem entre os referenciais de sustentação teórica as obras de Gilles Deleuze e as obras de Mikhail Bakhtin, sendo que em ambas aparecem conceitos como *coexistência* e *multiplicidade*, mas que possuem interpretações distintas, de acordo com os quadros conceituais aos quais se alinham, seja da Filosofia da Diferença ou da Filosofia da Linguagem, de um modo amplo.

A voz do herói sobre si mesmo e o mundo é tão plena como a palavra comum do autor; não está subordinada à imagem objetificada do herói como uma de suas características mas tampouco serve de intérprete da voz do autor. Ela possui independência excepcional na estrutura da obra, é como se soasse ao lado da palavra do autor, coadunando-se de modo especial com ela e com as vozes plenivalentes de outros heróis (BAKHTIN, 2002, p. 5).

Bakhtin vê a realização da interação dialógica entre as múltiplas consciências, entre as múltiplas vozes/perspectivas, como uma unidade de **acontecimento**. Pode-se dizer, o acontecimento da polifonia.

A multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes constituem, de fato, a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski. Não é a multiplicidade de caracteres e destinos que, em um mundo objetivo uno, à luz da consciência una do autor, se desenvolve nos seus romances; é precisamente a multiplicidade de consciências equípolentes e seus mundos que aqui se combinam numa unidade de acontecimento, mantendo a sua imiscibilidade (BAKHTIN, *ibid*, p. 4).

Para Axt (2008, p. 97), *cada encontro entre sujeitos de linguagem adquire o caráter de acontecimento, por sua natureza de imprevisibilidade relacional e de sentidos*. O acontecimento como sendo da ordem do imprevisível, na dimensão do diálogo entre as consciências, numa condição de responsividade entre os enunciados.

3.2. Ideia-protótipo e ideia-força

Bakhtin comenta que Dostoiévski apresenta uma *profunda compreensão da natureza dialógica do pensamento humano, da natureza dialógica da ideia*. Dostoiévski conseguiu ver, descobrir e mostrar o verdadeiro campo da vida da ideia (2002, p. 86). Para construir a imagem da ideia de seus personagens, Dostoiévski dialogava com diferentes vozes/perspectivas, diferentes ideias, destruindo sua forma monológica, tonando-as **ideias-força** (BAKHTIN, 2002, p. 88), ideias que ganham vida no diálogo entre as consciências.

A todas as personagens principais de Dostoiévski é dado “pensar nas alturas e as alturas buscar”, em cada uma delas “há uma idéia grandiosa e não resolvida”, todas precisam antes de tudo “resolver uma idéia”. E é nessa solução da idéia que reside toda a vida autêntica e a própria falta de acabamento dessas personagens (*ibid*, p. 86).

Para Bakhtin, Dostoiévski era capaz de *representar a idéia do outro, conservando-lhe toda a plenivalência enquanto ideia, mas mantendo simultaneamente a distância, sem afirmá-la nem fundi-la com sua própria ideologia representada* (2002, p. 83).

Os personagens, no romance polifônico, não expressam diretamente uma ideia do autor, sua posição ideológica, o que caracterizaria um plano de composição monológica, pois os personagens são dotados de pensamento autêntico e de auto-consciência, do que decorre a sua condição de inacabamento.

É importante destacar que: *Dostoiévski nunca criava as suas imagens das idéias a partir do nada, nunca as “inventava”, como o artista não inventa as pessoas que retrata* (BAKHTIN, 2002, p. 89). Bakhtin aponta, nesta direção, alguns protótipos que operam como base para as ideias dos personagens dostoiévskianos, como por exemplo, as ideias de Napoleão III, publicadas no livro *A História de Júlio César*²⁴, operando enquanto protótipo para as ideias de Rodion Românovitch Raskólnikov, personagem do romance dostoiévskiano *Crime e Castigo*, publicado em 1866.

Dostoiévski parte, então, de **ideias-protótipos** (BAKHTIN, 2002, p. 89-90), com base no seu diálogo com diferentes vozes/perspectivas, logo reelaborando-as artisticamente e destruindo a sua forma monológica fechada.

Ao perder o seu acabamento monológico teórico-abstrato, que satisfaz apenas a uma consciência, a idéia assume uma complexidade contraditória e a viva variedade de idéia-força, que nasce, vive e atua no grande diálogo da época e guarda semelhança com as idéias cognatas de outras épocas (BAKHTIN, 2002, p. 88).

De acordo com Bakhtin (2002), Dostoiévski reelabora as ideias-protótipo, tornando-as ideias-força, verdadeiras imagens artísticas. Este movimento das ideias nos remete ao exemplo trazido por Amorim (2006), com relação ao trabalho de um artista como Pablo Picasso. Na pintura *A mulher que chora* (1937), Picasso retrata sua esposa Dora Maar. Segundo Amorim (2006, p. 97), Dora Maar, em *A mulher que chora*,

... é definida pelas lágrimas, pelo seu choro, e toda a composição do retrato está a serviço desta única idéia [...] A decomposição dos traços, os traços rápidos e espessos das linhas constroem, então, um outro movimento. O movimento do choro, do rosto sendo abalado e sacudido pelo sofrimento e pela convulsão das lágrimas. O movimento do olhar presentifica o movimento do corpo de quem chora.

Conforme a autora, Picasso pintou o sofrimento de sua esposa, uma mulher vivendo na época da Guerra Civil Espanhola e que, ao final da vida tornava-se cada vez mais depressiva. Picasso dialogou com a expressão de Dora ao observar a guerra, dialogou com sua tristeza,

²⁴ Segundo Bakhtin, este livro foi publicado em 1865, época em que Dostoiévski estava escrevendo *Crime e Castigo*, e obteve grande repercussão na Rússia. Napoleão III foi presidente e também imperador da França, no período de 1852 a 1870.

sua angústia. Para Amorim, pode-se afirmar que *Picasso, de seu lugar exterior, captou algo de profundo e essencial dessa mulher. E que até anteviu que as lágrimas e o sofrimento viriam efetivamente a definir o sentido da existência de Dora Maar* (ibid, p. 98).

Picasso não representou um rosto acabado, estático, pois a imagem de Dora é puro movimento. Entendemos que o pintor parte de uma ideia-protótipo, de uma imagem aparentemente concluída, a face expressiva de Dora, mas é do diálogo com o seu sofrimento que se compõe uma ideia-força, que materializa sua existência na obra *A mulher que chora*. Ele pinta o que consegue captar do diálogo de Dora com o mundo. É do encontro das vozes/perspectivas, das consciências, ao mesmo tempo em que no contraste de posicionamentos, que se produz a ideia, que se produz a atividade estética.

O artista pinta a ideia, que irrompe como ideia-força, quando ele consegue escutar a voz/perspectiva de seu *outro*, dialogando com esta. De acordo com Bakhtin (2002, p. 86):

O pensamento humano só se torna pensamento autêntico, isto é, idéia, sob as condições de um contato vivo com o pensamento dos outros, materializado na voz dos outros, ou seja, na consciência dos outros expressa na palavra. É no ponto desse contato entre vozes-consciências que nasce e vive a idéia.

Com relação ao presente estudo, após esta primeira abordagem de alguns conceitos bakhtinianos, cabe dizer que nos interessa observar como se instaura o diálogo polifônico na sala de aula, de modo que cada aluno tenha a possibilidade de manifestar sua voz, sua perspectiva, numa condição de respeito às singularidades. Perguntamo-nos se na sala de aula há espaço para o acontecimento da polifonia, ou se o diálogo na sala de aula é organizado em favor de uma única consciência. Citamos novamente o estudo de Sordi (1999), que identificou efetivamente um padrão (sempre provisório) de interação dialógica na sala de aula. Mas, para além disso, o que nos interessa é como se instaura esta dialogicidade da sala de aula.

Portanto, é a partir deste conjunto de indagações e reflexões que se formula o interrogante central da investigação:

Como se instauram diferentes vozes/perspectivas no fluxo das experimentações em uma sala de aula do ensino fundamental?

No que concerne também à especificidade que envolve nosso estudo, tendo em vista uma atenção à produção coletiva de personagens, pelos alunos e pela professora, indagamos se os personagens operam enquanto instância de realização de diferentes vozes/perspectivas na sala de aula.

Na próxima seção, seguimos destacando as formulações conceituais de Bakhtin, sobretudo a relação entre os conceitos de dialogismo e a **carnevalização**, buscando este

último conceito na obra **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais** (BAKHTIN, 2008).

3.3. A carnavalização

Bakhtin (2008), em sua obra *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*, analisa o problema da cultura cômica popular no âmbito das produções literárias de François Rabelais, situadas no século XVI, a partir dos cinco livros que compõem *Gargântua e Pantagruel* (1534).

Bakhtin, como um estudioso da linguagem que está atento para suas relações com a cultura, para a dinâmica do pensar e do enunciar, busca o universo concreto de vida de Rabelais e de seus personagens. De acordo com Lulkin (2007, p. 66):

Os personagens que aparecem na obra de Rabelais adquirem uma dimensão universal pela extraposição de uma realidade social que se encontrava na passagem da estrutura medieval para a Renascença, período de grandes transformações na organização dos novos espaços políticos, nos discursos da ciência e da religião. É um período de intenso confronto entre poderes, ameaçando hierarquias altamente estratificadas, como a monarquia absolutista francesa e a Igreja, que teme por perder poderes hegemônicos.

A cultura cômica popular, na Idade Média e no Renascimento, opunha-se à cultura oficial, ao tom sério, religioso e feudal, e se manifestava em forma de ritos, espetáculos, obras cômicas verbais e diversas formas e gêneros do vocabulário familiar e grosseiro. As festas carnavalescas populares, na praça pública, eram a forma de manifestação fundamental dos ritos e espetáculos, que se convertiam numa espécie de segunda vida do povo que era vivida durante períodos determinados²⁵, pois ofereciam uma visão diferenciada do mundo, coexistente com o mundo oficial, mas que não aceitava dogmatismos e o autoritarismo.

Bakhtin considera importante a caracterização dessas dimensões da cultura popular, para que se possa compreender a literatura de Rabelais, a partir de elementos de seu contexto. Tal observação deve-se à crítica que Bakhtin faz a alguns leitores de Rabelais que o analisam desconsiderando o contexto cultural da Idade Média e do Renascimento em que se situava o autor, marcado por uma peculiaridade no que se refere ao cômico, à subversão da cultura

²⁵ É importante ressaltar que os períodos das festas populares carnavalescas eram regulados pelos poderes oficiais, como uma espécie de licença, ocorrendo num limite controlado de tempo e de lugar próprio para sua realização. De acordo com Bakhtin (2002, p. 129): *A atmosfera carnavalesca dominava os dias de feira, as festas da colheita da uva, os dias das representações dos milagres, mistérios, da sota, etc.; toda a vida do teatro e do espetáculo tinha caráter carnavalesco. As grandes cidades da Idade Média tardia (Roma, Nápoles, Veneza, Paris, Lyon, Nurembergue, Colônia e outras) viviam uma vida plenamente carnavalesca cerca de três (e às vezes mais) meses por ano.*

oficial nos festejos e a presença de um riso alegre e coletivo, ao mesmo tempo degradante e regenerador, ambivalente: *Os especialistas têm o hábito de compreender e julgar o vocabulário da praça pública em Rabelais em função do sentido que ele adquiriu na época moderna, isoladamente dos atos carnavalescos e da praça popular que constituem seu veículo* (BAKHTIN, 2008, p. 129).

A desconsideração do contexto implica numa incompreensão da relação entre as imagens presentes na literatura de Rabelais e a sua impregnação pelo ambiente carnavalesco da época.

De acordo com Bakhtin:

A tarefa essencial de Rabelais consistia em destruir o quadro oficial da época e dos seus acontecimentos, em lançar um olhar novo sobre eles, em iluminar a tragédia ou a comédia da época do ponto de vista do coro popular rindo na praça pública. Rabelais mobiliza todos os meios das imagens populares lúcidas para extirpar de todas as idéias relativas à sua época e aos seus acontecimentos, a mentira oficial, a seriedade limitada, ditadas pelos interesses das classes dominantes (BAKHTIN, 2008, p. 386).

Com este estudo analítico das produções de François Rabelais e sua época, Bakhtin nos possibilita a retomada de um ponto de vista abrangente de dialogismo, agora associado à carnavalização da vida, abarcando o riso, a liberdade, a festividade, a morte e o renascimento do sentido.

A visão carnavalesca do mundo, que Bakhtin recupera nas imagens da literatura de Rabelais e da cultura popular na Idade Média e no Renascimento, opõe-se ao princípio monológico da manifestação de uma única voz/perspectiva, centrada numa única consciência, pois é na base da dialogicidade que o carnaval acolhe a todas as vozes/perspectivas, aceita a existência do sério e do cômico, festeja a morte e o renascimento, a abolição temporária de todas as verdades e a diluição das hierarquias, estabelecendo novos modos de relação humana.

Ao contrário da festa oficial, o carnaval era o triunfo de uma espécie de liberação temporária da verdade dominante e do regime vigente, de abolição provisória de todas as relações hierárquicas, privilégios, regras e tabus. Era a autêntica festa do tempo, a do futuro, das alternâncias e renovações. Opunha-se a toda perpetuação, a todo aperfeiçoamento e regulação, apontava para um futuro ainda incompleto (BAKHTIN, 2008, p. 8).

Durante as festividades carnavalescas criava-se uma forma especial de contato entre as pessoas, mais livre e familiar, sem a existência de barreiras que normalmente separavam as pessoas em grupos comunicáveis, divididos por classe, por exemplo. O diálogo era aberto a todos e realizado pela utilização de uma linguagem particular, a carnavalesca, a qual Rabelais

traz em suas obras. A linguagem carnavalesca era liberada das normas e etiquetas, subvertendo-as, ao mesmo tempo em que recuperava as expressões proibidas pela cultura oficial.

Segundo Bakhtin: *A linguagem familiar da praça pública caracterizava-se pelo uso frequente de grosserias, ou seja, de expressões e palavras injuriosas, às vezes bastante longas e complicadas (ibid, p. 15)*. Essa linguagem vinha acompanhada do riso alegre, o riso carnavalesco. Ao mesmo tempo em que se faziam paródias degeneradoras da Igreja, dos cultos religiosos, das autoridades e de todos os dogmatismos, utilizando o vocabulário grotesco, todos riam, renovando-se, superando o medo e as barreiras que separavam os seres humanos.

O **riso** pertencia a todos, era universal e coletivo no carnaval, ao mesmo tempo em que era ambivalente, pois era degradante e renovador. Era degradante porque rebaixava tudo o que era dogmático, como a Igreja, por exemplo. Segundo Bakhtin (*ibid, p. 19*), degradar significa *entrar em comunhão com a vida da parte inferior do corpo, a do ventre e dos órgãos genitais e, portanto, com atos como o coito, a concepção, a gravidez, o parto, a absorção de alimentos e a satisfação das necessidades naturais*, pois *quando se degrada, amortalha-se e semeia-se simultaneamente, mata-se e dá-se a vida em seguida, mais e melhor (ibid)*. De maneira que se ria da Igreja, faziam-se paródias com o clero, para degradá-la e fazê-la nascer melhor, numa outra vida, na segunda vida do povo carnavalesco.

As imagens da vida corporal e material, como beber, comer, copular ou parir, termos utilizados em Rabelais, ganham uma significação regeneradora, sob os princípios da superabundância, da fertilidade, e da festividade.

O comer e o beber são uma das manifestações mais importantes da vida do corpo grotesco. As características especiais deste corpo são que ele é aberto, inacabado, em interação com o mundo. É no comer que essas particularidades se manifestam da maneira mais tangível e mais concreta: o corpo escapa às suas fronteiras, ele engole, devora, despedaça o mundo, o faz entrar dentro de si, enriquece e cresce às suas custas (*ibid, p. 245*).

O inacabamento e o corpo em mutação são características dessas imagens grotescas, ligadas ao excesso, ao exagero, a tudo que ultrapassa o corpo, escapando-lhe, todas as excrescências que o prolongam e o reúnem a outros corpos. Salienta-se que o termo grotesco, de acordo com Discini (2006, p. 58), *passou então a exprimir a transmutação de certas formas em outras, no eterno inacabamento da existência*.

As imagens rabelaisianas fixam o próprio instante da transição, incluindo os seus dois pólos. Todo golpe dado ao mundo velho ajuda o nascimento do novo; é uma espécie de cesariana que é fatal para a mãe, mas faz nascer a criança. Golpeiam-se e injuriam-se os representantes do mundo velho mas nascente. Por causa disso, os golpes e injúrias transformam-se em ato alegre e festivo (*ibid*, p. 179).

O riso carnavalesco era o riso da esperança por um futuro melhor, mais justo, era um riso jocoso, que fazia paródia do sério, degradando-o ao nível do baixo corporal (parte inferior do corpo). Era o riso diante da morte e do renascimento, sempre na crença de que este renascimento ocorresse em um mundo melhor.

Desta análise da cultura popular na Idade Média e no Renascimento na esfera das produções de François Rabelais, Bakhtin chega ao conceito de **carnavalização** (BAKHTIN, 2002), que significa uma transposição do carnaval para a literatura, incorporando a esta os princípios de uma subversão paródica do cotidiano, que autorizava a derrocada ficcional, em praça pública, das autoridades oficiais, como reis e papas. Significa o renascimento de novas verdades, a diluição das hierarquias, o reconhecimento do inacabamento humano, o desaparecimento do medo resultante das desigualdades sociais, a manifestação do riso jocoso e alegre.

Dentre as contribuições da carnavalização como categoria na literatura, desde o ponto de vista de Bakhtin (2002), estão as influências sobre mudanças no próprio estilo da literatura, renunciando-se a uma unidade estilística e abrindo-se as possibilidades de uma politonalidade da narração, pela fusão do sério e do cômico e empregando-se gêneros intercalados, como cartas e paródias.

Para Fávero (2003, p. 51), Bakhtin enfoca o carnaval como uma forma essencialmente dialógica, pois: *Diferentemente do texto monológico, centrado em si mesmo, 'oficial', autoritário, há um outro discurso em que várias vozes dialogam (polifonia) numa intertextualidade contínua.*

Podemos dizer que o carnaval é dialógico, na medida em que existe em resposta à cultura oficial, e no movimento dessa resposta, produzindo novas formas de existência coletiva. No carnaval o tom sério é parodiado com o baixo corporal, para dar nascimento a um novo sentido, mais alegre e festivo. Trata-se da transformação do sério em cômico e popular.

Esse movimento de transformação vem ao encontro do movimento de transformação dos próprios sentidos, que sempre estão em renovação, na medida em que se realizam diálogos entre os enunciados. O sentido tem vida, que nasce do encontro dos enunciados. Os sentidos renascem, em cada resposta de um enunciado a outro. O movimento de interação dialógica pode ser visto também como um movimento de morte e renascimento. Morte

sempre que os sentidos são esquecidos, e renascimento sempre possível quando duas consciências, duas culturas ou dois enunciados se encontram e se põem em diálogo.

Pode-se dizer que num mesmo enunciado paródico, por exemplo, coexistem diferentes vozes, engendrando, nesta relação dialógica, o duplo sentido. Do mesmo modo que o sério e o cômico coexistem, os sentidos também coexistem, sempre singulares, assim como coexistem sujeitos, culturas, enunciados, vozes/perspectivas, às vezes divergentes, mas que nem por isso deixam de manter relações na cadeia dialógica da comunicação discursiva.

Ainda que Bakhtin não tenha voltado seus estudos para o campo educacional, seus conceitos elaborados, em grande parte a partir de análises literárias, ganham muita potência para pensar questões como as apontadas por Freitas (2007, p. 47):

O que é o aluno para mim? Objeto que observo e sobre o qual derrubo o “meu saber” ou um sujeito com o qual compartilho experiências? Alguém a quem não concedo o direito de se expressar, o direito de autoria? Ou, quem sabe, apenas reconheço sua voz quando ela é um espelho da minha? Aceito o seu discurso apenas quando reproduz o meu? O que acontece em minha sala de aula? Ela é um espaço para monólogos ou um lugar onde muitas vozes diferentes se inter cruzam? Que tipos de interações aí transcorrem? Falo para um aluno abstrato ou ele existe para mim marcado pelo tempo e espaço em que vive? Conheço o seu contexto, os seus valores culturais? O conteúdo das disciplinas tem a ver com esse meio cultural, com a vida dos alunos? Minha sala de aula é um espaço de vida ou apenas um espaço assepticamente pedagógico?

Destas interrogações destacamos o **contexto** como elemento fundamental a ser considerado em uma análise. Bakhtin nos diz de uma forma bastante clara, sobretudo em sua obra *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*, que o texto separado do contexto de sua produção, de sua realidade concreta, perde a riqueza dos sentidos engendrados nas relações com o tempo e com espaço marcados nesta produção. Retirar do texto a sua relação com o contexto é romper com a possibilidade de visualizar como este texto se estabelece enquanto resposta a um passado e a um futuro, portanto, significa abstrai-lo da cadeia de enunciados dialogicamente configurada.

Outro ponto de interesse que destacamos refere-se à maneira como tratamos a voz do *outro*, sejam alunos, professores, pesquisadores, representantes da administração pública, diretores, supervisores, famílias. Afinal, como compomos o texto de pesquisa que traz a voz/perspectiva destes sujeitos? Ou como dialogamos com essas vozes/perspectivas no contexto dos grupos de estudos com os professores? Ou como as professoras dialogam com as vozes/perspectivas dos alunos? Sabemos lidar eticamente com a voz/perspectiva do *outro*?

Tais indagações, ainda que avancem os limites da presente investigação, nos orientam a um questionamento que aqui se torna pertinente: Em que medida as produções coletivas de

personagens, em sala de aula, possibilitam uma carnavalização das relações professor-alunos, tornando a sala de aula uma espécie de praça pública da Idade Média, em que os sujeitos se permitem dialogar, assumindo as suas incompletudes e produzindo o riso jocoso?

Os conceitos de dialogismo e carnavalização compõem nossa arquitetura de análise, tendo-se como pressuposto que, na medida em que a abertura às relações dialógicas na sala de aula configura novos enunciados, estes poderão operar nas inversões das relações de sentido, logo nas ambivalências do sentido, criando novas possibilidades criativas, por sua vez, novos enunciados, instituindo um ciclo de abertura à instauração das vozes/perspectivas dos alunos e mesmo à voz/perspectiva da professora.

Nos próximos capítulos discutimos o cuidado com o contexto e as relações com as outras vozes/perspectivas neste contexto (do ponto de vista metodológico), assim como o modo pelo qual se institui, no fluxo das experimentações, as possibilidades de abertura às relações dialógicas e criativas, ganhando visibilidade através de novos enunciados (do ponto de vista das análises).

4. ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS E ANALÍTICAS

Neste capítulo serão tratadas as orientações metodológicas e analíticas do presente estudo. Este busca compreender o movimento de instauração de diferentes vozes/perspectivas, em situações de experimentação na sala de aula, vivenciadas pelos alunos e pela professora – participantes do projeto CIVITAS - de uma turma de terceiro ano do ensino fundamental.

Ao participar da formação continuada de professores em serviço, no projeto CIVITAS, observo um potente espaço de intervenção nos grupos de estudos. Porém, a instalação neste espaço que se abre à intervenção pressupõe um movimento implicativo, um movimento de habitar, de fazer parte daquele território em que se produz, nas condições de uma trama, a pesquisa e a formação.

Do ponto de vista de Aguiar & Rocha (2007, p. 657),

... o implicar-se do intelectual-pesquisador não se refere apenas à politização de demandas e encargos, pesquisando-interpretando as condições de sua produção social, mas exige que nos instalemos nessas condições, num engendramento sempre presente, e façamos da própria investigação-formação matéria de intervenção.

A intervenção é pensada aqui, a partir de Axt (2008) e Axt & Kreutz (2003), pode-se dizer, mais especificamente, como *in(ter)venção*, como a invenção de um ato único, enunciável e, por isso, irreproduzível, situado num espaço-tempo, sem que deste possa ser desvinculado, dada a inerência da *in(ter)venção* ao contexto.

A *in(ter)venção* é criadora e inventiva porque estamos operando em nossas práticas a partir de um novo eixo de pensamento filosófico, científico e artístico: não basta refletir sobre, é necessário criar um movimento. Intervir é inventar, é morrer e é nascer. A *in(ter)venção* é trágica, porque o destino da *in(ter)venção* é a sua própria morte. (AXT & KREUTZ, 2003, p. 330)

Se a *intervenção*, no senso comum, pode ser entendida como algo repetível, possível de ser aplicada do mesmo modo em diferentes contextos, a **in(ter)venção**, em especial na dimensão da interface pesquisa/formação, é sempre marcada pela sua singularidade. Assim, nos grupos de estudos, não existe um conjunto de intervenções que podem ser pensadas *a priori* pelo pesquisador-formador, mas cada *in(ter)venção* se produz num contexto pragmático, é pensada para aquele momento mesmo em que se realiza, diante de suas condições e especificidades, diante do trabalho de cada professora, dos movimentos interacionais e dialógicos de cada turma de alunos.

No que concerne à implicação da pesquisadora e da busca por um espaço potente de in(ter)venção no grupo de estudos, com a invenção de uma prática que associa pesquisa e formação, situada no âmbito do projeto CIVITAS, a pesquisa adquire contornos de uma pesquisa implicada.

Na pesquisa em educação que assume a implicação do pesquisador no campo estudado, e em relação com os demais sujeitos de linguagem com os quais se encontra em interação neste campo, se desconstrói a crença na possibilidade de um conhecimento objetivo e universal, de um saber pronunciado pelo pesquisador como verdade a respeito de um objeto mudo, sem voz para fazer-se ouvir. Para Bakhtin (2003, p. 395): *O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante*. Desde este ponto de vista, todo o conhecimento só pode ser produzido num movimento dialógico, na interação com um *outro*, como diz Bakhtin, expressivo e falante.

A pesquisa interroga o pesquisador, sobretudo no momento da escrita, a respeito de como trazer a voz do *outro* (seja do professor, do aluno, da instituição, por exemplo), de maneira ética, permitindo que ela se manifeste sem que se cumpra o tradicional apagamento do sujeito, operado pela objetificação do conhecimento, bem como, e não menos importante, que o pesquisador mantenha vigilância para não operar um apagamento de si próprio. No contexto da pesquisa, Amorim (2004, p. 128) afirma que: *Confrontar-se com a palavra estrangeira que está sempre lá mas que às vezes tentamos evitar, dar-lhe voz e presença, permitir que essa palavra outra refrate a nossa, tal seria a arte dialógica*.

O pesquisador encontra-se numa relação de tensão tendo, por um lado, a herança da ciência moderna que se impõe, levando à estruturação de um texto asséptico, livre da contaminação com as impurezas do próprio pesquisador e do contexto, e por outro, o desejo de contaminar o texto com as imagens do cotidiano que serve como campo de experimentação e com as imagens dos corpos afetados pelos encontros com outros corpos/sujeitos.

Axt (2008), neste sentido, discute a formulação de um *pressuposto dialógico na pesquisa*, que

... é, antes, considerar múltiplas vozes, em relação de tensão entre si, tanto as participantes da experimentação, quanto as de autores de referência teórica e a do pesquisador-autor, no âmbito de uma relação de confronto mais ampla entre campos de força monológicos e dialógicos. E uma experimentação, que se pauta pelo princípio dialógico, trata participantes e autores de referência, como interlocutores e parceiros, no engendramento, tanto dos interrogantes da investigação, quanto dos enunciados interpretativos da experimentação (*ibid*, p. 12).

É justamente neste ponto que retomamos as reflexões de Axt (2008), sobre os movimentos de implicação-vivenciação e de distanciação-explicação, sobretudo no que se refere ao modo como o pesquisador cria condições de visibilidade do campo relacional entre professores e alunos, adensando-o, a partir de um foco especial de atenção sobre a relação.

Trata-se da necessidade de implicação do pesquisador no campo empírico, vivendo, participando, dialogando com os sujeitos, dobrando-se com o dentro. E noutra movimentação, vazando este dentro, produzindo algo com as vozes com as quais dialogou, enunciando e visibilizando outros modos de convivência no interior das relações, ainda que provisórios, marcados pela efemeridade de cada instante, de cada momento capturado pelo olhar do pesquisador.

No âmbito desta perspectiva metodológica pautada no pressuposto dialógico, o pesquisador afasta-se das possibilidades explicativas universais, e se aproxima de compreensões interpretativas do fenômeno em estudo, com base nas observações que ele foi capaz de realizar diante, ainda, das limitações de seu olhar.

No presente estudo, tendo em vista a consideração da amplitude do campo, no qual me aproximei, pela via dos grupos de estudos do projeto CIVITAS, de diversas produções inusitadas de alunos e professoras, entendemos que seria necessário efetuar um recorte, voltando o foco para o acompanhamento de uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental, em específico, a partir de nossa questão central: - Como se instauram diferentes vozes/perspectivas no fluxo das experimentações em uma sala de aula do ensino fundamental? -

Sem a intenção de estabelecer qualquer relação causal, de causa e efeito, entre o trabalho reflexivo no grupo de estudos com as professoras e a constituição das práticas pedagógicas em sala de aula, o foco deste estudo parte do pressuposto de que a atitude receptiva/responsiva das professoras no grupo de estudos, à discussão e à vivência dos processos criativos e dialógicos, de alguma forma reverbera nas relações professora-alunos na sala de aula, abrindo possibilidades para a manifestação das diferentes vozes/perspectivas dos alunos.

Tendo em vista o recorte operado no presente estudo, conversamos com a professora de terceiro ano do ensino fundamental, informando-a sobre a pesquisa, também através de documento escrito, e solicitando sua autorização para participação nesta, incluindo a autorização para realização de observações e filmagens em sala de aula, preservando o

anonimato dos alunos. A autorização foi solicitada e concedida pela professora durante o mês de agosto de 2008²⁶.

Nesta direção, a entrada na sala de aula de uma turma de terceiro ano do ensino fundamental, para a realização dos registros que também constituem o material de análise (a seguir descrito), parte de uma parceria de trabalho com a professora desta turma. Não se trata somente de entrar em sua sala de aula, "coletar dados" num determinado período e depois seguir a pesquisa na universidade. Existe um efetivo comprometimento da pesquisa com a escola, com a professora, com os alunos, com as demais professoras em formação, com o projeto CIVITAS, com a UFRGS, com a Educação, de um modo mais amplo. Este comprometimento se reflete, sobretudo, em nossa busca sobre como tratar as vozes/perspectivas de cada um, e como ouvir estas vozes/perspectivas, fundados numa ética da escuta do *outro*.

4.1. Escola, professora e alunos

A Escola Piloto na qual se realizou a pesquisa atendia, em 2008, cerca de cento e trinta alunos dos anos iniciais, no turno da tarde, contando com uma turma para cada ano escolar, totalizando cinco professoras atuando em sala de aula, uma professora responsável pela biblioteca, uma professora responsável pelo laboratório de informática, uma orientadora pedagógica, uma supervisora pedagógica, uma vice-diretora e a diretora. Também trabalham na escola duas profissionais auxiliares de serviços gerais²⁷.

Quanto à professora participante da pesquisa, que designaremos *professora Ta*, ela atuou durante alguns anos na educação infantil, tendo formação em magistério, no nível de ensino médio, e licenciatura em matemática, no nível de ensino superior. A professora atuava na Escola Piloto há cinco anos, atendendo também às turmas de séries finais do ensino fundamental, na disciplina de matemática, pelo turno da manhã. Com relação ao CIVITAS, estava participando pela primeira vez no projeto.

Quanto à turma de terceiro ano que acompanhamos, era composta por vinte e sete alunos, divididos em treze meninos e quatorze meninas, que possuíam, na época, entre oito e

²⁶A opção por acompanhar a turma de terceiro ano deu-se pelo fato de que esta turma, na Escola Piloto, já estava realizando a produção coletiva de personagens, na sala de aula, conforme os relatos da professora, ao passo que outras turmas ainda estavam iniciando os processos de envolvimento com situações de experimentação pela via dos personagens.

²⁷No ano de 2009, devido ao aumento de matrículas de alunos, a escola foi ampliada, somando-se ao quadro duas novas turmas, uma de segundo e uma de quarto ano.

quinze anos de idade. A maioria das famílias desses alunos mora na comunidade de inserção da escola. Os pais trabalham em indústrias fumageiras no município, como safristas, alguns também trabalham no comércio local, em empresas de vigilância ou realizam atividades no próprio lar.

É importante destacar que, consta no planejamento didático-pedagógico da escola que os principais conteúdos curriculares a serem desenvolvidos no terceiro ano tratam-se das quatro operações matemáticas (adição, subtração, multiplicação e divisão), a leitura e a escrita, envolvendo interpretação e produção textual, o estudo da alimentação, dos animais e das plantas.

4.2. A produção de registros

Pontuamos que os materiais dos quais dispomos com o fim de realizar as análises consistem em *textos* produzidos no curso dos diálogos, seja no grupo de estudos das professoras, seja na sala de aula da turma de terceiro ano da Escola Piloto ou, ainda, nos registros escritos no diário de campo da professora Ta e da pesquisadora. Segundo Bakhtin (2003), os textos são o dado primário das ciências humanas: *Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento* (BAKHTIN, *ibid*, p. 307).

Trabalhamos com os textos orais e escritos, compreendendo-os como *enunciados*, na acepção bakhtiniana. Destacamos, assim, três tipos de registros que compõem nosso material de análise, os quais serão detalhados abaixo:

1 – Diário de campo da pesquisadora (DPe): foi utilizado como suporte para uma escrita com vistas os movimentos interacionais e dialógicos entre alunos e professora, em sala de aula, e entre as próprias professoras, nos encontros do grupo de estudos, possibilitando o acompanhamento dos processos criativos em ambos os espaços. Na sala de aula, os registros foram realizados durante os meses de setembro a dezembro, semanalmente, quando aconteciam as inserções da pesquisadora na sala, para a realização de filmagens das interações entre professora e alunos. No grupo de estudos, os registros foram realizados desde os primeiros até os últimos encontros, de março a dezembro de 2008. Consideramos, no DPe, como enunciado, cada fragmento de texto que se refere a uma situação ou a um tema em específico, produzindo uma unidade dotada de sentido. Para identificar, no decorrer das análises, a qual enunciado nos referimos, utilizamos a sigla Fx , em que o F indica “formulação” e o x indica o número da formulação.

2 – Diário de campo da professora (DPr): foi utilizado pela professora nos encontros do grupo de estudos e na sala de aula, desde o início do ano letivo, em março do mesmo ano. O conteúdo do diário da professora consistia em descrições e reflexões em torno das experimentações realizadas em sala de aula e no grupo de estudos. Todavia, nosso acesso ao diário da professora foi indireto²⁸, visto que tivemos acesso a um texto síntese do mesmo, o qual foi publicado no caderno de resumos do *VI Seminário Intermunicipal do Projeto CIVITAS*, realizado no município de Mato Leitão, em novembro de 2008²⁹ (anexo I). Também tivemos acesso à apresentação oral da professora no mesmo seminário (transcrita para fins desta investigação - anexo II), em que a professora complementa o texto síntese com a apresentação de slides em *power point* (anexo III), trazendo imagens, conceitos, reflexões e narrativas de acontecimentos da sala de aula³⁰. Consideramos, com relação ao DPr, o seu texto síntese (DPrS) e a transcrição da apresentação oral da professora (DPrA) como dois enunciados integrais, que descrevem e comentam as situações de experimentação vivenciadas na sala de aula, com os alunos. Para fins de análise, todavia, dividimos estes dois enunciados integrais em algumas partes, fazendo-as dialogar com os enunciados trazidos do DPe e com as transcrições. Do mesmo modo que no DPe, para identificar, no decorrer das análises, a parte a qual nos referimos, utilizamos a sigla *Fx*, em que o *F* indica “formulação” e o *x* indica o número da formulação.

3 – Transcrição das filmagens em sala de aula (Tr): As transcrições foram realizadas a partir de filmagens das interações verbais entre professora e alunos, na sala de aula. Para os fins deste estudo, analisamos as transcrições de duas aulas, que aconteceram nos dias 11 de novembro e 03 de dezembro (anexos IV e V, respectivamente), em que os alunos trabalhavam com a produção de personagens. Em todas as situações as filmagens foram realizadas na sala de aula, pela pesquisadora. Consideramos, nas transcrições, que os enunciados são marcados pela alternância das falas dos sujeitos. Estes enunciados são referidos, nas análises, como *TrF_x*, que indica: Tr = transcrição; F = formulação; x = número da formulação (ou seja, linha em que se encontra o enunciado, na transcrição). Inclui-se, ainda, à sigla *TrFx*, a indicação *a* ou *b*,

²⁸ Optamos por não utilizar diretamente o diário de campo da professora devido ao caráter de documento particular do mesmo.

²⁹ O seminário do projeto CIVITAS acontece anualmente, nos municípios conveniados, tendo em vista a apresentação, pelas professoras, das experimentações realizadas em sala de aula, bem como as reflexões que desenvolveram junto ao grupo de estudos, dando visibilidade aos processos vivenciados ao pensarem sobre a organização de um currículo mais aberto, que acolha à multiplicidade de pontos de vista, favorecendo a inserção criativa da criança na aprendizagem.

³⁰ A grafia e a organização do texto síntese e do relato oral da professora foram mantidos, originalmente, sem intervenções da pesquisa.

onde *a* refere à formulação pertencente ao anexo IV (TrF xa), e *b* refere à formulação pertencente ao anexo V (TrF xb).

As transcrições obedeceram ao seguinte critério de identificação dos falantes:

P – Professora;

Vários – quando vários alunos falam ao mesmo tempo, sem condições de identificar os falantes;

Não identificado – quando não foi possível identificar o falante, devido a problemas de qualidade na gravação ou intensidade de ruídos.

Quanto aos alunos, todos tiveram seus nomes substituídos por nomes fictícios.

Sobre a periodicidade das observações em sala de aula, a possibilidade encontrada, devido à distante localização da instituição escolar em que se realizou a pesquisa (em relação à Universidade Federal do Rio Grande do Sul), ao tempo e aos recursos financeiros disponíveis, foi a de realização de observações semanais, num turno completo de aula.

Por meio dos três tipos de registros citados (diários de campo e transcrições), foram criadas as condições para visibilidade das cadeias de enunciados a serem analisadas, tendo em vista o foco da pesquisa. É importante destacar que o recorte dos enunciados nos vários registros vai se ater mais especificamente a uma determinada situação de experimentação, que se trata do processo de produção de personagens pelos alunos e pela professora.

4.3. Metodologia de análise

A arquitetura de análise dos textos tem como operador teórico central o conceito de *dialogismo* em Bakhtin, ao se considerar os diários de campo (da pesquisadora e da professora) e as transcrições das interações verbais em sala de aula como registros visíveis das cadeias dialógicas de *enunciados*. Nesta perspectiva, analisamos os enunciados em seus aspectos responsivos, ou seja, com foco no modo como cada enunciado vem a responder a outro, nas suas conexões que configuram as relações dialógicas.

Assim, cabe considerar que a compreensão de um texto é realizada a partir de uma produção de sentidos que se estabelece no momento em que se coloca em diálogo, num determinado contexto, o *texto estudado* (neste caso, os diários de campo e as transcrições das filmagens) e os *textos que o estudam* (teorias, conceitos, pontos de vista do pesquisador).

Para Bakhtin (2003), o pensamento cognoscente do cientista se realiza a partir do encontro entre dois textos. Desta maneira, não se tem acesso a um único sentido do texto, mas

os sentidos se produzem na medida em que os textos se encontram, atualizados em um novo contexto, o da análise.

Temos como base a noção de que: *A compreensão não é lugar de transparência e saturação do sentido, mas lugar de mediação. Compreende-se sempre sob a forma do processo da palavra, reconstruindo-traduzindo o texto do outro* (AMORIM, 2004, p. 48).

Portanto, o trabalho de análise do texto implica dois movimentos, com base em Amorim (2004): (i) a reconstituição do contexto enunciativo e dialógico em que o texto foi produzido e (ii) a interpretação dos sentidos do texto.

Toda interpretação ou compreensão consiste em opor um enunciado a um outro... O sentido é o produto da relação complexa que se tece entre o texto, objeto de estudo e de reflexão, e o contexto discursivo que o transmite e no qual se realiza o pensamento cognoscente. Aquele que faz ato de compreensão de um texto torna-se ele próprio participante do diálogo. E é bom sublinhar que, na situação interativa da pesquisa de campo, as questões colocadas pelo pesquisador participam das respostas dadas (*ibid.*, 2004, p. 190).

A interpretação aqui entendida como uma *tradução interpretativa não literal* que, segundo Axt (2008, p. 98), desvia de uma *racionalização explicativa em forma de causa e efeitos*, e segue na direção de um *aprofundamento dos sentidos, no encontro com os sentidos do outro...* É importante, ainda, considerar a dimensão autoral do trabalho interpretativo do pesquisador, na medida em que a não literalidade está associada a uma voz/perspectiva particular, a qual responde a enunciados também particulares.

A tensa relação de distância que se estabelece, no tempo e no espaço, quando se cria a distinção entre o texto estudado e o texto que estuda, este último produzido pelo pesquisador na interlocução também com seus autores de referência, podemos considerar a partir dos conceitos bakhtinianos de **exotopia** e de **excedente de visão**..

Bakhtin, ao abordar a relação entre o autor e o personagem na obra artística, em *Estética da Criação Verbal* (2003), analisa que o autor ocupa um lugar exotópico em relação ao personagem, pois tem acesso a uma posição contemplativa que abarca uma totalidade inacessível ao personagem. Bakhtin diz:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar - a cabeça, o rosto e sua expressão -, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele (BAKHTIN, 2003, p. 21).

Assim, o **acabamento estético** dado pelo autor ao personagem realiza-se por meio de sua capacidade criadora de proceder a um distanciamento e contemplar o todo, pela existência de um excedente de visão.

Urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele, e depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com meu excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (*ibid*, p. 23).

O princípio do acabamento estético, para Bakhtin, se dá na **compenetração**, ou seja, no estabelecimento de uma relação de empatia com o personagem: *Eu devo vivenciar – ver e inteirar-me – o que ele vivencia, colocar-me no lugar dele, como que coincidir com ele (ibid)*. Porém, a atividade estética realmente se realiza quando o autor retorna ao seu lugar fora do personagem e dá acabamento ao material da compenetração, quando se preenche tal material com os elementos transgredientes, que encontra em sua posição exterior, em sua vida particular.

Com um só e único participante não pode haver acontecimento estético; a consciência absoluta, que não tem nada que lhe seja transgrediente, nada distanciado de si mesma e que a limite de fora, não pode ser transformada em consciência estética, pode apenas familiarizar-se, mas não ser vista como um todo passível de acabamento. Um acontecimento estético pode realizar-se apenas na presença de dois participantes, pressupõe duas consciências que não coincidem. (*ibid*, p. 23)

No que concerne à pesquisa, o pesquisador (e autor), em seu distanciamento exotópico em relação ao texto estudado, também configura um excedente de visão, ao olhar para os textos os quais pretende compreender, desde um novo contexto enunciativo, de análise. A partir deste novo contexto, o pesquisador observa uma nova totalidade, que abarca um diálogo entre o *texto estudado* e os *textos que estudam*. E, novamente surge o desafio da análise, que é abarcar os textos no horizonte do pesquisador sem que se reduza a interpretação a uma única consciência ideológica, pelo esquecimento da voz/perspectiva do outro. Podemos entender, desta forma, que a relação entre pesquisador e textos de pesquisa é semelhante à relação de tensão estudada por Bakhtin (2002; 2003) entre o autor e o personagem.

Para Amorim (2004, p. 196), a tensão pesquisador-texto de pesquisa nasce *desse movimento que deve inscrever o outro em nosso universo de questões, mas sem reduzi-lo a fim de que se possa sempre ouvir sua voz*. Com isto, a posição do pesquisador, quando do

encontro dos textos estudados e dos textos que estudam, será sempre marcada pela particularidade e pela parcialidade do ponto de vista e das questões que ele propõe.

O texto “relatante” é necessariamente uma outra enunciação, um outro contexto dialógico, com novas particularidades. Este novo contexto tenta inscrever a singularidade do diálogo de campo em algo de reproduzível ou inteligível segundo certos princípios de sistematicidade. Ao mesmo tempo, ele será o novo contexto que responde ao texto de campo, reinscrevendo-o na cadeia de enunciados regenerados de sentidos (*ibid*, p. 201).

A partir das colocações de Amorim, visualizamos que os textos resultantes da análise, que podemos chamar *dialógica* (ao operar com o movimento responsivo dos enunciados), respondem aos textos escritos nos diários de campo e nas transcrições, compondo novos enunciados, desta vez, no contexto da pesquisa e da questão central que colocamos:

Como se instauram diferentes vozes/perspectivas no fluxo das experimentações em uma sala de aula do ensino fundamental?

Cabe, ainda, destacar que conceitos trazidos no âmbito desta metodologia, como exotopia, excedente de visão, acabamento estético e compenetração serão trabalhados também durante as análises, no próximo capítulo, tendo em vista sua relevância no quadro conceitual bakhtiniano e, sobretudo, sua relevância para a discussão dos registros da presente pesquisa.

5. ENUNCIADOS INTERPRETATIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Logo que teve início a investigação e os encontros dos grupos das Escolas Piloto, iniciei a escrita de meu diário de campo, buscando registrar os movimentos interacionais, as discussões, os percursos de cada professora com sua turma, tal como eram relatados nos grupos, bem como as interrogações, tanto as que surgiam nos encontros, quanto aquelas que iam se produzindo durante minhas leituras teóricas e reflexões a respeito de nossas vivências enquanto grupo de estudos. Estávamos, professoras e pesquisadoras-formadoras, inseridas num processo de produção de problemas, o que veio a afirmar também as professoras numa posição de pesquisadoras.

Nos primeiros encontros, de um modo geral, as professoras relatavam algumas atividades específicas ou temáticas que consideravam de interesse dos seus alunos, a partir de observações e registros em seus diários de campo, conforme já relatado na metodologia do CIVITAS (capítulo 2). Elas buscavam algum indício a respeito do que pudesse supostamente desencadear o início do projeto, recursos que fossem alternativos à maquete, à construção de cidades (já que as turmas participantes englobavam do primeiro ao quinto ano), e que pudessem também adquirir potência no trabalho coletivo em sala de aula.

Registrei em meu diário de campo estes percursos de cada professora que buscava um início do projeto CIVITAS na sala de aula, assim como as primeiras experimentações nas turmas, com os alunos, na medida em que estas experimentações eram narradas pelas professoras. Considerei, então, a importância de um acompanhamento não somente das professoras, mas dos próprios alunos, em sala de aula, tendo em vista o objetivo de compreender o movimento de instauração das diferentes vozes/perspectivas, no curso das situações de experimentação.

Durante os encontros do grupo de estudos, em agosto, conversei com a professora da turma de terceiro ano de uma Escola Piloto a respeito da investigação e do interesse em observar as interações dos alunos, sobretudo nos momentos de produções coletivas que envolviam o projeto CIVITAS. Logo a professora concordou com minha entrada na sala de aula para realizar as observações. Portanto, antes de minha entrada na sala de aula, propriamente, já havia registros em meu diário de campo a respeito do andamento das produções da turma, a respeito de como estavam se envolvendo com o projeto e de como a professora estava realizando alguns encaminhamentos. Abaixo segue um trecho do diário de

campo da pesquisadora (DPe), em que se destacam relatos da professora Ta³¹, em um encontro do grupo de estudos:

A professora Ta relata primeiras impressões no projeto; segue em busca de outra alternativa à maquete, pensou em trabalhar com o tema dos “sonhos”; fala da necessidade de realizar leituras e encontrar idéias; gosta dos encontros pra dividir angústias com o grupo e também para conseguir suporte para as idéias; encontrou um livro interessante: “Os pregadores do Rei João”. Conta a história de um rei que tinha um lençol mágico. Ela pretende trabalhar com este livro. (DPe - F1, 01/04/2008)

Nas seções 5.1. e 5.2. realizamos as análises a partir dos registros em meu diário (DPe), assim como dos registros realizados pela professora em seu diário de campo (DPrS e DPrA), aos quais obtivemos acesso indireto, conforme descrito no capítulo anterior.

5.1. Contexto que leva à situação de experimentação: o lençol mágico enquanto ideia-protótipo

É comum nas escolas, logo no início do ano letivo, a escolha de um tema a partir do qual se formula um projeto do tipo guarda-chuva, dado o envolvimento do corpo docente e discente da escola no mesmo e, posteriormente, as professoras realizam subprojetos com suas respectivas turmas. No caso da Escola Piloto em que se realizou o presente estudo, o tema escolhido para o projeto anual da escola, em 2008, foi *O mundo tem o tamanho dos seus sonhos*. A professora responsável pela turma de terceiro ano da escola, professora Ta, manifestou interesse em trabalhar no projeto CIVITAS de maneira articulada com tal tema. De acordo com a professora:

A nossa escola, ela está inserida num contexto bastante difícil, onde a grande maioria dos nossos alunos sonham pouco, almejam pouco, pensam pouco no dia de amanhã, então a gente queria resgatar esse desejo de sonhar deles, de querer algo mais, mais do que tudo, que eles se sintam capazes de realizar este sonho. Foi então que decidiu-se trabalhar por este tema (DPrA – F1, nov/08).

³¹ Ressaltamos que Professora Ta é o nome fictício da professora de terceiro ano com a qual trabalhamos. No registro do DPe também substituímos seu nome.

A professora Ta inicia o seu relato expondo as motivações da escola em desenvolver o tema escolhido. Ela encontra neste tema um ponto de referência para pensar o trabalho pedagógico com os seus alunos. Ao mesmo tempo, vê uma possibilidade de integração com o projeto CIVITAS, considerando também que no CIVITAS não existe uma temática definida *a priori*, a qual se deva desenvolver.

Com a intenção de encaminhar o início do projeto, a professora Ta selecionou um livro de literatura infantil, *Os pregadores do Rei João*. O livro de Luís Camargo (1985) conta a história de um lençol mágico que pertencia a um Rei chamado João. O lençol mágico é um personagem que viaja por diversos lugares, como a lua, o mar, o arco-íris, e até mesmo por outro mundo, o chamado Mundo das Plantas Pregadoríferas.

A partir da leitura do livro, a professora pensou que a turma poderia produzir um personagem, *o lençol mágico*, e que este seria constituído a partir dos desenhos de sonhos, feitos pelos alunos, diretamente em um tecido. Assim, o lençol mágico viajaria para lugares inusitados, carregando as marcas dos sonhos dos alunos. As histórias destas viagens seriam escritas pelos alunos e, a partir das quais a professora pretendia desenvolver os conteúdos curriculares.

Este é um primeiro movimento da professora Ta, uma ideia que consistiu na produção coletiva de um personagem, tendo em vista a articulação entre o tema da escola, a literatura infantil e o projeto CIVITAS. Tal movimento inicial de produção da ideia, vivenciado pela professora Ta, nos remete ao movimento de produção da ideia dos personagens nos romances polifônicos de Fiodór Dostoiévski.

Entendemos que uma primeira ideia, a produção coletiva de um lençol mágico, uma *ideia-protótipo* que provém da observação que a professora Ta faz de seu contexto, da instituição, do projeto da escola, bem como da importância que a professora atribui a este projeto, a qual se pode analisar a partir de sua narrativa sobre a escolha do tema, quando ela enfatiza que:

[...] a gente queria resgatar esse desejo de sonhar deles, de querer algo mais, mais do que tudo, que eles se sintam capazes de realizar este sonho. (DPrA – F2, nov/08)

De modo distinto de quem recebe um projeto pronto, uma proposta fechada, a professora Ta está vivenciando uma transgressão dos eixos que ordenam o fazer pedagógico como algo homogêneo, sem espaço para a criação. Tal como a face de Dora Maar (como visto no capítulo 3), o personagem lençol mágico, pensado a partir do tema do projeto anual da

escola e do livro de literatura infantil *Os Pregadores do Rei João*, opera enquanto base, enquanto possibilidade para a criação estética em sala de aula.

Relembramos que para Bakhtin (2002), Dostoiévski cria as ideias de seus personagens a partir do diálogo com os textos de sua época, bem como de outras épocas com as quais ele polemiza. De modo semelhante, Pablo Picasso realiza sua obra a partir do que vê da existência de sua esposa no mundo. Eles partem de protótipos, os quais reelaboram no diálogo com suas próprias ideias, produzindo uma obra inacabada, aberta a diferentes leituras e interpretações. Trata-se de um movimento em que a ideia-protótipo torna-se ideia-força.

Ao considerarmos a primeira ideia de produção de um personagem, o lençol mágico, como uma ideia-protótipo, visualizamos a possibilidade de que esta ideia se torne ideia-força, na interação entre alunos e professora, assumindo-se a complexidade do diálogo com o mundo, do diálogo com o *outro*, e possibilitando que se instaure a voz/perspectiva do *outro* como constitutiva de sua existência.

Na direção das primeiras experimentações, a professora Ta registrou, com relação à leitura do livro *Os pregadores do Rei João*, em sala de aula:

Embarcando nessa viagem, decidimos construir o nosso lençol mágico, mágico porque nele registraríamos nossos sonhos, mágico porque com ele viajaríamos por imaginários e infinitos lugares. (DPrS – F1, nov/08)

O lençol mágico foi produzido em etapas, conduzidas pela professora. Na primeira delas, realizada durante o mês de abril (conforme DPe), a professora entregou a cada aluno um tecido em formato de quadrado, no qual cada um pintou um sonho. Posteriormente, houve a apresentação das pinturas entre os alunos. A professora emitiu a seguinte análise a respeito das pinturas:

Algo que percebeu-se ao observar as ilustrações foi a interferência da mídia na escolha dos sonhos de cada um, pois tratava-se de serem jogadores de futebol, cantores, DJs..., profissões estas que eles, os alunos, ao ligarem uma televisão, escutarem ou lerem um jornal vêem como uma fonte de dinheiro, status e reconhecimento social, mas o que a mídia não ressalta é que quem consegue tais conquistas são um número minúsculo frente aos que lutam em tais carreiras. Outro fato interessante observado é que na grande maioria a escolha do sonho foi uma profissão, algo já com uma perspectiva ao mundo adulto, poucos ou quase nenhum ilustrou sonhos sob uma perspectiva infantil, o que penso ser um reflexo do momento vivenciado por nossas crianças que cada vez mais cedo vivem um mundo reservado aos

adultos, seja na escolha de uma roupa ou na opção musical que desperta-os para uma sexualidade precoce. (DPrS – F2, nov/08)

É interessante observar, a partir do enunciado acima, o diálogo da professora com as produções das crianças. A professora realiza um afastamento exotópico em relação à sala de aula, produzindo um excedente de visão em relação a seus alunos, na direção de um acabamento estético. Também cabe considerar que a professora realiza esta reflexão a partir dos registros em seu diário de campo, criando possibilidades para a sua atividade estética de acabamento, no âmbito de sua produção escrita.

A etapa seguinte foi relativa à costura dos tecidos. A costura foi realizada com a participação das famílias, de maneira que cada aluno, seguindo a ordem alfabética, levou o seu tecido para casa num dia, para costurá-lo junto ao restante dos tecidos já costurados por outras famílias, até formar o lençol mágico (conforme figura 4).

Figura 4: O lençol mágico



Fonte: Arquivo do projeto CIVITAS, 2008³².

³² Imagem registrada pela professora Ta.

Um dos objetivos da professora era o envolvimento das famílias na tarefa da costura, sobretudo para que cada família tivesse conhecimento dos sonhos das crianças, para que os pais observassem as pinturas que expressavam os sonhos de seus filhos. A professora diz:

Neste ir e vir muitos valores foram trabalhados, o respeitar a singularidade da costura de cada família, a participação dos membros da família que auxiliaram na costura, os cuidados necessários para que o tecido não sofresse danificações ou fosse sujo durante as visitas, a responsabilidade, pois levava-se o trabalho de colegas para casa, além do seu é claro. Neste desenrolar da confecção do nosso personagem foram feitos gráficos, produções textuais e até exploração de outras histórias alusivas ao tema. (DPrS – F3, nov/08)

A respeito do envolvimento das famílias e dos próprios alunos, a professora relata:

E eles estavam empolgados durante o processo todo, bem antes de ser a vez de eles levarem pra casa o pedaço de lençol, eles já estavam discutindo quem é que vai costurar, a minha mãe vai costurar, lá em casa não tem agulha prof, a gente já ta comprando pra que quando chega lá eu possa costurar. Tem um menino que mora só com o pai e não mora com a mãe, daí ele disse: ah meu pai não sabe costurar, mas eu já vi minha vizinha que vai costurar. Então assim, houve um envolvimento bem gostoso de toda a família. De vinte e sete alunos que eu tenho, que eu tinha na época, agora são vinte e cinco, dois foram transferidos, apenas um pedaço do lençol voltou sem costurar. Então assim, perante ao número de alunos eu achei bem significativa a participação e o envolvimento da família neste sentido. (DPrA – F3, nov/08)

Há um acompanhamento, por parte da professora Ta, de todo o envolvimento dos alunos e de suas famílias no processo de costura. Pode-se dizer que este acompanhamento configura um ato ético, de implicação na experimentação que transborda os limites da sala de aula e chega às casas dos alunos.

Cada vez que uma parte costurada do lençol mágico retornava para a sala de aula, um aluno relatava como tinha sido a visita do lençol à sua casa e como havia sido o processo de costura:

Terminado a confecção, partiu-se para outra etapa, por escolha da turma é claro. O lençol foi viajar de casa em casa acompanhado de um diário onde cada um escreve uma história vivenciada por ele. Este produzir e contar histórias permite aos alunos fabular, criar o imaginário, onde de certa forma também estão determinando simbolicamente valores e

normas que interferem em seus sonhos individuais, pois sonhos são realidades vivas que precisam ser saboreadas e a fabulação é um caminho para este fim. (DPrS – F4, nov/08)

Percebemos que a professora Ta produz este enunciado ao observar o processo vivenciado por ela, pela turma e pelas próprias famílias dos alunos, realizando um novo afastamento exotópico, que conduz a um acabamento estético. Com isso, ela analisa que a produção e a contação de histórias pelos alunos abre espaço para a imaginação, afirmando, ainda, a fabulação como um caminho para “saborear” os sonhos.

Identifica-se, no curso destes registros, um conjunto de três etapas a partir das quais se constituiu, inicialmente, o trabalho com o personagem lençol mágico: (i) pintura dos sonhos no tecido; (ii) costura dos tecidos com a participação das famílias; (iii) viagem do lençol mágico pelos lares dos alunos, acompanhado de um diário.

A possibilidade de antecipação e organização das etapas, pela professora Ta, indica que a produção do personagem opera ainda na instância da ideia-protótipo, visto que há uma consciência que a direciona, ao tentar prever as condições da interação com o *outro*, logo, a resposta deste *outro*.

Do mesmo modo que, nas primeiras experimentações, as professoras participantes do projeto CIVITAS orientavam a construção das cidades virtuais tendo como base a ideia-protótipo de representação do município de inserção da escola ou de moradia dos alunos, a professora Ta orienta a construção do lençol mágico em função de um objetivo: a representação dos sonhos no lençol mágico e a costura de suas partes por todos os alunos, envolvendo a participação de suas famílias. E é em função da realização deste objetivo que se torna possível a antecipação de um conjunto de etapas.

A antecipação das etapas caracteriza uma condição de planejamento prévio do trabalho de produção do personagem, ainda que os alunos participem nas tomadas de decisões, conforme relata a professora Ta:

Embarcando nessa viagem, decidimos construir o nosso lençol mágico [...] Terminado a confecção, partiu-se para outra etapa, por escolha da turma é claro (DPrS – F5, nov/08).

Ainda no âmbito da costura dos tecidos, a professora se colocou um problema. O lençol mágico, segundo ela, deveria formar-se a partir do ponto de vista de que fossem sempre costurados quatro quadrados de tecido na linha horizontal e sete quadrados de tecido na linha vertical, para que o formato final fosse um retângulo. Porém, como havia 26 alunos na sala de

aula, naquele momento e, incluindo-a, totalizariam 27 quadrados, faltaria uma unidade para formar um lençol retangular, como ela havia idealizado (conforme DPe, em 06/05/2008).

A professora resolveu aguardar, para observar se os alunos também se colocariam este problema, bem como analisar que tipo de solução eles encontrariam. Mas com a entrada de mais um aluno na turma, somando-se mais um quadrado, o problema não chegou a ser colocado, pois o lençol mágico configurou-se como um retângulo.

A professora narrou, no grupo de estudos do projeto CIVITAS, um dos questionamentos feitos por ela à turma, a respeito de que formato deveria ter o lençol mágico. Alguns alunos responderam que deveria ser quadrado e, outros, redondo. A professora aguardava que alguém respondesse “retângulo”, e para justificar que não poderia ser redondo, respondeu que não existia cama redonda.

Esta narrativa reverberou numa problematização no grupo de estudos, em torno das questões: Por que o lençol deveria ser retangular? Que outras formas o lençol poderia ganhar? Não existe cama redonda? Por que os alunos não poderiam imaginar um lençol quadrado ou redondo, ou em outro formato? Quem decide a forma do lençol?

Adquire evidência, nesta situação, uma tendência à antecipação dos problemas, pela professora, em tensão com a aceitação da imprevisibilidade da resposta do *outro*, acolhendo os sentidos do *outro* instaurados nesta resposta. É importante considerar que,

[...] a idéia é interindividual e intersubjetiva, a esfera da sua existência não é a consciência individual mas a comunicação dialogada *entre* as consciências. A idéia é um *acontecimento vivo*, que irrompe no ponto de contato dialogado entre duas ou várias consciências. [...] a idéia quer ser ouvida, entendida e “respondida” por outras vozes e de outras posições (BAKHTIN, 2002, p. 87).

A ideia não está localizada na consciência de alguém, também não surge como a “iluminação” de um indivíduo. A autêntica ideia localiza-se no *entre*, num espaço interacional. Assim, é por meio da escuta da voz do *outro*, no entre das relações *eu-outro*, que a ideia-protótipo irrompe como ideia-força, abrindo-se ao diálogo inacabado, produzindo novas composições.

Nas primeiras etapas da produção do lençol mágico, uma voz, uma perspectiva ganha destaque, sendo aquela preocupada com o que os alunos devem aprender e como se constituirá este aprendizado na interação com o personagem. De acordo com Axt & Martins (2008, p. 150-151):

O processo, nos grupos de estudos com os professores, no início é tateante e opera muito mais no que está instituído, como devendo ser ensinado às crianças, do que

sobre aquilo que elas podem aprender. Como se as questões já estivessem dadas, cabendo aos alunos responder. Mas o que é que as crianças estão se perguntando? Não há uma estratégia para descobrir, mas exercitar a escuta torna-se fundamental.

Um artista poderá representar o rosto de alguém enquanto rosto acabado, buscando representar com perfeição as suas linhas, como o contorno dos lábios, dos olhos, para que o alguém representado, ao olhar-se na tela que o retrata, tenha a sensação de estar posicionado em frente a um espelho, que reflete a sua imagem. Por outro lado, e assim como fez Picasso, o artista poderá dialogar com a existência, no mundo, do alguém que deseja retratar, dialogar com a sua consciência, e a partir dos sentidos que se produzem neste diálogo, formular uma composição singular do rosto, carregada das ressonâncias do encontro entre um *eu* e um *outro*.

Estas mesmas possibilidades se constituem no que concerne ao lençol mágico. Ao sustentar a sua construção numa sucessividade de etapas, a imagem que se desenha inicialmente é uma imagem pré-montada, em que um resultado torna-se antecipável. No entanto, este movimento de antecipação não deve ser tomado como negativo. No quadro da proposta do projeto CIVITAS, não se tem como objetivo substituir uma prática pedagógica por outra melhor ou mais correta, por isso não se pressupõe romper com as possibilidades de planejamento e antecipação, pelo professor, daquilo que se realiza em sala de aula.

Consideramos necessário pensar como esta ideia-protótipo, de produção coletiva de um personagem, que nasce do tema da escola e da literatura infantil, poderá dialogar com as ideias dos alunos, com suas vozes/perspectivas, para tornar-se uma ideia-força, que ganha vida, que ganha movimento no âmbito das interações dialógicas. Entendemos a ideia-protótipo como um ponto de partida que tende a ser ampliado a partir do encontro entre as vozes/perspectivas.

Percebemos também que a ideia-protótipo carrega consigo a tensão entre o dialogismo e o monologismo. A ideia-protótipo é dialógica em relação ao contexto em que se constitui, pois nasce do diálogo da professora com a literatura infantil, com o projeto anual da escola, com os objetivos do currículo, com os sonhos dos alunos, com o interesse de participação das famílias, com o projeto CIVITAS. Todavia, o seu fechamento, de caráter monológico, ocorre em relação ao contexto de sua inserção na sala de aula, quando predomina uma consciência, uma voz/perspectiva.

No entanto, observamos alguns movimentos que operam na direção da constituição da ideia-protótipo em ideia-força, quando a professora realiza um gesto exotópico em relação aos alunos, à sala de aula, produzindo um excedente de visão, que a conduz a acabamentos

estéticos parciais, assim como realiza movimentos de implicação na experimentação, propiciando uma escuta do contexto, que poderá criar condições de abertura para a instauração das vozes/perspectivas dos alunos, no curso das interações.

5.2. Situação de experimentação

Conforme já discutido anteriormente (capítulo 2), o projeto CIVITAS trabalha com a exploração do inusitado na sala de aula, daquilo que as crianças trazem e que escapa ao que pode ser antecipado pelo professor. O inusitado que emerge no contexto. Portanto, nas próximas subseções pretendemos destacar a emergência do inusitado na sala de aula, no curso das interações, observando como este inusitado é tratado pela professora e pelos alunos.

5.2.1. Inusitado 1: o lençol mágico vai ao desfile

Numa observação realizada na sala de aula, no mês de setembro, e registrada no diário de campo da pesquisadora (DPe, 10/09/08), logo no início da aula um aluno perguntou à professora Ta sobre o lençol mágico. A professora solicitou que todos sentassem em suas cadeiras. Pediu, então, ao aluno Guilherme, que estava com o lençol mágico, que o estendesse no chão, no espaço central da sala de aula. Os alunos foram chamados pela professora para sentar-se em torno do lençol.

Foi solicitado ao aluno Guilherme, que também estava com o diário do lençol, que lesse para a turma o que havia escrito no mesmo, após uma visita do lençol mágico à sua casa, no dia anterior. Antes de ler ele mostrou o desenho que havia feito. Tratava-se do lençol mágico participando no desfile em comemoração à Independência Brasileira, realizado no município, no dia sete de setembro. O aluno leu a seguinte história³³:

Era uma vez um lemsol que o rei João contrato i três pregadores que se chamavam Roudão, Ferabras e Oliveira para cuidar dele um dia deu uma ventania e levou ele para a lua e caiu num disco voador.

Após a leitura do aluno, a professora perguntou a ele por que não havia escrito sobre o que desenhou, comentando que ele havia iniciado a história de modo muito semelhante ao

³³ A história é aqui transcrita conforme foi registrada, pelo aluno, no diário do personagem lençol mágico.

livro *Os pregadores do Rei João*, incluindo uma viagem do lençol mágico num disco voador, tal como acontece na história. Para finalizar, foi realizado um sorteio para que outro aluno levasse o lençol mágico para casa, juntamente com o seu diário.

No grupo de estudos, posteriormente, a professora relatou que havia pedido aos alunos que desenhassem e escrevessem no diário sobre o mesmo desenho, com o objetivo de desviar das produções de histórias que estavam sendo normalmente calcadas no livro, reproduzindo-o. Discutimos, nessa ocasião, que os alunos poderiam sentar-se sobre o lençol mágico, e não somente em torno deste, possibilitando um outro tipo de interação com o personagem.

Esta tendência inicial dos alunos à reprodução da história do livro nos provoca a pensar sobre a relação estabelecida entre os alunos e o personagem lençol mágico. O personagem lençol mágico ainda encontra-se, para os alunos, essencialmente atrelado à história que conta o livro, de modo que se torna difícil para eles o deslocamento de uma ação de reprodução para a criação. Este é um momento do percurso que vai envolver o trabalho com o personagem. Um percurso em que os alunos se posicionam ainda como leitores que apenas reescrevem o texto lido, pois não manifestam nas suas histórias um efetivo diálogo com o personagem.

Por outro lado, quando o aluno Guilherme desenha no diário o lençol mágico participando no desfile de sete de setembro, abre-se uma possibilidade para o diferente, ainda que ele não tenha escrito sobre o desenho, conforme apontado pela professora. Guilherme, ao imaginar o lençol mágico vivenciando uma situação juntamente com a sua turma, desloca o personagem de um lugar estável e concluído, no livro, e o situa em outro contexto, em que ele poderá ser reinventado.

Um aspecto a ser destacado é que Guilherme permite que o personagem escape, que o sentido de sua existência transborde a história na qual teve origem. Guilherme está construindo um outro tipo de relação com o personagem, que ultrapassa uma visão de que o personagem está determinado, ou seja, que a sua história já está plenamente escrita, cabendo somente reproduzi-la.

O aluno Guilherme realiza um deslocamento no seu modo de ver o personagem. Um deslocamento que se realiza em relação às formas como as narrativas estavam se produzindo no diário do lençol mágico. Guilherme situa o personagem num novo ambiente, o desfile de sete de setembro, abrindo uma *brecha*, uma oportunidade para que este personagem se renove e se constitua diferente, favorecendo um outro modo de existência. Há um sutil desvio protagonizado pelo aluno Guilherme, que surge como marca de um outro posicionamento do aluno frente ao personagem.

Cabe ressaltar que, a observação que a professora Ta realiza frente às histórias dos alunos, no diário do lençol mágico, e que a leva a solicitar que os alunos também desenhem e escrevam algo em relação com o que desenharam, abre possibilidades para a emergência do inusitado, mesmo que ela ainda não perceba isto com clareza.

5.2.2. Inusitado 2: “vai ficar pesado...”

No mês de setembro ainda, conforme registro em diário de campo da pesquisadora, a professora Ta chamou os alunos, um a um, para se sentarem, desta vez, sobre o lençol mágico. Ao sentar-se sobre o lençol mágico a aluna Letícia fez o seguinte comentário:

Vai ficar pesado, não vai voar! (DPe – F2, 17/09/08).

O enunciado *Vai ficar pesado, não vai voar!* remete à atitude criadora de Letícia em relação ao personagem lençol mágico. No conceito de *excedente de visão*, fundamentamos esta reflexão.

Para Bakhtin (*ibid*), a criação estética pressupõe o encontro entre dois sujeitos, duas consciências, no mínimo. Pressupõe um *outro*, que a partir de seu excedente de visão, dá o acabamento à obra. Trata-se, sobretudo, de um encontro, mas no qual não há fusão de consciências, pois se houvesse fusão ou identificação absoluta de consciências, não seria gerado um excedente de visão, visto que o excedente gera-se a partir de algo que é visto por um sujeito desde seu lugar no mundo, e que é inacessível ao outro, produzindo parcialmente um acabamento estético.

Esta relação de tensão entre duas consciências, duas posições ou olhares distintos, em que se produz um *excedente de visão*, é o que constitui o gesto exotópico de acabamento. O princípio do *acabamento estético*, para Bakhtin, se dá na *compenetração*, ou seja, no estabelecimento de uma relação de empatia com o personagem. É importante dizer que estes quatro conceitos compõem um construto único, em que um conceito implica os outros, dando conta da abertura ao heterogêneo, de natureza ética, e ao mesmo tempo um novo modo de relação com o mundo, no contexto de uma atividade estética em andamento.

A atividade estética se realiza quando se dá acabamento ao material produzido na compenetração, um acabamento a partir do que é vivido, do que é obtido na relação de proximidade com o interior do outro, com o mundo do outro. Este acabamento é sempre provisório, pois se renova a cada interação, preservando a dimensão da alteridade que o

sustenta. Assim, a atividade estética como um modo de existência (na dialógica da sala de aula) se produz no movimento, reverberando os processos de composição do construto.

Além de pressupor a presença de duas consciências, há que se considerar que tais consciências não coincidam, não se fusionem, pois é a tensão da distância entre elas que fundamenta o **acontecimento estético** e o dialogismo. Onde há a fusão do autor com a personagem, não há uma passagem do **acontecimento ético** para o acontecimento estético, logo, deixa-se de enriquecer a vida com um ponto de vista antes inacessível, uma outra voz/perspectiva, e com novas produções de sentido.

O acontecimento ético se constitui na imersão do sujeito no mundo do *outro*, numa atitude implicativa e de vivenciamento, de dobrar-se para dentro. Por outro lado, o acontecimento estético se realiza no retorno, no dobrar-se para fora, enquanto acabamento num movimento exotópico, de distanciamento.

Amorim (2006, p. 105) apresenta duas teses bakhtinianas, a partir do conceito de exotopia.

A primeira, que irá atravessar todo o pensamento bakhtiniano, diz que o estético e o epistemológico, isto é, a criação artística e a criação de conhecimentos, são irreduzíveis ao *um*. Há sempre no mínimo *dois* que não se misturam, que não se fusionam: dois olhares, o que em outros textos de Bakhtin irá corresponder a duas vozes (no mínimo). E, quando, em uma obra qualquer, se ouvem vozes, ouvem-se também, com elas, mundos: cada um com o espaço e o tempo que lhe são próprios. A segunda tese trazida com o conceito de exotopia afirma que a criação é sempre ética, pois do lugar singular do criador derivam-se valores.

Bakhtin, ao formular o conceito de excedente de visão, considera a singularidade de cada sujeito no mundo, de modo que os horizontes de dois sujeitos não coincidem, pois é impossível dois sujeitos ocuparem uma mesma posição.

Com isso, entendemos que tanto Guilherme quanto Letícia, ao se constituírem como um *outro* em relação ao personagem lençol mágico, possuem um excedente de visão, que torna possível que cada um deles proceda a uma atitude criadora, de acabamento estético do personagem, mas cabe dizer, um acabamento sempre provisório.

Guilherme vê o lençol no desfile de sete de setembro. Letícia vê o lençol na sala de aula, como aquele que poderá não levantar vôo. Guilherme e Letícia produzem enunciados a partir do que estão vendo, de seu excedente de visão em relação ao personagem, ou seja, de sua perspectiva sempre única, assim instaurando um modo particular de ver e, logo, de enunciar.

Nesta direção, compreendemos que à ampliação do ver corresponde uma amplificação da voz, dado que os alunos enunciam a partir daquilo que estão vendo, e que está escapando ao pré-determinado, ao instituído. É certo dizer que eles, ao enunciarem, produzem um novo acabamento, mas que está sempre em tensão com o inacabamento interno do personagem, com a sua inconclusibilidade enquanto aberto ao diálogo.

Destaca-se que a professora não ouviu o enunciado de Letícia, no curso das interações, provavelmente porque havia bastante barulho na sala de aula. Este foi um enunciado ouvido pela pesquisadora, que estava próxima a Letícia, e por alguns alunos, que a ele não responderam, no momento. Isto nos leva a pensar em quantos enunciados são pronunciados na sala de aula, de caráter inusitado, e que não são ouvidos, mas que poderiam reverberar nos processos criativos dos alunos, no contexto de um diálogo entre diferentes vozes/perspectivas.

5.2.3. Inusitado 3: a viagem do lençol mágico

Na continuidade da aula, a professora ligou o rádio e pôs a tocar uma música, convidando os alunos a realizarem uma viagem no lençol mágico. Entregou um saco de pano para um aluno, para a realização de um jogo em que o saco deveria ser passado entre os alunos, enquanto a música estava tocando, e logo que a música parasse, o saco deveria também parar nas mãos de quem estivesse com ele naquele momento. O aluno que estivesse com o saco deveria, então, abri-lo e retirar um personagem, mas sem olhar para os outros personagens localizados no interior do mesmo.

Após retirar um personagem, o aluno deveria contar uma história sobre como ele embarcaria na viagem da turma com o lençol mágico. E os alunos que retirassem os próximos personagens do saco deveriam dar continuidade à história.

Abaixo segue a transcrição da fala da professora, para os alunos³⁴:

Dentro deste saco aqui existem uns personagens que a gente vai encontrar nesta viagem. Eu vou ligar uma música e esse saco vai passando de mão em mão, quando a música parar, quem estiver com o saco, vai abrir o saco, e sem olhar, vai pegar alguma coisa lá de dentro do saco, e vai ver o que nós e o nosso lençol vai encontrar nesta viagem, e vai começar esta história... Que personagem é esse que nós encontramos nessa viagem, onde é que foi, e vai

³⁴ Nesta aula, dia 17/09/08, a pesquisadora levou para a sala de aula um equipamento MP3 para gravar as interações entre professora e alunos, porém, houve um problema técnico com o equipamento, que gravou somente os momentos iniciais da aula, os quais foram posteriormente transcritos diretamente no diário de campo da pesquisadora, de forma literal. Na transcrição do diálogo na sala de aula, a seguir apresentado, “P” corresponde à fala da professora Ta, e “NI” corresponde à falante não identificado.

começar um pouco essa história. Depois eu vou continuar a música e o saco vai continuar... onde a música parar, vai pegar outro personagem e vai continuar, não é começar outra história, a viagem vai continuar. O saco vai começar aqui no Marcelo quando eu colocar a música, quando a nossa viagem começar. Então vamos, lá, apertem os cintos, para não cair do lençol. Vamos lá, apertando os cintos para não cair do lençol, e lá vamos nós. (DPe - F3, 17/09/08)

A professora Ta, ao explicar para os alunos o jogo que realizariam junto à viagem do lençol mágico, realiza, ao mesmo tempo, um movimento de compenetração, em que ela se implica na história da viagem, dizendo: *Vamos lá, apertando os cintos para não cair do lençol, e lá vamos nós.*

Dentro do saco havia objetos como animais de borracha e acessórios relacionados às tradições gaúchas, como cuia, bomba de chimarrão, lenço de pescoço, sendo que estes últimos haviam sido colocados intencionalmente no saco, pela professora Ta, que tinha em vista o objetivo de relacionar o jogo a um trabalho sobre as tradições gauchescas (conforme relatado pela professora à pesquisadora). Todavia, nenhum dos objetos retirados do saco pelos alunos estava entre aqueles que a professora esperava, o que alterou a proposta de trabalho que havia sido planejada.

O primeiro objeto retirado foi um sapo. A aluna Aline contou que a turma encontrou o sapo na rua, durante o desfile de sete de setembro, e que o sapo subiu no lençol mágico para embarcar na viagem. Abaixo segue um trecho deste diálogo, registrado no DPe (conforme nota 34):

Aline – *Um sapo.*

P - *Onde tu acha que o lençol pode ter viajado que ele encontrou um sapo?*

Aline – *No desfile.*

P – *Tu acha que ele encontrou o sapo no desfile?*

Aline – *Sim.*

P - *Então conta a história.*

Aline – *Lá na rua.*

P – *E o que será que o sapo estava fazendo lá no desfile?*

NI – *Tava olhando o desfile.*

P – *Ou será que era um desfile de sapos?*

NI. – *Não.*

P - *Só tinha sapo desfilando lá?*

NI- Não.

P - *O que mais que tinha?*

NI – *Gente.*

NI - *O lençol mágico passou no lago e pegou ele.*

P – *E por que vocês não colocam ele no lençol?*

NI – *Aqui, Aline.*

NI - *Ele vai dirigir o lençol.*

A compenetração anteriormente realizada pela professora Ta parece reverberar na turma, criando condições de abertura para a manifestação da voz/perspectiva dos alunos. Para Aline, o lençol mágico viajou pelo desfile, onde encontrou o personagem sapo. A professora responde a este enunciado sustentando sua compenetração na história e dialogando com a voz/perspectiva da criança, quando diz: *E o que será que o sapo estava fazendo lá no desfile?, Ou será que era um desfile de sapos?*. Nesta situação se constitui uma relação ético-estética da professora com os alunos, numa atitude de escuta às vozes/perspectivas, operando diretamente no movimento em que a ideia-protótipo torna-se ideia-força.

O segundo objeto retirado do saco, pelo aluno Edmar, foi um cavalo. Ele contou que durante a viagem o cavalo foi encontrado no sítio do seu João. Seu João resolveu presentear a turma com o cavalo, que também embarcou no lençol mágico.

Seguindo a viagem, a aluna Daniela retirou do saco um jacaré que, continuando a história, foi encontrado num lago. Alguns alunos se posicionaram contra a ideia do jacaré subir no lençol mágico, afirmando que ele era um animal muito bravo. Mas a turma resolveu que ele poderia subir se nele fizessem carinho e o alimentassem, pois então ele ficaria calmo, e assim seria aceito no lençol mágico.

Por último, o aluno Marcelo retirou do saco um passarinho que, segundo ele, foi encontrado numa floresta. A professora questionou a turma se eles poderiam levar o passarinho no lençol mágico, visto que estariam o retirando de seu ambiente natural. Os alunos decidiram que então ele não poderia embarcar no lençol mágico. Porém, o problema da retirada do animal do seu ambiente natural foi logo resolvido pela aluna Daniela, que se levantou do espaço em que estava sentada no lençol mágico, mostrando para a turma uma árvore que estava pintada no tecido. Tratava-se da árvore pintada pela aluna Giovana, que representava o seu sonho de cuidar da natureza. A aluna Daniela afirmou que o passarinho poderia habitar aquela árvore. Todos se levantaram para ver o desenho, e encontraram mais

uma árvore, logo concordando que nela também poderia viver o passarinho. Nas palavras da professora Ta:

Nessa viagem do lençol, neste ir e vir, alguns personagens eles acabaram embarcando na nossa viagem, e eles embarcaram de uma maneira bem interessante, que faz a gente pensar, como a colega tinha colocado, quantas vezes a gente se planeja, se propõe a determinar coisas e elas não acontecem. Então o trabalho seguiu um rumo assim totalmente diferente. Comecei a partir para os animais, para o meio ambiente (DPrA – F4, nov/08).

Para o sapo, o cavalo e o jacaré não haviam sido encontrados ambientes adequados no lençol mágico, tal como para o passarinho. A partir da sugestão da professora, os alunos, divididos em grupos, produziram o passarinho, o cavalo, o jacaré e o sapo bem como os seus respectivos ambientes, utilizando materiais recicláveis (conforme figura 5). Também levaram para a sala de aula uma pequena árvore, que serviu de habitat para o passarinho.

Figura 5: Os personagens e o habitat produzido pela turma



Fonte: Arquivo do projeto CIVITAS, 2008³⁵.

Na realização do jogo proposto pela professora Ta observa-se novamente uma tensão entre a possibilidade de antecipação e a imprevisibilidade da resposta do *outro*, nas interações dialógicas.

³⁵Imagem registrada pela professora Ta.

A ideia da professora, de trabalhar as tradições gaúchas, ganhou um novo movimento na interação entre as consciências. No espaço interacional viabilizado pelo jogo, instalou-se uma condição de imprevisibilidade, de algo que escapou ao controle da professora. Portanto, é importante deter-nos no modo como a professora lida com esta imprevisibilidade, pois, diferentemente do que havia sido por ela planejado, na tentativa de inserir um determinado tema nas histórias da viagem com o lençol mágico, foi um desvio provocado pelo interesse dos alunos nos animais que ganhou destaque.

A condição de imprevisibilidade numa relação, sobretudo na relação pedagógica, é a condição de algo que não pode ser dito antecipadamente, a respeito da qual não podemos emitir definições. Ao dizer, enunciar a respeito da relação, a *priori*, anula-se a dimensão do *outro*, do processo interacional em que se instaura a voz/perspectiva deste *outro*, logo, desconsidera-se a dimensão da produção de sentidos.

Na escola, na sala de aula, é sempre presente o planejamento do que deve ser feito, do que deve ser aprendido e o modo como se dará a aprendizagem, todavia, os percursos da aprendizagem se sustentam também nos sentidos produzidos nas relações com os conteúdos, com os colegas, com os professores. Quando há o acolhimento dos sentidos, da singularidade dos percursos do aprender, há a possibilidade para a criação, que escapa ao planejamento, mas que não necessariamente rompe com as propostas pedagógicas elaboradas pela professora e pela escola.

Com Bakhtin (2003), compreendemos que é na diferença que se fundamenta o trabalho de criação, entendendo-se a criação como o processo de dar sentido ao *outro*, um sentido sempre diferente, marcado pela sua singularidade. O autor, ao enquadrar o personagem num novo ambiente, dá sentido a sua existência, dá sentido ao *outro*, singularizando-o. É a partir desta possibilidade do autor, de completar o *outro*, que nasce da diferença de posições que autor e personagem ocupam, gerando-se um excedente de visão do autor sobre o mundo do *outro*-personagem, que se realiza a criação estética.

O acabamento produzido pelo autor, porém, não aprisiona a obra, o personagem, o texto. Bakhtin entende este ato do autor como um ato generoso, de quem completa o *outro* com algo que é seu, com algo que somente ele poderia oferecer, ou seja, sua perspectiva particular e única do mundo.

O homem integral é produto de um ponto de vista estético criador e só deste; a cognição é indiferente aos valores e não nos oferece um homem singular concreto; o sujeito ético, por princípio, não é único (o imperativo propriamente ético é vivenciado na categoria do *eu*), o homem integral pressupõe um sujeito esteticamente ativo e situado fora dele... (BAKHTIN, 2003, p. 76).

O personagem se constitui no discurso do *outro*, no olhar do *outro*, que lhe atribui sentido e vida. O olhar do *outro*, do autor, extrai o personagem do puro movimento, onde ele tudo pode vir a ser, ao completá-lo provisoriamente com seu excedente de visão.

O personagem lençol mágico se transforma, a partir de um novo olhar da criança sobre ele, produzindo novos sentidos. A partir disso, o lençol mágico torna-se um ambiente para outro personagem, o passarinho. Podemos dizer que, nesta situação de experimentação vivenciada pela professora Ta e pelos alunos, houve condições para a produção de sentidos e para a atividade estética. A escuta que a professora Ta faz do inusitado, enquanto implicada/compenetrada na situação de experimentação, opera como um mergulho no mundo de possibilidades do *outro*, constituindo o seu aluno como *outro*, ao qual responde, propiciando, pela ampliação de sua visão sobre o potencial criativo de seus alunos, a instauração de suas vozes/perspectivas na sala de aula.

5.3. O mundo carnavalizado dos personagens

5.3.1. Inusitado 4: os animais e seus ambientes

Diante de um contexto de previsibilidade elaborado pela professora Ta, houve um desvio provocado pelo interesse dos alunos pelos animais, que se tornaram personagens na sala de aula. De acordo com a professora:

Então o trabalho seguiu um rumo assim totalmente diferente. Comecei a partir para os animais, para o meio ambiente. (DPrA – F5, nov/08)

A professora sugeriu que cada aluno produzisse um animal e seu habitat, de acordo com a sua escolha. Realizamos filmagens, na sala de aula, no dia de realização destas produções, em 11 de novembro de 2008. Para tanto, foram utilizados, pelos alunos, diversos materiais recicláveis e outros tipos de materiais, como tinta e papel colorido (conforme figura 6 e figura 7). Todos trabalharam em pequenos grupos. Após finalizado, a professora Ta solicitou que cada aluno apresentasse seu animal à turma, informando se gostaria que o animal embarcasse no lençol mágico ou se ele viveria no seu respectivo habitat.

Figura 6: Os animais I



Fonte: Arquivo do projeto CIVITAS, 2008.

Figura 7: Os animais II



Fonte: Arquivo do projeto CIVITAS, 2008.

Abaixo apresentamos a primeira parte do diálogo entre a professora Ta e os alunos (conforme consta no anexo IV). E, logo em seguida, utilizamos a sigla *TrF xa* (Tr = Transcrição, F = Formulação, x = número da linha, a = referente ao anexo IV), conforme descrito no capítulo 4, para o desenvolvimento das análises envolvendo os enunciados transcritos a partir das filmagens.

1	P	Me apresenta o teu animal! Quem esse animal é? Tudo que tu sabe sobre ele
2	Fabiana	O animal é uma gata. O nome dela é Fofinha
3	P	E o que mais tu sabes sobre ela?
		<i>Alguns alunos realizam comentários, não identificados</i>
4	P	Deixa ela contar... Fabiana!
5	Fabiana	Ela tá prontinha numa casa
6	P	E daí?
7	Fabiana	Eu coloquei ela no lençol, aí eu fiz uma casa pra ela
8	P	E como é que é essa casa? O que é que tem nessa casa? Como que é a casa da Mimi? Mimi?
9	Fabiana	Não, fofinha
10	P	Fofinha! Como é que é a casa da Fofinha? Conta pra nós! Que tu fez, foi tu que fez
		<i>Fabiana fica em silêncio</i>
11	P	Conta como é que tu fez?
12	Fabiana	Tem uma entrada com [não identificado], e um sofá e uma almofada
13	P	Ela dorme na almofada ou no sofá?
14	Fabiana	Na almofada
15	P	Tu vai continuar deixando ela ali ou não?
16	Fabiana	Não
17	P	Onde tu vai deixar?
18	Fabiana	Na caixa
19	P	Onde ela tava antes?
20	Fabiana	Tava ali fora

A intenção da professora Ta era de que todos os alunos tivessem oportunidade de participar na apresentação dos animais. Esta apresentação seguiu a ordem de posicionamento das classes e cadeiras em que cada um estava sentado, na sala de aula. Neste contexto, a professora se torna a chave da interação, pois é ela quem organiza os turnos de fala, conforme se observa no segmento abaixo.

22	P	Vanessa!
		<i>A aluna Vanessa se dirige ao centro da sala levando seu animal</i>
23	Vanessa	A idade dele é oito

24	P	Se alguém quiser fazer uma pergunta sobre o animal dela, só tem que levantar o dedo, tá? Fala Diego!
25	Diego	[não identificado] <i>Fabiana levanta a mão</i>
26	P	Fabiana!
27	Fabiana	Ela tem filhos?
28	Vanessa	Sim
29	Fabiana	Quantos?
30	Não identificado	Cinco, cinco sôra
31	Gustavo	Sôra!
32	P	Gustavo!
33	Gustavo	Da onde é que ela veio? Ou ele, ela?
34	Vanessa	Da barriga da mãe
35	P	Aqui óh, Patrícia!
36	Patrícia	Qual o nome dele?
37	Vanessa	É fêmea
38	Patrícia	Dela
39	Vanessa	[não identificado]
40	Juliano	Qual o nome dos filhos dele, dela?
41	Vanessa	Um é Mimi... Ai, não tem ainda
42	P	Não foram batizados ainda
43	P	Edmar!
44	Edmar	Sôra, ele é muito seco, ele vai morrer, o cavalo
45	P	Mas ela já disse que ele come muito pouco
46	Edmar	Mas então sôra, ele morre
47	P	Gustavo!
48	Gustavo	O que que ele mais gosta de fazer e o que que é o seu ambiente natural?
49	Vanessa	O campo e de corrida, ele gosta de corrida
50	P	João!
51	João	Quanto irmãos ele tem?
52	Vanessa	Oito
53	João	Oito?
54	Vanessa	Sim
55	P	Tu já falou da casinha né? E onde é que tu vai continuar deixando ele? No lençol ou na casa dele?
56	Vanessa	Na casinha
57	P	Aline! Onde ele tava antes?
58	Vanessa	No lado do lençol
59	P	Tu não tinha colocado ele no lençol? <i>Vanessa responde negativamente com um movimento da cabeça</i>

Observa-se que as intervenções realizadas pela professora voltam-se quase exclusivamente para a administração da interação. Nas TrF 22a, 24a, 26a, 32a, 35a, 43a, 47a,

50a e 57a, a professora intervém enunciando o nome de algum aluno, para autorizá-lo a falar. Assim, a intervenção da professora tende a marcar o início e o fim do turno de fala de um aluno.

Na TrF 24a a professora introduz a possibilidade de que os alunos realizem perguntas sobre os animais dos colegas, durante a apresentação: *Se alguém quiser fazer uma pergunta sobre o animal dela, só tem que levantar o dedo, tá? Fala Diego!*. Em seguida, Fabiana pergunta (TrF 27a): *Ela tem filhos?*. Vanessa responde (TrF 28a): *Sim*. Gustavo questiona (TrF 33a): *Da onde é que ela veio? Ou ele, ela?*. Vanessa responde (TrF 34a): *Da barriga da mãe*. Na TrF 36a Patrícia questiona: *Qual o nome dele?*. Vanessa responde (TrF 37a): *É fêmea*.

A seqüência de questionamentos realizados pelos colegas conduz Vanessa a uma caracterização de seu animal. No entanto, a partir da TrF 44a uma ambigüidade se instaura. Edmar comenta (TrF 44a): *Sôra, ele é muito seco, ele vai morrer, o cavalo*. Edmar trata o animal como “ele”, assim como faz a professora (TrF 45a): *Mas ela já disse que ele come muito pouco*. Na TrF 48a, Gustavo também passa a tratar o animal como “ele”: *O que que ele mais gosta de fazer, e o que que é o seu ambiente natural?*. Nesta medida, na resposta de Vanessa (TrF 49a) aparece o mesmo tratamento: *O campo e de corrida, ele gosta de corrida*.

De um lado, podemos considerar que o pronome “ele” é utilizado para referir-se ao “animal”, enquanto substantivo masculino. Por outro lado, é possível considerar uma ambigüidade instalada no curso do diálogo, visto que na TrF 37a a aluna Vanessa havia informado que o animal tratava-se de uma fêmea. De qualquer modo, há um tensionamento a ser problematizado juntamente com os alunos: se o animal apresentado pela aluna Vanessa aparentemente tratava-se de um cavalo (conforme aparece na TrF 44a), porém ela informou que se tratava de uma fêmea, seria correto ainda chamá-lo de “cavalo”? Como chamá-lo?

Tendo em vista que está em cena o estudo do mundo animal, este tensionamento abre uma possibilidade, uma *brecha* para a discussão em torno do sexo dos animais. Observamos estes enunciados com o fim de analisar que, no curso do diálogo, logo se configura uma oportunidade de operar com os conhecimentos científicos, inclusive aqueles que estão previstos nos conteúdos curriculares. Os enunciados seguintes também remetem ao tema da reprodução animal. Este tema será retomado ao longo da interação, conforme se verifica nas TrF 67a até 72a e nas TrF 150a até 163a³⁶.

³⁶ Este tema é encontrado também nas TrF 103a até 104a, TrF 129a até 130a, TrF 208a até 211a, TrF 216a, TrF 228a, TrF 267a até 271a, TrF 289a até 290a, TrF 329a até 335a, TrF 404a.

60	P	Bem alto, Aline, eu não to escutando
61	Aline	É uma coelha, o nome dela é Fofa, ela, ela, mora num jardim. Ela tem uma entrada que eu fiz, tem alimentos
62	Não identificado	Fala mais alto!
63	Aline	Também tem bastante verde
64	P	Tem que escutar o que ela tá falando, não vale perguntar o que ela já falou
65	Aline	E flor, tem coisa pra brincar, tem um monte de coisa
66	P	Fabiana!
67	Fabiana	Tem filhos?
68	Aline	Tem
69	Vanessa	Quantos?
70	Aline	Um
71	Vanessa	Onde eles tão?
72	Gustavo	Dentro da barriga
73	P	Quem vai responder é ela. Edmar!
74	Edmar	Ô sora, por que ele não tem bigode, sôra?
75	Aline	Eles arrancaram
76	P	Que triste né?
77	Juliano	Qual é o nome do filho?
78	Aline	É Bruno
79	Juliano	E os dente?
80	Aline	Ãh?
81	Juliano	E os dente?
82	Aline	Tá aqui
83	Juliano	Como é que são os dente?
84	P	Tá de boca fechada né Aline? Letícia!

Na TrF 70a, quando Aline responde *Um*, ao questionamento a respeito de quantos filhos tinha a coelha Fofa, também se configura a possibilidade de uma problematização em torno da reprodução animal, neste caso, dos coelhos. A *brecha* que aqui se constitui corresponde às diferenças na reprodução dos animais, como por exemplo, no seu período de gestação ou na quantidade de filhotes gerados.

<i>Marcelo se dirige ao centro da sala</i>		
142	Marcelo	Ele gosta de dormi
143	P	Que animal é?
144	Marcelo	Ãh?
145	P	Que animal é?
146	Marcelo	Bicho preguiça
147	P	E a casa dele, o que tu fez?
148	Marcelo	Sobre a casa sôra?

149	P	É
150	Marcelo	Eu botei uma, duas cama, uma pra mulher dele e uma, uma pro filho dele, uma geladeira e uma tv
151	João	Ele tem filho?
152	Marcelo	Tem
153	João	Quantos?
154	Marcelo	Dois
155	Juliano	Que que é sôra, é um cachorro?
156	P	Ele falou o que que é
157	Juliano	O que que é?
158	Gustavo	Um bicho preguiça
159	Juliano	É um homem ou uma mulher?
160	Marcelo	É um homem
161	Juliano	E como um homem vai ter filho?
162	Gustavo	Só que a mãe deles abandona eles em duas semana
163	Marcelo	Que nada meu, a mãe dele só vai no mercado compra coisa e volta
<i>Alguns alunos [não identificados] riem</i>		

Na situação acima, quando o aluno Juliano (TrF 161a) indaga: *E como um homem vai ter filho?*. Curiosamente Gustavo continua (TrF 162a): *Só que a mãe deles abandona eles em duas semana*. Este enunciado de Gustavo está registrado também no diário de campo da pesquisadora (DPe, 11/11/08). O motivo de seu registro no diário refere-se ao fato de que Gustavo conversava com colegas, próximo à pesquisadora, na sala de aula, durante a apresentação de Marcelo, e o assunto discutido entre eles dizia respeito aos filhotes de cachorro que haviam nascido na casa de Gustavo.

A partir dos registros audiovisuais e no diário de campo, é possível apreender que Gustavo referia-se ao cachorro, quando afirma *Só que a mãe deles abandona eles em duas semana*. Na TrF 155a Juliano pergunta: *Que que é sôra, é um cachorro?*. O questionamento de Juliano provocou a discussão de Gustavo com os colegas. E Gustavo, por sua vez, expôs a sua afirmação ao grande grupo, mas sem uma relação direta com o enunciado de Juliano, na TrF 161a.

Na seqüência, Marcelo responde (TrF 163a): *Que nada meu, a mãe dele só vai no mercado compra coisa e volta*. Ele entende que o enunciado de Gustavo dirigia-se ao bicho preguiça fêmea, e logo responde, produzindo um novo enunciado. Observa-se que os sentidos se produzem nesta alternância dialógica de enunciados, e a compreensão de cada participante se constitui na sua relação com estes mesmos enunciados.

Conforme dito anteriormente, a professora tem a intenção de que todos os alunos participem, apresentando os seus animais. Esta intenção orienta a interação, administrada pela

professora, que organiza a seqüencialidade dos turnos de fala de acordo com a posição dos alunos em sala de aula, num primeiro momento, e depois passa a regular também a realização de perguntas, pelos alunos, sobre os animais apresentados pelos colegas.

A professora busca direcionar sua atenção à voz/perspectiva do aluno, criando as condições para que todos possam falar e, com isso, a atenção aos conteúdos é remetida a um segundo plano. Também há um tensionamento entre o propósito de escuta da voz/perspectiva do aluno com uma tendência à conclusibilidade. No anseio de que todos possam participar, a professora organiza a interação, demarcando o início e fim dos turnos de fala. Em algumas situações ela conclui a apresentação do aluno, para que logo outro aluno possa falar, conforme se verifica nas TrF 42a e 84a.

36	Patrícia	Qual o nome dele?
37	Vanessa	É fêmea
38	Patrícia	Dela
39	Vanessa	[não identificado]
40	Juliano	Qual o nome dos filhos dele, dela?
41	Vanessa	Um é Mimi... Ai, não tem ainda
42	P	Não foram batizados ainda
43	P	Edmar!

77	Juliano	Qual é o nome do filho?
78	Aline	É Bruno
79	Juliano	E os dente?
80	Aline	Ãh?
81	Juliano	E os dente?
82	Aline	Tá aqui
83	Juliano	Como é que são os dente?
84	P	Tá de boca fechada né Aline? Letícia!

Outra temática que emerge ao longo das interações trata-se da alimentação dos animais, como se verifica nas TrF 108a e TrF 127a, logo abaixo³⁷:

<i>Anderson se dirige ao centro da sala para apresentar seu animal</i>		
100	Marcelo	Qual é a coisa que ele mais gosta de fazer?
101	Anderson	Brincar
102	P	Gustavo!
103	Gustavo	O que que ele gosta no seu ambiente natural e o que que ele mais, se ele já tem

³⁷ Este tema é encontrado também nas TrF 202a, 308a e 401a.

filhos

104 Anderson Ele não tem filhos, ele mora na fazenda

105 Gustavo E o que que ele gosta no ambiente natural?

106 Anderson Da fazenda

107 P Aline! Terceira pergunta

108 Aline Que tipo de coisa ele come?

109 Anderson [não identificado]

110 P Deu?

Anderson indica que sim com a cabeça

111 P Pode sentar. Tu vai deixar ele no mesmo lugar? Onde ele tava antes?

112 Anderson No lençol mágico

113 P E ele vai continuar lá ou não?

114 Anderson Sim

115 P Onde?

Anderson posiciona o ambiente e o animal sobre o lençol, na parte que ele havia pintado

Bruno se dirige ao centro da sala

117 P Eu não to escutando, fala Bruno, mais alto

118 Bruno O nome dele é Nemo

Bruno fica em silêncio por alguns segundos

119 P Continuando

120 Bruno Ele tem nove anos. Gosta de correr na floresta

121 P Vamos continuar, Fabiane, Aline, Vanessa

122 Vanessa Qual é a cor preferida dele?

123 Bruno ãh?

124 Vanessa Qual é a cor preferida dele?

125 Bruno Verde

126 P Fabiana!

127 Fabiana Qual é a comida preferida dele?

128 Bruno Pasto

129 Fabiana Tem filhos?

130 Bruno Não

131 P Edmar!

132 Edmar Oh, sôra, ele é azul sôra

133 P Bruno!

134 Bruno Ele ta enjoado

135 P O quê? Repete mais alto!

136 Bruno Que ele ta enjoado

137 P Tá enjoado... Tá enjoado com o quê?

Não

138 identificado Comeu sabão

139 P Tu vai deixar ele no lençol ou não?

140	Bruno	Não
141	P	Não, vai deixar na casinha dele

Configuram-se, no curso dos diálogos, diversas *brechas* que a professora poderia aproveitar para trabalhar os conteúdos curriculares com os alunos, mas ela aparece capturada pelo objetivo de que todas possam participar, fixando-se na conclusibilidade das falas e, com isso, não observando as diversas possibilidades de problematização de acordo com as temáticas que surgem, como a reprodução e a alimentação animal.

No quadro dos estudos bakhtinianos, encontramos na obra *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais* (2008), uma via de análise deste processo vivenciado pela professora Ta com seus alunos. O carnaval é um evento que se tornou um conceito, no campo da análise literária, a partir desta obra bakhtiniana. No carnaval analisado por Bakhtin, no período da Idade Média e do Renascimento, prevalece uma afirmação do diferente, vislumbrando-se sempre que outro mundo é possível. A ênfase nas imagens do baixo corporal remete ao desejo de mudança que vem de baixo. Para Clark & Holquist (2004, p. 316):

O carnaval é um anti-ritual minimamente ritualizado, uma celebração festiva do outro, as brechas e buracos em todos os mapeamentos do mundo delineados nas teologias sistemáticas, nos códigos legais, nas poéticas normativas e nas hierarquias de classe. O carnaval não pode ser confundido com o mero jogo do feriado. A capacidade de festejar a variedade do mundo, de celebrar sua abertura e a sempre renovada disposição de causar surpresa é “uma forma especial de vida (*osobaja ziznennaja forma*)”, um tipo de heteroglossia existencial.

No carnaval, contempla-se o corpo nas suas *brechas* e aberturas. O corpo cristão idealizado perfeito e acabado é rebaixado pelo ponto de vista que constrói a imagem grotesca. É a morte do sujeito asséptico vinculado à ideia de acabamento e perfeição, operando-se com as imagens escatológicas como algo alegre e bem humorado.

Encontramos no palhaço um personagem da cultura cômica popular. A criança se encanta com o palhaço, no circo. O palhaço é irônico, conta piadas, faz piruetas, brinca com o próprio corpo. O corpo do palhaço é um corpo grotesco. O sistema de movimentos de seu corpo é orientado em função do alto e do baixo. Conforme afirma Bakhtin (2008, p. 310), *o traseiro insiste obstinadamente em ocupar o lugar da cabeça, e a cabeça, o do traseiro*. O movimento de roda do corpo do palhaço provoca o riso na criança. Um riso alegre, festivo.

Também a grande boca do palhaço desenha uma fisionomia cômica. A boca tem um papel importante no corpo grotesco, pois ela devora o mundo. O corpo grotesco *é um corpo*

em movimento. Ele jamais está pronto nem acabado: está sempre em estado de construção, de criação, e ele mesmo constrói outro corpo; além disso, esse corpo absorve o mundo e é absorvido por ele (BAKHTIN, 2008, p. 277).

A boca é uma abertura, uma brecha na superfície que fecha e limita o corpo. Assim como o palhaço, até mesmo o diabo, que representava o terrível, na Idade Média, renascia no carnaval como um personagem cômico, caracterizado como um gigante alegre, hiperbolizado, com uma enorme boca.

É importante lembrar que o carnaval acontecia como uma festa popular, em períodos determinados, que duravam cerca três meses (BAKHTIN, 2008, p. 11). Assim, o próprio carnaval era uma brecha na sociedade medieval autoritária e dogmática, tal como a boca é uma brecha no corpo grotesco. Era a abertura para um segundo mundo e uma segunda vida do povo, coexistente com a cultura oficial, ainda que se constitua como *uma fuga provisória dos moldes da vida ordinária* (BAKHTIN, 2008, p. 6).

Desta forma, entendemos que se produz uma brecha justamente porque existe um corpo, seja o corpo físico, ou um corpo social, por exemplo. O corpo fechado, monológico, é a condição de existência da própria brecha, a partir da qual se instaura um mundo carnavalizado.

No que concerne ao trabalho dos alunos e da professora Ta em torno dos animais, não houve uma imersão nas diversas brechas que se abriram durante a interação, enquanto oportunidades para desenvolver os conteúdos curriculares destacados. Porém, é importante observar que a professora abre espaço para a produção da criança, sustentando um compromisso com a escuta da sua voz/perspectiva. Entendemos que a abertura deste espaço para que os alunos participem, apresentando seus animais, realizando perguntas, é um primeiro movimento que cria as condições para que se constituam as brechas, logo, um movimento em direção às possibilidades de carnavalização no processo de produção de personagens.

No curso da interação, portanto, o tema da reprodução e da alimentação aparecem como o inusitado, uma brecha, como aquilo que não foi previsto pela professora, mas que emerge no contexto. Assim como é inusitado a antropomorfização dos animais, como se verifica nos enunciados de Marcelo, especialmente na TrF 150a.

	Marcelo se dirige ao centro da sala
142 Marcelo	Ele gosta de dormi
143 P	Que animal é?

144	Marcelo	Ah?
145	P	Que animal é?
146	Marcelo	Bicho preguiça
147	P	E a casa dele, o que tu fez?
148	Marcelo	Sobre a casa sôra?
149	P	É
150	Marcelo	Eu botei uma, duas cama, uma pra mulher dele e uma, uma pro filho dele, uma geladeira e uma tv
151	João	Ele tem filho?
152	Marcelo	Tem
153	João	Quantos?
154	Marcelo	Dois

Também é inusitado o riso da aluna Daniela, ao dirigir-se ao centro da sala para apresentar seu animal (TrF 189a até TrF 197a).

189	P	Daniela! Daniela dirige-se ao centro da sala, senta ao lado do lençol e começa a rir
190	P	Não tem nada de engraçado, vai apresentar teu animal bem direitinho
191	Daniela	É uma tartaruga
192	P	Ta, então fala direito, o que tu sabe sobre a tua tartaruga
193	Daniela	O nome dela é bolota
194	P	E o que mais, não é engraçado, só conta Daniela segue rindo
195	P	Não, então tu vai sentar se tu vai continuar assim, tu tem que falar, a gente não consegue entender o que tu fala Daniela parece tentar falar, mas segue rindo
196	P	Eu não entendi uma palavra do que tu disse Alguns alunos [não identificados] também começam a rir
197	P	Eu acho que tu vai sentar e pensa pra depois falar, assim a gente não consegue te entender

Na perspectiva da carnavalização, o riso é sempre uma brecha alegre, através do riso se supera tudo o que tem caráter acabado. Todavia, este é um riso que desestabiliza a professora, um riso subversivo que rompe com o momento “oficial” de apresentação dos animais.

Para Larrosa (2003), na sala de aula, quando o riso parece desestabilizar, ele é interpretado como um sinal de que o aluno não entrou no jogo, não está participando da aula como deveria, com a seriedade que deveria. Trata-se de um riso-profanação, pois: *A partir do*

marco estável da situação comunicativa – em que a palavra direta, sólida e séria, ancorada no real, encontra o seu lugar e sua acomodação -, o palhaço é um absurdo, um personagem irreal, claramente fora de lugar (LARROSA, 2003, p. 179).

A criação das possibilidades de interação é um primeiro movimento em direção à carnavalização das relações na sala de aula, num percurso em que emergem diversas brechas, enquanto acontecimento inusitado. Ainda que este inusitado não tenha sido acolhido, em diversas situações, a sua emergência é indicador de que há um espaço para os alunos, na sala de aula, manifestarem as suas vozes/perspectivas, as suas ideias, e que, ao encontro das ideias da professora, poderão operar no movimento em que irrompe a ideia-força.

Bakhtin (2008, p. 43) afirma que *uma certa “carnavalização” da consciência precede e prepara sempre as grandes transformações, mesmo no domínio científico*. Assim, nos parece que a constituição de uma ideia-força, seja no domínio científico ou artístico, se sustenta na relação com uma consciência carnavalizada. Na obra de Picasso, por exemplo, o rosto de Dora Maar apresenta características grotescas. Os olhos arregalados, o nariz comprido com os orifícios ressaltados, os dentes grandes e a boca aberta manifestam uma tensão corporal. Uma tensão que é produzida a partir de uma subversão realizada pelo artista, que ultrapassa os limites da cópia de um rosto, criando um rosto carnavalizado.

Para Bakhtin (2008, p. 30), o carnaval...

... ilumina a ousadia da invenção, permite associar elementos heterogêneos, aproximar o que está distante, ajuda a liberar-se do ponto de vista dominante sobre o mundo, de todas as convenções e de elementos banais e habituais, comumente admitidos; permite olhar o universo com novos olhos, compreender até que ponto é relativo tudo o que existe, e portanto permite compreender a possibilidade de uma ordem totalmente diferente do mundo.

Na próxima subseção observamos como a consciência da professora também se carnavaliza, ao inserir na sala de aula um animal mutante. A professora se propõe a surpreender os alunos com um novo personagem, como uma busca de compenetração no mundo da criança.

5.3.2. Inusitado 5: o mutante

Até aqui destacamos o inusitado que emerge do contexto, enquanto o inusitado que parte das crianças, porém, na aula do dia 03 de dezembro de 2008 encontramos o inusitado que parte da professora, quando ela cria um novo personagem, o mutante.

O mutante é um personagem que a professora cria e envia para a sala de aula, carnavalizando o trabalho com os animais, ao inserir neste contexto um animal exótico, que tem rabo de peixe, perna de peru e cabeça de gato. A professora Ta produziu este animal, de papel, e enviou para a sala de aula dentro de uma caixa, juntamente com uma carta que ela elaborou. Na caixa estavam colados selos, como se a mesma tivesse chegado até à escola pelo correio.

No dia de surgimento do mutante, a professora vice-diretora da escola bateu à porta da sala de aula e disse que havia chegado uma encomenda na escola, para a turma do terceiro ano. Os alunos levantaram-se e se dirigiram à porta. A caixa foi recebida pela professora Ta, que a colocou sobre uma classe. Dois alunos abriram a caixa e lá encontraram o animal mutante juntamente com uma carta, conforme consta nas transcrições (anexo V).

O aluno Lucas leu a carta para a turma, de acordo com a TrF 5b:

Caros amigos do terceiro ano, vim lá da terra do Rei João, onde vivia o lençol mágico, lembram? Com ele viajei por vários lugares, passei por Santa Catarina e devido aos desastres ecológicos que estão acontecendo por lá sofri mutações, agora preciso encontrar um ambiente onde consiga me adaptar e soube que por aqui também existe um lençol, há vários ambientes. Por favor me ajudem a encontrar uma casa onde possa me adaptar melhor. Desde já agradeço, pois sei que poderei contar com vocês.

Logo após a leitura da carta, a professora questiona (TrF 6b): *Escuta, escuta aqui, dá onde veio o animal?*. Alguns alunos respondem (TrF 8b): *Da terra do Rei João*. Em seguida a professora interroga novamente (TrF 9b): *Escuta aqui, o que que é mutações? Quem assiste desenho animado hein?*. João responde (TrF 10b): *Quando um bicho se transforma num outro bicho diferente*. Percebe-se, assim, que logo após a leitura da carta a professora inicia um conjunto de interrogações, direcionadas a respostas convergentes, de acordo com a própria carta. Na TrF 11b, ela continua: *E como é que tá esse animal aí que ele sofreu mutações?*.

Diante deste conjunto de interrogações os alunos concentram seu foco nas respostas convergentes, não questionando-se, em primeiro lugar, a respeito de quem enviou a carta pelo correio, e sobre como esta carta chegou até à turma.

O enunciado-carta opera como uma ideia-protótipo, pois quando a professora escreve *preciso encontrar um ambiente onde consiga me adaptar e soube que por aqui também existe um lençol, há vários ambientes. Por favor me ajudem a encontrar uma casa onde possa me adaptar melhor*, há uma intencionalidade implicada. O seu objetivo era de que os alunos

encontrassem o ambiente mais adequado para o mutante, entre os ambientes que eles já haviam produzido para os seus próprios animais.

Abaixo segue o diálogo:

20	P	Isso é sofrer mutação né? E por que que ele sofreu essas mutações? Por que que ele sofreu essas mutações? Por que que ele sofreu? Estava escrito na carta
21	Não identificado	Porque ele comia lixo sôra
22	P	Estava escrito na carta por que ele sofreu mutações
23	João	Por causa do ambiente
24	P	Por que que ele sofreu essas mutações?
25	Diego	Ele fez uma coisa igual no quarteto fantástico, sôra, daí eles viraram os bicho lá
26	P	Pode até ser, mas esse aqui, por que que ele sofreu mutações?
27	João	Algum bicho atingiu eles
28	P	Lucas que leu, lembra por que que ele sofreu mutações?
29	Lucas	Eu não
30	Juliano	Porque, porque tinha muita maldição no mundo
31	Patrícia	Oh sôra, eu acho que ele fez alguma coisa de errado
32	Rodrigo	Porque ele viajou, porque ele viajou no mar lá não sei aonde
33	Patrícia	As plantas pegadoriveras machucou ele
34	P	Marcelo, por que será?
35	Marcelo	Por causa que ele foi na água sôra
36	P	Óh, escuta o do Marcelo, por que é que ele acha
37	Marcelo	É por causa que ele foi na água sôra, foi aonde vive o peru e foi aonde vive o gato
38	P	Passou por onde é que vive o peixe, o gato e o peru! Por que tu acha Diego?
39	Não identificado	Que bicho era sôra?
40	P	Não sei
41	Diego	Foi na água, nas plantas pegadoriveras, nas coisas que a gente lembra do lençol
42	P	A Patrícia acha por que mesmo?
43	Patrícia	Por causa que ele foi nas plantas pegadoriveras e eles pegaram ele e elas trocaram o corpo dele
44	P	O que tu falou ali?
45	Lucas	Ah?
46	P	O que tu falou ali?
47	Não identificado	Lê, vai
48	P	Então lê de novo em voz alta, bem alto
49	Lucas	Vim lá da terra do Rei João, onde vivia o lençol mágico, lembram? Com ele viajei por vários, passei por Santa Catarina e devido aos desastres ecológicos que estão acontecendo por lá sofri muitas, muitas, mutações, agora preciso...

Aluno retoma a leitura para a turma, sendo interrompido pela professora

50	P	Então, por que ele sofreu mutações?
51	Não identificado	Desastre
52	João	Por causa do mar muito poluído
53	P	Mas que desastre tem lá?
54	Lucas	A enchente
55	P	O que está acontecendo lá?
56	vários	Enchente
57	P	Por que será que acontecem essas enchentes?
58	Letícia	Poluição
59	P	Poluição

Os alunos criam diversas hipóteses a respeito do motivo da mutação do animal. A professora Ta, por sua vez, conduz a uma resposta convergente, de que o animal sofreu mutações por causa dos desastres ecológicos ocorridos em Santa Catarina. Neste caso, a professora opera na dimensão da ideia-protótipo, fixada ao enunciado-carta, ainda que tenha carnavalizado o trabalho com os animais, a partir da inserção do animal mutante na sala de aula.

Logo após a discussão em torno da mutação, um aluno diz (TrF 65b): *Oh, sôra, temos que fazer uma casa pra ele*. A professora questiona (TrF 66b): *O que que foi? Que que foi?*. Lucas reafirma (TrF 69b): *A gente tem que fazer uma casa pra ele*. A professora Ta, fixada à ideia-protótipo de escolha de um ambiente adequado para o animal, entre os ambientes já feitos, argumenta (TrF 70b): *A gente tem que fazer?*. Os alunos se posicionam compartilhando sugestões, conforme se verifica nas TrF 74b, 76b, 78b e 82b.

70	P	A gente tem que fazer?
71	vários	Sim
72	Patrícia	Mas vai ter que todo mundo aqui da sala fazer
73	P	Letícia, Letícia, fala!
74	Letícia	Não era melhor se cada um fizesse uma casa pra ele
75	P	Que outra idéia a gente pode, tem que ter uma outra idéia
76	João	Cada um pode ajudar um pouquinho Diego levanta-se e caminha em direção à professora
77	P	Óh, a idéia do Diego, escuta!
78	Diego	Cada vez a gente pega e bota uma casinha, o bichinho na casa de um
79	P	Nós também não temos animais?
80	vários	Sim
81	P	Escuta aqui
82	João	Ele fica um pouquinho na casa de cada um
83	P	Escuta aqui, se ele tem rabo de peixe qual seria o melhor lugar pra ele?

84	João	Na casa do Anderson
85	P	E se ele tem cabeça de gato, qual seria o melhor lugar pra ele?
86	Lucas	Da Giovana
87	P	Ah?
88	Diego	Ô sôra, o rabo de gato podia ir no meu
89	P	Ou no do Diego... E nos de peru?

O aluno Diego (TrF 78b) e o aluno João (TrF 82b) fazem propostas que convergem com a ideia-protótipo da professora. E, a partir do enunciado de João a professora Ta busca construir com a turma uma estratégia para encontrar o melhor ambiente para o animal. Ela problematiza (TrF 83b): *Escuta aqui, se ele tem rabo de peixe qual seria o melhor lugar pra ele?* João responde (TrF 84b): *Na casa do Anderson*. Ainda que não seja explicitada, a estratégia parece consistir na divisão do animal mutante, transformando-o ora num peixe, ora num gato e ora num peru, para poder pensar um ambiente que fosse adequado a ele, entre os ambientes existentes na sala de aula.

Após esta discussão, a professora abre um espaço para as crianças na criação de um nome para o animal mutante.

95	P	Então escuta agora. Escuta aqui, e que nome nós vamos da pra esse animal?
96	não identificado	Bichano
97	Daniela	Fred
98	não identificado	Peixe
99	não identificado	Mutante sôra
100	P	Mutante?
101	Giovana	Mutano
102	P	Ah?
103	Giovana	Mutano
104	David	Animal feio
105	Diego	Peixe lebre gato
106	P	Peixe lebre gato
107	Marcelo	Bicho misturado
108	P	Bicho misturado
109	Daniela	Peixe boi
110	P	Peixe boi
111	Patrícia	O estranho
112	P	O estranho
113	Juliano	Ô sôra, um objeto estranho
114	P	Vamos ver então
115	Amanda	Eu sei o que é peixe boi

116 não identificado	Vamos votar
117 P	Vamos votar Professora escreve os nomes sugeridos no quadro negro, para a posterior votação
118 não identificado	Todo mundo vota no meu
119 não identificado	Objeto estranho
120 não identificado	Animal estranho
121 P	Animal estranho, qual foi o outro que eu escutei?
122 Daniela	Peixe boi
123 Letícia	Mutante
124 P	Mutante
125 Juliano	Objeto não identificado
126 P	Objeto? Ele é um objeto?
127 não identificado	Animal não identificado
128 Juliano	É sôra, é
129 P	Será que pode ser nome isso?
130 não identificado	Não
131 P	Se é nome tem que ser letra maiúscula né?
132 Daniela	Peixe boi sôra
133 P	Peixe boi
134 não identificado	Vamos votar tudo no do Rodrigo hein
135 Daniela	Fred sôra
136 Daniela	Fred
137 Diego	Só quatro, só cinco Aluno conta referindo-se ao número de nomes listados no quadro para votação
138 não identificado	Gapeixe
139 P	Gapeixe
140 Daniela	Fred
141 P	Gapeixe, assim?
142 Daniela	Fred sôra
143 não identificado	Que fred?

Os alunos sugerem diversos nomes, assim como um aluno sugere que seja realizada uma votação para a escolha do nome do animal mutante (conforme TrF 116b). A professora Ta, ao abrir este espaço para os alunos, que se posicionam, manifestando sua voz/perspectiva ao vivenciarem o processo de criação do nome do animal, também se implica neste processo, como pode ser visto na TrF 149b.

144 P	Pra gente fazer a votação a gente vai ter que votar não pelo o que o colega escolheu, o que eu acho que tem mais a ver com o animal
-------	---

145 Giovana	Mutano sôra
146 P	Mutano?
147 João	Mutano só se fosse uma pessoa com super poderes
148 Amanda	Sôra, eu sei mais um. Eu sei o gato com rabo de peixe e perna de peru
149 P	Escuta, e será, será que o nosso animal não tem super poderes?
150 João	Ele não tem poder
151 P	Ah?
152 João	Ele não tem poder
153 P	Será que não?
154 não identificado	Tem, tem
155 não identificado	Nadador
156 Amanda	Oh sôra, eu sei um nome que, eu sei um nome que é gato com rabo de peixe e com perna de peru
157 P	Como é que é o nome?
158 Amanda	Cabeça de gato com rabo de peixe e com perna de peru
159 P	Esse é o nome?
160 Vários	Ah
	Risos
161 Amanda	O nome que eu inventei

Na TrF 149b, quando a professora diz: *Escuta, e será, será que o nosso animal não tem super poderes?*, ela demonstra uma compenetração no processo criativo das crianças, dialogando com as suas vozes/perspectivas. A professora responde ao enunciado de João (TrF 147b), novamente abrindo uma possibilidade para a carnavalização do personagem, demonstrando um afastamento, ainda que provisório, em relação ao enunciado-carta, que até então orientava suas interações com os alunos.

Logo na continuidade da discussão, a aluna Amanda diz (TrF 156b): *Oh sôra, eu sei um nome que, eu sei um nome que é gato com rabo de peixe e com perna de peru*. Quando a professora questiona *Esse é o nome?* (TrF 159b), é provocado o riso na sala de aula, pois a aluna subverte o esperado, criando um nome inusitado.

Após a escolha do nome do animal, que se chamou *Animal Não Identificado*, a professora retorna para o tema da escolha do ambiente (TrF 238b).

238 P	A prof quer falar. Só eu Diego. Agora a gente vai, agora a gente vai ver, cada um vai vir aqui com a sua casinha, e vai tentar convencer a turma do porquê que esse animal tem que viver na casinha do seu junto com o animal de vocês
239 Patrícia	Não pode ser assim, todo mundo fazer junto uma casa outra?
240 não identificado	É sôra
241 não identificado	Uma bem grandona sôra

242	não identificado	Uma casa bem grandona sôra
243	P	Mas aí ele ia fazer companhia para os animais de vocês
244	Lucas	No lençol mágico
245	P	O que tu disse?
246	Lucas	Lençol mágico
247	P	Ir morar no lençol?
248	Lucas	Éh
249	P	Não sei
250	P	Nós vamos votar, só que pra gente votar os colegas vão ter que convencer a turma primeiro depois a gente faz a votação

Os alunos se posicionam, opinando, expondo sugestões à professora, como aparece nas TrF 239b, 241b, 242b e 244b, mas prevalece a proposta da professora de que cada aluno deve “convencer” a turma do motivo pelo qual o Animal Não Identificado deve morar no seu ambiente, operando na dimensão da ideia-protótipo.

252	P	Escuta, a gente vota, só que escuta aqui, numa campanha, a gente votou agora, teve eleição pra prefeito, certo? Antes dessa eleição o que é que teve?
253	não identificado	Votação
254	P	No rádio, nas ruas
255	João	Proposta
256	P	Ah?
257	João	Proposta
258	P	O que um político tem que fazer?
259	João	Propostas pra ser, pra ser eleito
260	não identificado	Falar sobre ele
261	não identificado	Convencer
262	P	Convencer as pessoas de que ele tem que ser ...
263	não identificado	Prefeito
264	P	Votado! Não é isso?
265	Rodrigo	Também vou ficar ali, ta tudo lá
266	P	Alguns alunos estão no fundo da sala de aula, em torno dos ambientes Pessoal, só um pouquinho, não vai dar assim, só um poquinho. Eu não mandei ninguém ainda pegar. Escuta, deixa a prof falar. Assim como os políticos tem que convencer as pessoas, os colegas vão vir aqui e vão tentar convencer a turma a votar na sua casa e tem que justificar por que que esse animal ia se dar melhor na sua casa

Durante a apresentação dos ambientes, pelos alunos, reaparece o riso subversivo e festivo, quando, por exemplo, Amanda responde (TrF 454b): *E tem o chão pra peru. E a*

árvore não tem pra peixe sôra. Amanda divide o animal mutante para dar conta do desafio colocado pela professora, a respeito de convencer os colegas do motivo pelo qual o seu ambiente seria o mais adequado para o animal. Assim, como no seu ambiente havia um chão, uma árvore e um tapete, ela associa o chão ao peru, o tapete ao gato, mas não encontra associação entre a árvore e o peixe, provocando o riso na sala de aula.

448	Amanda	A casa do meu passarinho
449	P	Por que que esse animal aqui tem que viver na casa do teu passarinho?
450	Amanda	Por causa que tem chão, tem árvore e tem tapete
451	P	E por que tu acha que ele gosta de chão?
452	Amanda	Porque ele, ele é, tem as pata de peru. Tem os pé de peru. E porque ele tem a cauda de peixe e a cabeça de gato e tem tapete pra gato
453	P	O teu tem tapete pra gato?
454	Amanda	E tem o chão pra peru. E a árvore não tem pra peixe sôra Risos
455	P	Ta legal
456	Amanda	Não tem uma coisa pra peixe

João também divide o animal não identificado, quando diz (TrF 475b): *Um pra ele e um pro outro. Tem tapete vermelho pro gato. Tem pinheiro pra ele comemorar o natal. Tem uma mesa. Tem a piscina. Que mais? Tem um campo pra ele correr. Tem leite pro gato tomar.* E, logo Marcelo complementa (TrF 476): *E tem água pro peixe nadar.*

472	P	Por que que tu acha que o animal não identificado tem que morar na tua casa, na casa do teu animal?
473	João	O coelho é bem brincalhão, ele comprou até um carro. Esse daqui ó, tem dois carro
474	P	Pra ele?
475	João	Um pra ele e um pro outro. Tem tapete vermelho pro gato. Tem pinheiro pra ele comemorar o natal. Tem uma mesa. Tem a piscina. Que mais? Tem um campo pra ele correr. Tem leite pro gato tomar
476	Marcelo	E tem água pro peixe nadar
477	João	Também tem. Tem um quarto pra eles olhar pra tv. Tem carro pra eles andar

Nesta situação, ambos buscam transformar o animal mutante em um animal comum, e com características humanas, subvertendo a ideia-protótipo da professora. Os alunos participam trazendo o riso, a brincadeira. Por outro lado, não há uma sustentação do processo em direção ao envolvimento com os conhecimentos científicos.

No momento da votação para a escolha do ambiente, a professora diz (TrF 486b): *Gente, olha só pra mim agora, eu não vou falar se ficar olhando pra trás. Bruno! Bruno! Eu quero agora que vocês sejam muito sinceros e que votem naquela casinha aonde o colega convenceu melhor vocês e aonde que vocês acham que ele vai ter melhores condições pra viver de acordo com o jeito que ele é. Certo? E assim óh, votar pela sinceridade de acordo com o que o colega explicou e onde vocês acham que ele vai ter mais, melhores condições. Tá, vamos começar aqui, Diego! Vota aonde?.* A partir deste encaminhamento, a professora entra em contradição com o seu enunciado anterior (TrF 266b), quando solicitou aos alunos que convencessem a turma do motivo pelo qual o seu ambiente era o melhor: ... *Assim como os políticos têm que convencer as pessoas, os colegas vão vir aqui e vão tentar convencer a turma a votar na sua casa e tem que justificar por que esse animal ia se dar melhor na sua casa.*

O aluno Bruno, com a escuta atenta a esta contradição, indaga (TrF 499b): *Não dá pra ser em dois?.* A sugestão dada por Bruno era uma boa solução, pois, em primeiro lugar, a tendência era de que cada aluno votasse no seu ambiente, já que ele teve que convencer os colegas de que o seu era melhor para o Animal Não Identificado. Já seu segundo voto seria para o ambiente que considerou mais adequado, além do seu. Mas a professora segue fixada no objetivo de escolha de um ambiente, e responde (TrF 500b): *Não, Nós vamos ter que ir pra um lugar só.*

Após este percurso por alguns inusitados que emergiram nas situações de experimentação na sala de aula, retomamos a diferenciação que Amorim (2006) realiza com relação ao estético e ao epistemológico, ou seja, a criação artística e a criação de conhecimentos.

No fluxo das situações de experimentação na sala de aula que acompanhamos havia condições, de um lado, para a criação estética (pela via da produção de personagens) e, de outro, para a criação de conhecimentos (a respeito da reprodução e alimentação animal, por exemplo), conforme as diversas brechas que apontamos no curso das análises. No entanto, parece que estas duas vias da criação foram pouco exploradas pela professora, na medida em que ela estava focada no gerenciamento da interação, perdendo-se em diversas situações a sua abertura para o ato ético de uma escuta das vozes/perspectivas das crianças.

Entendemos, todavia, que houve condições para a emergência do inusitado, possibilitando a manifestação de vozes/perspectivas na sala de aula, em diferentes momentos, sendo o personagem, no papel de intercessor, o lugar de instituição destas vozes. Por outro lado, a captura da atenção da professora pelo gerenciamento da interação, colocou-a

parcialmente no controle de caráter monológico deste lugar, e os inusitados, em grande parte, perderam-se, tanto os de natureza estética quanto os de natureza epistemológica, estes últimos que remetiam à construção dos conhecimentos.

Os personagens, por sua vez, se constituem a partir do espaço aberto para a relação dialógica. Este é o lugar do ato ético, de uma escuta e acolhimento das vozes/perspectivas em processo. A amplitude deste espaço de abertura depende de uma escuta do contexto, de um acolhimento das vozes/perspectivas que insistem em se colocar na corrente da relação dialógica, seja pelo riso festivo, jocoso, seja pelos inusitados que se apresentam.

O aproveitamento destes inusitados para a criação estética e epistemológica se viabiliza na medida da amplitude da abertura propiciada, e esta se encontra na dependência do acolhimento deste inusitado; e que, por sua vez, depende do grau de acabamento com que uma ideia é apresentada.

Quando a professora entra na sala de aula com uma ideia-protótipo em alto grau de acabamento (como, por exemplo, a ideia de escolha do ambiente para o animal mutante, entre os ambientes já existentes, trazida no enunciado-carta) é com dificuldade que ela pode proceder a uma escuta das vozes/perspectivas em vias de se instaurarem. Neste caso, predomina a busca de respostas convergentes e o gerenciamento da interação em vista de um objetivo previamente definido pela professora.

Uma ideia-força tem potência para se produzir a partir de uma ideia-protótipo na medida em que esta se insere no novo contexto (da sala de aula) como uma ideia inacabada, aberta à relação dialógica, ao acolhimento dos sentidos do *outro*. É nesta dimensão que o espaço de abertura se amplia e se produz com intensidade o ato ético.

Neste caso se produz um acabamento estético de natureza coletiva. Parece que não houve situações em sala de aula que tenham chegado a este grau de acabamento em nossas observações de pesquisa, mas a busca de visibilidade ao próprio movimento de instauração do ato ético de escuta parece constituir um resultado importante, mostrando como pode ser difícil e complexo para um professor trabalhar com estas dimensões amplificadas da escuta que viabilize a instauração de vozes/perspectivas dos alunos, e de uma estética coletiva na sala de aula, que se amplie tanto pelas vias da criação estética quanto pela via da criação epistemológica.

Também consideramos que é importante não esquecer o fato de uma impossibilidade em aproveitar todas as brechas, tanto na sala de aula como no trabalho dos pesquisadores, por exemplo, o que ameniza uma tarefa e responsabilidade supostamente designada à professora de aproveitar todas as brechas que se abrem no curso dos diálogos.

Por fim, retomamos o conceito de excedente de visão para compreender que o trabalho da pesquisadora, ao entrar em diálogo com os enunciados produzidos pela professora e pelos alunos, se realiza enquanto um acabamento estético, justamente pelo excedente de visão da pesquisadora, que se situa em outro tempo e em outro espaço quando realiza suas interpretações. Ao apontarmos algumas alternativas de problematização em sala de aula, como ao citar as temáticas da reprodução e da alimentação animal, estamos observando um campo de possibilidades, a partir de um gesto exotópico, de distanciamento, que de nenhum modo nos coloca em condições de emitir “verdades”, ou orientar o que deveria ser feito a partir da emergência dos inusitados, mas apenas de dialogar com os enunciados, produzindo novos sentidos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto no capítulo introdutório da presente investigação, esta teve seu início em março de 2008, no mesmo período em que se constituíram os grupos de estudos nas Escolas Piloto do Projeto CIVITAS. É importante este destaque tendo em vista que a formulação de nosso foco de investigação esteve estreitamente associado às produções das professoras nos grupos de estudos bem como dos alunos, em sala de aula, ainda que aqui tenhamos operado um recorte específico.

Acompanhar as professoras nas experimentações em sala de aula significou, durante este percurso de aproximadamente dois anos, estar acompanhada na realização desta pesquisa. Na leitura que hoje realizo dos registros em meu diário de campo, observo um conjunto de questões que me suscitaram curiosidade e que poderiam também ter sido foco de estudo. Este cenário, que parece tão fecundo nas suas possibilidades de reflexão, se constituiu a partir de um diálogo com o *outro*, do diálogo com o professor e seu contexto, e da busca por uma escuta de sua voz/perspectiva.

O exercício de escuta da voz/perspectiva do professor, no grupo de estudos, remete, por sua vez, ao exercício que o professor realiza tendo em vista a escuta da voz/perspectiva do aluno, na sala de aula. Trata-se de permitir que o professor ou que o aluno manifeste sua voz, sua perspectiva, e pela via do diálogo, de uma interação dialógica, que esta voz se amplifique, que esta perspectiva se amplie, construindo-se outros modos de enunciar e de ver, num movimento de acolhimentos dos sentidos do *outro*.

Ao participar nos grupos de estudos, experimentei um exercício de escuta das vozes/perspectivas dos professores, a respeito do qual frequentemente temos discutido no CIVITAS. Entendemos que a possibilidade de escuta está atrelada a uma implicação no contexto, para poder escutar as relações em seu contexto, escutar um *outro* situado no mundo. Todavia, a implicação, o dobrar-se para dentro, passa por uma tomada de decisão, por uma escolha.

Ao implicar-nos num determinado contexto, decidimos abandonar o território seguro que ocupávamos, imergindo no desconhecido, no território do *outro*. Tal imersão que se sustenta, quando estamos afetados pelo encontro com este *outro*, quando assumimos uma posição responsável e respondível neste encontro, de modo que a presença do *outro* nos convoca, nos provoca ao diálogo.

Ao interrogar-nos a respeito de como se instauram diferentes vozes/perspectivas, nos fluxos das situações de experimentação em sala de aula, no âmbito do projeto CIVITAS, não

estamos buscando uma explicação única, uma resposta que possa ser generalizada, pois o que buscamos é a singularidade que marca este movimento de instauração das vozes/perspectivas.

Para tanto, nossa opção foi acompanhar o percurso de uma turma de terceiro ano do ensino fundamental e sua respectiva professora. Porém, ainda que nosso olhar estivesse voltado para o trabalho de uma professora e seus alunos, em específico, é relevante considerar que esta professora participa também no grupo de estudos de uma Escola Piloto. Ela compõe aquele grupo, de modo que a própria existência do grupo tem possibilidade de produzir ressonâncias em seu trabalho em sala de aula, na invenção de suas práticas juntamente com os alunos. Assim, justifica-se a atenção da pesquisa também ao que foi produzido no grupo de estudos em que a professora participa.

A abordagem a partir das teorias de Bakhtin nos possibilitou construir uma trama conceitual para analisar as diversas cenas da sala de aula. Enfatizamos os conceitos de dialogismo, carnavalização, ideia-protótipo e ideia-força. A respeito destes dois últimos, que encontramos em Bakhtin, cabe ainda algumas considerações, devido também ao fato de serem conceitos que aparecem apenas em uma obra de Bakhtin (em *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2002), capítulo: *A idéia em Dostoiévski* (p. 77)), e que não tem sido um foco de análise dos estudiosos deste autor, porém, no conjunto de nosso estudo, tornam-se relevantes para pensar a problemática anunciada.

A ideia-protótipo, conceito que Bakhtin formula a partir da leitura das obras de Dostoiévski, trata-se da ideia que está ligada a uma única consciência, ainda que carregue consigo uma tensão entre o dialogismo e monologismo. Entendemos que ela é dialógica em relação ao contexto primeiro em que se constitui, mas o seu fechamento, de caráter monológico, pode ocorrer na sua inserção em um novo contexto, como por exemplo, a sala de aula. Por outro lado, na medida em que tal ideia-protótipo é capaz de dialogar com o novo contexto no qual é inserida, adquire potência, tornando-se, neste processo dialógico, ideia-força.

Também cabe destacar a sua relatividade. Se, por um lado, a produção de um personagem pode ser considerada como ideia-força do ponto de vista de um sujeito (e de um determinado contexto), por exemplo, por outro lado, pode ser considerada como ideia-protótipo para um sujeito diferente. Com isso pretendemos afirmar que ideia-protótipo e ideia-força não constituem essências de algo, mas se constituem no curso das interações dialógicas.

Ao analisarmos o movimento dialógico em que uma ideia-protótipo torna-se ideia-força, a qual emerge do diálogo entre muitas consciências, entre muitas vozes/perspectivas, no espaço da sala de aula e do grupo de estudos, percebemos que este movimento não é linear,

como se houvesse um ponto ideal a ser alcançado. A ideia-força não representa o ponto final de um processo, justamente por não existir um final, em se tratando de um processo contínuo. Sendo assim, a ideia-protótipo também não significa “menos” em relação à ideia-força.

Nas análises, percebemos diversos movimentos em direção à constituição de uma ideia-força, configurando um processo, e é justamente este o ponto que nos interessa. Nas experimentações realizadas em sala de aula observamos que este movimento era impulsionado toda a vez que a professora criava espaços para a produção da criança, permitindo a manifestação de sua voz/perspectiva. Este movimento também era impulsionado toda a vez que havia espaço para o surpreender-se, para o inusitado na sala de aula e, principalmente, quando este inusitado era escutado e acolhido, seja do ponto de vista da professora ou do ponto de vista da criança. É importante ressaltar que a escuta atenta da professora, na sala de aula, se apresenta como um ato ético de sustentação da voz/perspectiva incipiente do aluno, no esforço de se afirmar.

Em diversas situações, quando houve a abertura de um espaço para a criança, as suas vozes/perspectivas apareceram na sala de aula. Nesta via, a presença dos personagens contribuiu neste movimento de instauração das vozes/perspectivas, no fluxo das experimentações, criando condições inclusive para a manifestação do riso jocoso. Os personagens constituem-se em um contexto inusitado, abrindo espaço às possibilidades criativas expressas nas contribuições das crianças. Assim, o inusitado que emerge na sala de aula se constitui como intercessor que suporta tanto o ato ético de escuta e sustentação das possibilidades criativas do aluno, como as vozes/perspectivas das crianças que ensaiam inserir-se na corrente dialógica da sala de aula.

Também observamos alguns tensionamentos vivenciados pela professora, em seu processo de escuta da voz/perspectiva dos alunos. Para tanto, o grupo de estudos das professoras na Escola Piloto foi um importante intercessor, auxiliando a professora a observar a sala de aula e a estar mais sensível ao inusitado. Percebemos também que a compenetração no mundo carnavalizado dos personagens foi um ponto de desafio para a professora, principalmente em relação à sua imersão nas diversas brechas que se abriam no curso das interações, tendo em vista as possibilidades de criação artística e epistemológica a partir destas brechas.

Por fim, pensamos que o presente texto, enquanto acabamento estético da pesquisa, aponta para novas possibilidades de trabalho com as professoras em formação, assim como de continuidade da própria pesquisa, em especial no que diz respeito a como ampliar a sensibilidade de escuta da professora, consolidando espaços coletivos de produção criativa.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Katia Faria de; ROCHA, Marisa Lopes da. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. In: **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, v. 27, n°. 4, 2007.
- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BETH, Brait (org). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.
- ANDRE, Marli. Pesquisa, Formação e Prática Docente. In: ANDRÉ, Marli (org.). **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. Campinas: Papirus, 2009. 9ª ed.
- AQUINO, Julio Groppa; MUSSI, Mônica Cristina. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. In: **Educação & Pesquisa**. São Paulo, v. 27, n°. 2, jul/dez., 2001.
- AXT, Margarete. CIVITAS: abrindo espaços de invenção da escola. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Múltiplos alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.
- AXT, Margarete. Civitas: efeito rizoma entre a pesquisa e a extensão universitária. In: ARANTES, Esther Maria M.; NASCIMENTO, Maria Livia do; FONSECA, Tânia Mara Galli (org.). **Práticas PSI inventando a vida**. Niterói: EdUFF, 2007.
- AXT, Margarete. Do pressuposto dialógico na pesquisa: o lugar da multiplicidade da formação (docente em rede). In: **Informática na Educação: Teoria & Prática**. Porto Alegre, v. 11, n°. 1, p. 91-104, jan./jun., 2008.
- AXT, Margarete; KREUTZ, José Ricardo. Instalando O Tempo No Espaço Social Da Sala De Aula Em Rede: ou de quando a autoria se (des)dobra em in(ter)venção. In: FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patricia Gomes (org.). **Cartografias e Devires: a construção do presente**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.
- AXT, Margarete; MARTINS, Márcio André Rodrigues. Coexistir na diferença: de quando a formação em serviço pensa modos de habitar a sala de aula. In: TRINDADE, Iole Maria Faviero (org.). **Múltiplas alfabetizações e alfabetismos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.
- AXT, Margarete; KREUTZ, José Ricardo; MARTINS, Márcio; SILVEIRA, Paloma Dias. Formação docente como invenção do conhecimento. In: **Anais do VII Seminário Redestrado: Nuevas regulaciones em América Latina**. Buenos Aires, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. **Toward a Philosophy of the Act**. Austin: University of Texas Press,

1993.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995. 7ª edição.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. 3ª edição.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo-Brasília: Hucitec, 2008.

BEZERRA, Paulo. Prefácio à segunda edição brasileira. In: **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. 3ª ed.

BRAIT, Beth. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (org). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2007. 4ª ed.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Editora Plano, 2002.

CAMARGO, Luís. **Os pregadores do Rei João**. São Paulo: Ática, 1985. 2ª ed.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DISCINI, Norma. Carnavalização. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

FÁVERO, Leonor Lopes. Paródia e dialogismo. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (org). **Dialogismo, polifonia e intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. 2ª ed.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à lingüística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 25ª ed.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (org). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2007. 4ª ed.

GIESTA, Nágila Caporlândia. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?**. Araraquara: JM Editora, 2001.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). **Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 4ª. ed.

LOPES, Edward. Discurso literário e dialogismo em Bakhtin. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (org). **Dialogismo, polifonia e intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. 2ª ed.

LUDKE, Menga. **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2007. 5ª ed.

LULKIN, Sérgio. **O riso nas brechas do siso**. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre: 2007.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2007. 4ª Ed.

MARTINS, Márcio André Rodrigues. **Projeto CIVITAS: (multi)(pli)cidades e as interveRsões do tempo na sala de aula - Ensino Fundamental**. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre: 2009.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto: Porto Ed., 1995a. 2ª ed.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995b. 2ª ed.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, ano XXII, nº. 74, abril, 2001.

PROJETO CIVITAS. **Caderno de resumos do VI Seminário Intermunicipal do projeto CIVITAS**. Mato Leitão/RS: 2008.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições para a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 2ª. ed.

SCHÖN, Donald A. **La formación de profesionales reflexivos**: hacia um nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Buenos Aires: Paidós, 1992.

SILVA, João Batista Pires da. **O estudo da alteridade em uma classe do ensino fundamental**. Dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifca Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo: 2007.

SOBRAL, Adail. Ético e estético na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2007. 4ª Ed.

SORDI, Regina Orgler. **A comunicação professor-aluno**: uma contribuição ao estudo sobre a construção do conhecimento. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre: 1999.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte, nº .13, Jan/fev/mar/abril, 2000.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

I. Texto produzido pela professora Ta

LENÇOL MÁGICO: POSSIBILIDADES PARA SONHAR

O mundo tem tamanho de seus sonhos. Pensando neste tema adotado pela escola para o ano de 2008, bem como na importância de resgatarmos o desejo de querer, de sonhar, de idealizar e de sentir-se capaz de concretizar seus sonhos o 3º ano realiza diferentes atividades que exploram o tema em questão.

Uma das atividades mais significativas foi o nosso personagem que nasceu a partir de uma história de literatura infantil “Os pregadores do rei João”. Embarcando nessa viagem, decidimos construir o nosso lençol mágico, mágico porque nele registraríamos nossos sonhos, mágico porque com ele viajaríamos por imaginários e infinitos lugares.

A construção iniciou-se quando cada aluno em um pedaço de tecido pintou um de seus sonhos. Algo que percebeu-se ao observar as ilustrações foi a interferência da mídia na escolha dos sonhos de cada um, pois tratava-se de serem jogadores de futebol, cantores, DJs..., profissões estas que eles, os alunos, ao ligarem uma televisão, escutarem ou lerem um jornal vêem como uma fonte de dinheiro, status e reconhecimento social, mas o que a mídia não ressalta é que quem consegue tais conquistas são um número minúsculo frente aos que lutam em tais carreiras. Outro fato interessante observado é que na grande maioria a escolha do sonho foi uma profissão, algo já com uma perspectiva ao mundo adulto, poucos ou quase nenhum ilustrou sonhos sob de uma perspectiva infantil, o que penso ser um reflexo do momento vivenciado por nossas crianças que cada vez mais cedo vivem um mundo reservado aos adultos, seja na escolha de uma roupa ou na opção musical que desperta-os para uma sexualidade precoce.

Voltando ao lençol, este pedaço de tecido foi levado por um aluno a fim de que com ajuda da família, costurasse seu pedaço ao do colega e assim sucessivamente de casa em casa nosso “lençol mágico” foi configurando-se. Neste ir e vir muitos valores foram trabalhados, o respeitar a singularidade da costura de cada família, a participação dos membros da família que auxiliaram na costura, os cuidados necessários para que o tecido não sofresse danificações ou fosse sujo durante as visitas, a responsabilidade, pois levava-se o trabalho de colegas para casa, além do seu é claro.

Neste desenrolar da confecção do nosso personagem foram feitos gráficos, produções textuais e até exploração de outras histórias alusivas ao tema.

Terminado a confecção, partiu-se para outra etapa, por escolha da turma é claro. O lençol foi viajar de casa em casa acompanhado de um diário onde cada um escreve uma história vivenciada por ele. Este produzir e contar histórias permite aos alunos fabular, criar o imaginário, onde de certa forma também estão determinando simbolicamente valores e normas que interferem em seus sonhos individuais, pois sonhos são realidades vivas que precisam ser saboreadas e a fabulação é um caminho para este fim.

Neste criar e contar histórias também outros personagens embarcaram conosco e permitiram outras construções de conhecimentos e outras possibilidades para despertar os sonhos dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: perspectiva, fabulação e possibilidades.

Fonte: PROJETO CIVITAS. *Caderno de resumos do VI Seminário Intermunicipal do projeto CIVITAS*. Mato Leitão/RS: 2008.

II. Transcrição da apresentação oral da professora Ta no Seminário do Projeto Civitas

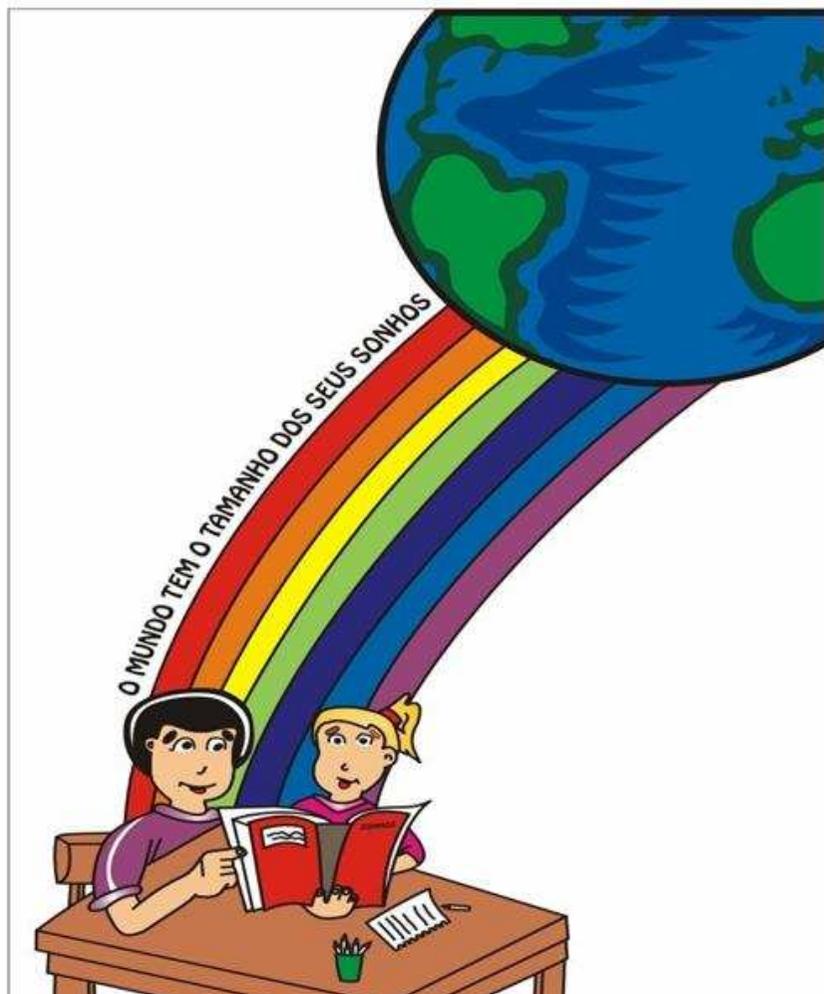
Uma boa tarde. Meu nome é [omitido]. Também trabalho na escola Otto Brands com as gurias, numa turma de terceiro ano. E o tema do meu trabalho é Lençol mágico: possibilidades para sonhar. A nossa escola, ela trabalha todos os anos com uma temática que é desenvolvida no decorrer do ano letivo. E este ano o tema escolhido foi O mundo tem o tamanho dos seus sonhos. Surgiu então essa ilustração, que não surgiu só dos meus alunos, mas de um trabalho com todos os alunos da escola. Por que a escolha deste tema? A nossa escola, ela está inserida num contexto bastante difícil, onde a grande maioria dos nossos alunos sonham pouco, almejam pouco, pensam pouco no dia de amanhã, então a gente queria resgatar esse desejo de sonhar deles, de querer algo mais, mais do que tudo, que eles se sintam capazes de realizar este sonho. Foi então que decidiu-se então trabalhar por este tema. E a turma do terceiro ano então desenvolveu diversas atividades alusivas a esse tema. E uma das atividades, que eu acredito uma das mais significativas pra turma foi a construção do nosso personagem. Ele partiu a partir de um livro de literatura infantil chamado Os pregadores do rei João, onde o personagem principal era um lençol e esse lençol fazia viagens, conhecia vários lugares, então a turma decidiu construir o seu lençol e este lençol seria mágico. Mágico por quê? Porque nele eles registrariam os seus sonhos, porque com ele eles poderiam viajar por infinitos e imaginários lugares, reais ou não. Como se deu essa construção? Cada aluno recebeu um pedaço de tecido onde ele desenhou o seu sonho, com tinta, e uma coisa que me chamou bastante atenção neste desenho, neste registro dos sonhos deles é que a maioria desenhou sonhos relacionados a profissões, bem numa perspectiva bem do mundo adulto, eu consigo ver. E que profissões eram essas? Cantores, dj's, jogadores de futebol, profissões essas que, o que que a mídia nos passa, são profissões de status, de reconhecimento social, que rendem muito dinheiro, mais o que ela não passa também, é que essas profissões, quem consegue se dar bem nelas é um número bem pequeno frente a todos que competem nessa área. Outra coisa que eu também consigo ver, não sei se certo ou não, como também interferência da mídia, é esse sonho mais numa perspectiva adulta, poucas crianças desenharam sonho que queriam realizar quando crianças, tudo que queriam realizar já com uma projeção ao mundo adulto, e a gente vê o quanto a mídia interfere na vida das nossas crianças, até pelo próprio vestir de uma roupa, o escutar de uma música, que acaba às vezes desenvolvendo neles uma sexualidade até bem precoce. Como é que seguiu, então, este nosso lençol? Cada um só tinha um pedaço de tecido, e ele precisava ser costurado pra que o lençol se configurasse, então cada aluno levou, por exemplo, hoje eu levei o meu pedaço de tecido

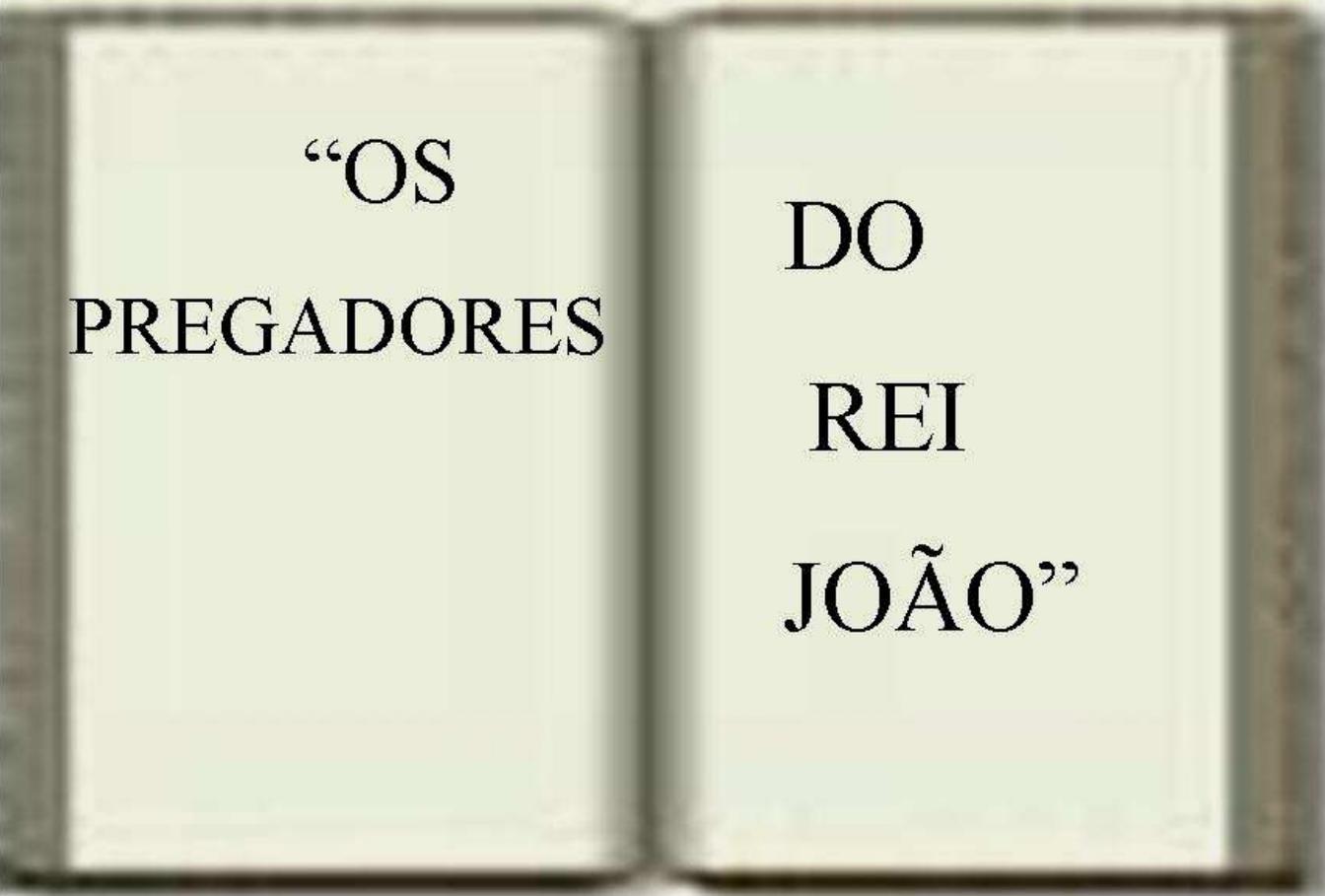
pra costurar com o do colega, no dia seguinte o colega levava o que eu trouxe e acrescentava ao seu. Pra isso demorou bastante, porque na época eram vinte e sete alunos, hoje a gente tá com vinte e cinco. Demorou bastante, a gente precisou bastante contar com o apoio e a participação da família nessa costura. E eles estavam empolgados durante o processo todo, bem antes de ser a vez de eles levarem pra casa o pedaço de lençol, eles já estavam discutindo quem é que vai costurar, a minha mãe vai costurar, lá em casa não tem agulha prof, a gente já ta comprando pra que quando chega lá eu possa costurar. Tem um menino que mora só com o pai e não mora com a mãe, daí ele disse: ah meu pai não sabe costurar, mas eu já vi minha vizinha que vai costurar. Então assim, houve um envolvimento bem gostoso de toda a família. De vinte e sete alunos que eu tenho, que eu tinha na época, agora são vinte e cinco, dois foram transferidos, apenas um pedaço do lençol voltou sem costurar. Então assim, perante ao número de alunos eu achei bem significativa a participação e o envolvimento da família neste sentido. Também foi desenvolvido valores como respeito, porque eles tinham que respeitar a costura da família anterior, cada um costurava da maneira que podia, com máquina, mão, enfim, tinha que respeitar a costura da família anterior. A participação, cuidado, tinha que ter responsabilidade, porque eu estava levando pra casa não era só o meu trabalho, eu tava levando o trabalho dos meus colegas, da minha turma, eu tinha que ter cuidado, ser responsável por aquilo. E durante este ir e vir do lençol, a gente construiu textos, construiu gráficos, trabalhou até outras histórias assim, bastante alusivas ao tema. E o lençol ficou pronto daí o que que a gente ia fazer, passou a ir para a casa, por decisão da turma, agora já pronto e com um diário aonde eles escreveriam histórias, viagens que esse lençol estaria fazendo, alguma reais. Eu vi antes o relato de um diário, não lembro de quem foi, que eles contaram o que que aconteceu lá na casa, e nesse diário do lençol eles não se deteram tanto só à casa, eles viajavam assim, por infinitos lugares, no relato do diário deles. Então a gente conseguiu, e se propôs, pra que nessa contagem, nessa contação de histórias, a gente conseguisse ressignificar esse sonho, numa perspectiva agora mais infantil, não só relacionada à profissão, ao mundo adulto, fazer com que eles sonhem como crianças. A gente sabe que nossas crianças sonham bastante, criam bastante, são muito capazes pra isso, e o sonho é algo muito presente, a imaginação ... a vida deles né. É uma coisa que eles têm que saborear bastante e vai acabar determinando, com isso eles conseguem determinar simbolicamente valores, normas, que acabam interferindo nos sonhos deles e a fabulação acredito eu ser um caminho pra isso. Nessa viagem do lençol, neste ir e vir, alguns personagens eles acabaram embarcando na nossa viagem, e eles embarcaram de uma maneira bem interessante, que faz a gente pensar, como a colega tinha colocado, quantas vezes a gente se planeja, se propõe a

determinar coisas e elas não acontecem. Eles embarcaram na nossa viagem no dia em que eu propus uma atividade. A gente colocou o lençol no chão, todo mundo se sentou encima, a gente colocou uma música e anteriormente, eu coloquei num saco vários objetos, pra fazer aquela técnica que quando parasse a música eles pegassem um objeto e iniciassem uma história da viagem do lençol. E eu coloquei lá dentro no saco, vários objetos relacionados à cultura gaúcha, a cuia, a bomba, algumas vestimentas, e pra não pré-determinar tanto, também alguns animais, e na hora de tirar do saco, eles não tiraram nada da cultura gaúcha, só os animais, Então o trabalho seguiu um rumo assim totalmente diferente. Comecei a partir para os animais, para o meio ambiente. E uma coisa que eu achei bastante interessante, quando eles tiraram um passarinho do saco, e todos os animais eles queriam que participassem da viagem com a gente, na criação deles, eles não queriam que ficasse em outro lugar, tinha que participar da viagem conosco. E daí quando eles tiraram o passarinho, eu questioneei: Mas como a gente vai tirar um passarinho do habitat natural dele, pra trazer pra viagem do nosso lençol? Foi pra já que eles arrumaram uma solução. Foi todo mundo se arredando, encontraram no desenho do lençol uma árvore, que uma menina havia desenhado, porque ela fez o seu sonho relacionado ao meio ambiente, então o passarinho poderia participar da viagem conosco e estaria no seu habitat natural. Quando eles pegaram, por exemplo, um jacaré de lá, eles queriam trazer o jacaré pra viagem com eles, e daí um dizia assim: Não, mas como é que a gente vai trazer um jacaré? Porque ele vai nos morder encima do lençol. A outra dizia assim: Não, a gente dá bastante carinho, bastante comida pra ele e ele não nos morde. Enfim, eles criaram, estão criando, estão fabulando bastante, e com isso eu acredito que a gente abra caminhos, abra possibilidades para o sonho e pra imaginação das nossas crianças. Muito obrigado!

Fonte: Esta transcrição foi realizada a partir da filmagem do *VI Seminário Intermunicipal do projeto CIVITAS*, realizado no município de Mato Leitão, no dia 07 de novembro de 2008.

III. Apresentação em power point produzida pela professora Ta





“OS
PREGADORES

DO
REI
JOÃO”

CONSTRUIR



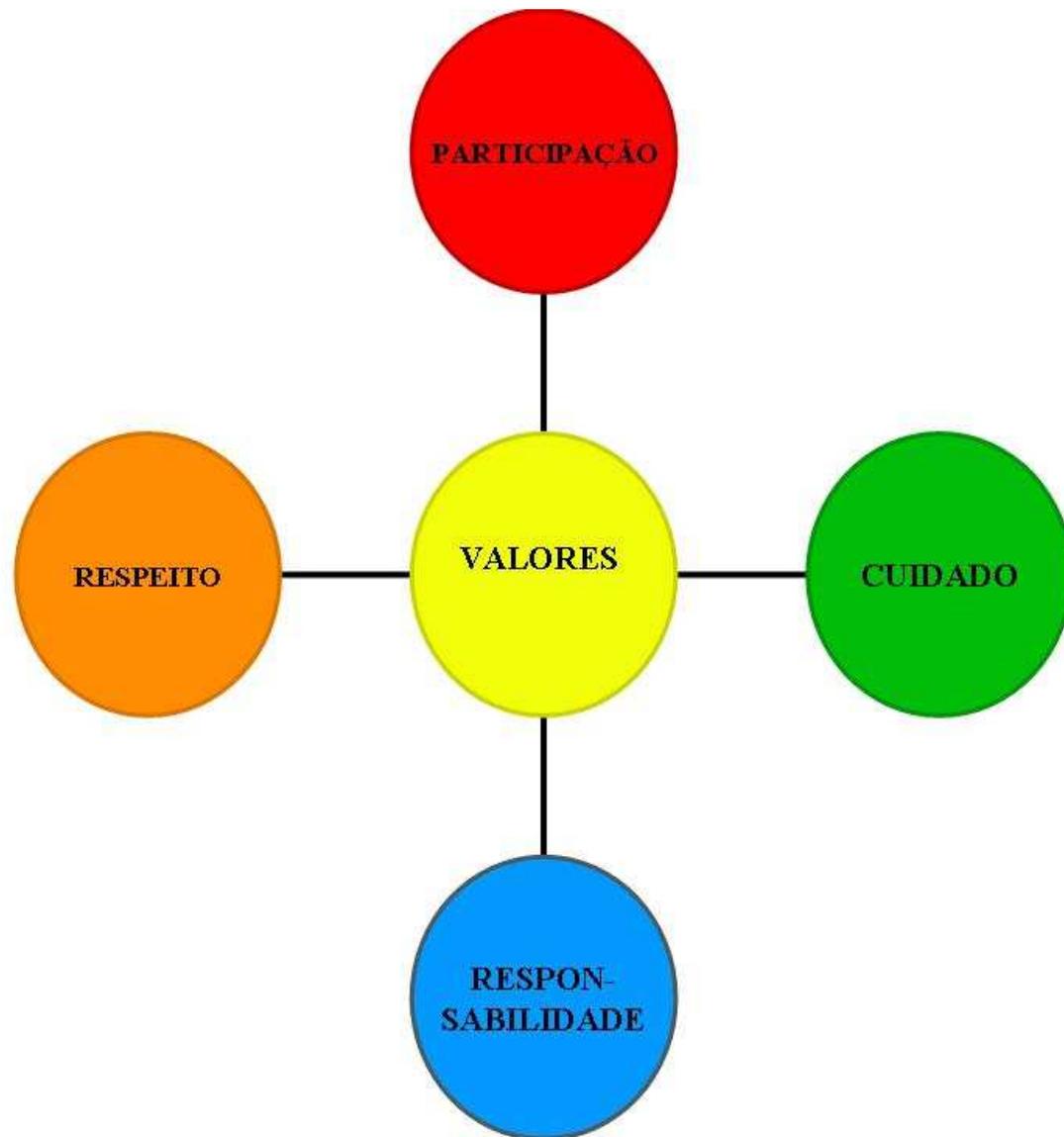
REPRESENTAR



PINTAR



INTERFERÊNCIA DA MÍDIA NA ESCOLHA DO SONHO A SER PINTADO



RESIGNIFICAÇÃO DO SONHO NUMA
PERSPECTIVA MAIS INFANTIL



Surgimento de personagens na viagem do lençol



IV. Transcrição das interações em sala de aula A

L	FALANTE	TEXTO
		Os alunos encontram-se sentados em suas cadeiras, junto às classes, as quais estão posicionadas em torno do lençol mágico, que encontra-se no centro da sala de aula. A aluna Fabiana aproxima-se do lençol, levando seu animal e o respectivo ambiente, o qual coloca ao lado do lençol, no chão.
1	P	Me apresenta o teu animal! Quem esse animal é? Tudo que tu sabe sobre ele
2	Fabiana	O animal é uma gata. O nome dela é Fofinha
3	P	E o que mais tu sabes sobre ela?
		Alguns alunos realizam comentários, não identificados
4	P	Deixa ela contar... Fabiana!
5	Fabiana	Ela tá prontinha numa casa
6	P	E daí?
7	Fabiana	Eu coloquei ela no lençol, aí eu fiz uma casa pra ela
8	P	E como é que é essa casa? O que é que tem nessa casa? Como que é a casa da Mimi? Mimi?
9	Fabiana	Não, fofinha
10	P	Fofinha! Como é que é a casa da Fofinha? Conta pra nós! Que tu fez, foi tu que fez
		Fabiana fica em silêncio
11	P	Conta como é que tu fez?
12	Fabiana	Tem uma entrada com [não identificado], e um sofá e uma almofada
13	P	Ela dorme na almofada ou no sofá?
14	Fabiana	Na almofada
15	P	Tu vai continuar deixando ela ali ou não?
16	Fabiana	Não
17	P	Onde tu vai deixar?
18	Fabiana	Na caixa
19	P	Onde ela tava antes?
20	Fabiana	Tava ali fora
21		Fabiana coloca o animal no ambiente, ao lado do lençol
22	P	Vanessa!
		A aluna Vanessa se dirige ao centro da sala levando seu animal
23	Vanessa	A idade dele é oito
24	P	Se alguém quiser fazer uma pergunta sobre o animal dela, só tem que levantar o dedo, tá? Fala Diego!
25	Diego	[não identificado]
		Fabiana levanta a mão
26	P	Fabiana!
27	Fabiana	Ela tem filhos?
28	Vanessa	Sim
29	Fabiana	Quantos?
30	Não identificado	Cinco, cinco sôra
31	Gustavo	Sôra!
32	P	Gustavo!
33	Gustavo	Da onde é que ela veio? Ou ele, ela?
34	Vanessa	Da barriga da mãe
35	P	Aqui óh, Patrícia!

36	Patrícia	Qual o nome dele?
37	Vanessa	É fêmea
38	Patrícia	Dela
39	Vanessa	[não identificado]
40	Juliano	Qual o nome dos filhos dele, dela?
41	Vanessa	Um é Mimi... Ai, não tem ainda
42	P	Não foram batizados ainda
43	P	Edmar!
44	Edmar	Sôra, ele é muito seco, ele vai morrer, o cavalo
45	P	Mas ela já disse que ele come muito pouco
46	Edmar	Mas então sôra, ele morre
47	P	Gustavo!
48	Gustavo	O que que ele mais gosta de fazer e o que que é o seu ambiente natural?
49	Vanessa	O campo e de corrida, ele gosta de corrida
50	P	João!
51	João	Quanto irmãos ele tem?
52	Vanessa	Oito
53	João	Oito?
54	Vanessa	Sim
55	P	Tu já falou da casinha né? E onde é que tu vai continuar deixando ele? No lençol ou na casa dele?
56	Vanessa	Na casinha
57	P	Aline! Onde ele tava antes?
58	Vanessa	No lado do lençol
59	P	Tu não tinha colocado ele no lençol?
		Vanessa responde negativamente com um movimento da cabeça
60	P	Bem alto, Aline, eu não tô escutando
61	Aline	É uma coelha, o nome dela é Fofa, ela, ela, mora num jardim. Ela tem uma entrada que eu fiz, tem alimentos
62	Não identificado	Fala mais alto!
63	Aline	Também tem bastante verde
64	P	Tem que escutar o que ela tá falando, não vale perguntar o que ela já falou
65	Aline	E flor, tem coisa pra brincar, tem um monte de coisa
66	P	Fabiana!
67	Fabiana	Tem filhos?
68	Aline	Tem
69	Vanessa	Quantos?
70	Aline	Um
71	Vanessa	Onde eles tão?
72	Gustavo	Dentro da barriga
73	P	Quem vai responder é ela. Edmar!
74	Edmar	Ô sora, por que ele não tem bigode, sôra?
75	Aline	Eles arrancaram
76	P	Que triste né?
77	Juliano	Qual é o nome do filho?
78	Aline	É Bruno
79	Juliano	E os dente?
80	Aline	Ãh?
81	Juliano	E os dente?
82	Aline	Tá aqui
83	Juliano	Como é que são os dente?
84	P	Tá de boca fechada né Aline? Letícia!

85	Letícia	Do que ela gosta?
86	P	Gente, tem que escutar, se não não adianta os colegas fazerem pergunta
87	Aline	Ficar perto dos filhote
88	João	Quantos irmãos ela tem?
89	P	Já foi perguntado
90	João	Não sôra, irmão não
91	Não identificado	Ô sôra, vai mais ligeiro, olha lá, daqui há pouco é quatro hora
92	João	Qual o nome?
93	Aline	Do irmão?
94	P	Então nós vamos limitar o número de perguntas
95	Aline	Os irmão é três
96	P	Então vamos fazer assim...
97	Não identificado	Sôra, não precisa perguntar
98	Gustavo	Sôra, uma pergunta, que tipo de casa também
99	P	Tá, assim óh, o coleguinha vai apresentar e cada um, e só pode ser feita três perguntas
		Anderson se dirige ao centro da sala para apresentar seu animal
100	Marcelo	Qual é a coisa que ele mais gosta de fazer?
101	Anderson	Brincar
102	P	Gustavo!
103	Gustavo	O que que ele gosta no seu ambiente natural e o que que ele mais, se ele já tem filhos
104	Anderson	Ele não tem filhos, ele mora na fazenda
105	Gustavo	E o que que ele gosta no ambiente natural?
106	Anderson	Da fazenda
107	P	Aline! Terceira pergunta
108	Aline	Que tipo de coisa ele come?
109	Anderson	[não identificado]
110	P	Deu?
		Anderson indica que sim com a cabeça
111	P	Pode sentar. Tu vai deixar ele no mesmo lugar? Onde ele tava antes?
112	Anderson	No lençol mágico
113	P	E ele vai continuar lá ou não?
114	Anderson	Sim
115	P	Onde?
		Anderson posiciona o ambiente e o animal sobre o lençol, na parte que ele havia pintado
116	P	Rodrigo, o que é que nós combinamos?
		Bruno se dirige ao centro da sala
117	P	Eu não tô escutando, fala Bruno, mais alto
118	Bruno	O nome dele é Nemo
		Bruno fica em silêncio por alguns segundos
119	P	Continuando
120	Bruno	Ele tem nove anos. Gosta de correr na floresta
121	P	Vamos continuar, Fabiane, Aline, Vanessa
122	Vanessa	Qual é a cor preferida dele?
123	Bruno	Ãh?
124	Vanessa	Qual é a cor preferida dele?
125	Bruno	Verde
126	P	Fabiana!
127	Fabiana	Qual é a comida preferida dele?

128	Bruno	Pasto
129	Fabiana	Tem filhos?
130	Bruno	Não
131	P	Edmar!
132	Edmar	Oh, sôra, ele é azul sôra
133	P	Bruno!
134	Bruno	Ele tá enjoado
135	P	O quê? Repete mais alto!
136	Bruno	Que ele tá enjoado
137	P	Tá enjoado... Tá enjoado com o quê?
138	Não identificado	Comeu sabão
139	P	Tu vai deixar ele no lençol ou não?
140	Bruno	Não
141	P	Não, vai deixar na casinha dele
		Marcelo se dirige ao centro da sala
142	Marcelo	Ele gosta de dormi
143	P	Que animal é?
144	Marcelo	Ãh?
145	P	Que animal é?
146	Marcelo	Bicho preguiça
147	P	E a casa dele, o que tu fez?
148	Marcelo	Sobre a casa sôra?
149	P	É
150	Marcelo	Eu botei uma, duas cama, uma pra mulher dele e uma, uma pro filho dele, uma geladeira e uma tv
151	João	Ele tem filho?
152	Marcelo	Tem
153	João	Quantos?
154	Marcelo	Dois
155	Juliano	Que que é sôra, é um cachorro?
156	P	Ele falou o que que é
157	Juliano	O que que é?
158	Gustavo	Um bicho preguiça
159	Juliano	É um homem ou uma mulher?
160	Marcelo	É um homem
161	Juliano	E como um homem vai ter filho?
162	Gustavo	Só que a mãe deles abandona eles em duas semana
163	Marcelo	Que nada meu, a mãe dele só vai no mercado compra coisa e volta
		Alguns alunos [não identificados] riem
164	P	Fala, Leticia!
165	Leticia	Qual é a brincadeira que ele mais gosta?
166	Marcelo	Subir na árvore, ãh, brincar de pega pega com os amigo dele
		Gustavo se dirige ao centro da casa, levando seu animal
167	Gustavo	O tipo de casa dele é, é tipo um aquário
168	Bruno	Que comida ele come?
169	Gustavo	Ãh, carne, carne só fresca
170	P	Aline!
171	Aline	Qual é o ambiente dele?
172	Gustavo	Dentro duma nemonemanena
173	Não identificado	Ãh?
174	Gustavo	Uma nemonemanema

175	P	Qual foi a pergunta?
176	Gustavo	Onde é que é o ambiente, uma nemonemanema
177	P	O que é isso?
178	Gustavo	É tipo aqueles bicho que tem bastante perna, sôra, que dá no nemo
179	Não identificado	É no mar então
180	Gustavo	Tem no dvd do nemo
181	Não identificado	Água viva?
182	Gustavo	Tu viu quando vem aquela raia, uma nemonemanema
183	Marcelo	Raia?
184	Gustavo	Então é essa aí, fica assim, nas perna dele
185	Lucas	Polvo
186	Gustavo	Polvo, polvo, é dentro de um polvo velho
187	P	Tu vai deixar ele dentro do lençol ou não?
188	Gustavo	Vou deixar ele aqui
		Gustavo deixa seu ambiente ao lado do lençol e retorna para a classe
189	P	Daniela!
		Daniela dirige-se ao centro da sala, senta ao lado do lençol e começa a rir
190	P	Não tem nada de engraçado, vai apresentar teu animal bem direitinho
191	Daniela	É uma tartaruga
192	P	Tá, então fala direito, o que tu sabe sobre a tua tartaruga
193	Daniela	O nome dela é bolota
194	P	E o que mais, não é engraçado, só conta
		Daniela segue rindo
195	P	Não, então tu vai sentar se tu vai continuar assim, tu tem que falar, a gente não consegue entender o que tu fala
		Daniela parece tentar falar, mas segue rindo
196	P	Eu não entendi uma palavra do que tu disse
		Alguns alunos [não identificados] também começam a rir
197	P	Eu acho que tu vai sentar e pensa pra depois falar, assim a gente não consegue te entender
		Amanda dirige-se ao centro da sala
198	P	Então conta sobre o teu animal pra nós
199	Amanda	Sôra, ele é um passarinho, o nome dele é Gui
200	Não identificado	Gui?
201	Não identificado	Cri cri
202	Amanda	Ele gosta de voar, ele gosta de comer minhoca
203	Bruno	O que que ele gosta?
204	Amanda	De minhoca
205	P	Aline!
206	Aline	Qual é a cor dele favorita?
207	Amanda	Verde
208	Vanessa	Tem filhotes?
209	Amanda	Tem
210	Vanessa	Quantos
211	Amanda	Dez
212	P	Tu vai deixar ele no lençol ou não?
		Gustavo levanta a mão
213	P	Três, só
214	Gustavo	Ah sôra, eu já tinha levantado a mão primeiro

215	P	Mas eu tô indo na ordem
216	Amanda	Ele tem dez filhotes
217	P	Tu vai deixar ele no lençol?
218	Amanda	Não
219	P	Por que não?
220	Marcelo	Bota na árvore, Amanda
221	Amanda	Não sei sôra
222	P	Por que será que tu vai deixar ele ali?
223	Amanda	Não sei
		Jaqueline se dirige ao centro da sala
224	P	Fala Jaqueline!
225	Jaqueline	[não identificado]
226	P	Eu não tô escutando, Gustavo, a Jaqueline
227	Jaqueline	Ele gosta de correr balançando o rabo
228	Não identificado	Ele tem filhotes?
		Jaqueline indica com a cabeça que não
229	P	Cecília, teu animal, que animal é?
		Cecília não fez animal ainda, pois não havia trazido os materiais, mas produziu um texto, conforme solicitado pela professora
230	Cecília	Gato
231	P	Que tu fala sobre ele?
232	Cecília	Ele é arteiro, o nome dele é Mimoso... Ah, e não tem mais nada
233	P	É isso?
234	Cecília	É
235	P	E onde ele, que lugar tu viu pra ele?
236	Cecília	Na minha casa
237	P	Na tua casa? Tem lugar pra ele lá?
		Cecília indica que sim com a cabeça
238	Gustavo	Onde é que tu botaria ele no lençol?
239	P	Giovana! Que animal é?
240	Giovana	Coelho, sôra
241	P	Tu pode pegar o teu animal
242	Giovana	Tá ali óh, sôra
243	P	Pega pra ti falar
244	Giovana	O nome dela é Lóli
245	Não identificado	Não era, era Mimi
		Giovana sinaliza que não, com as mãos
246	P	E aí, fala
247	Giovana	Peraí, sôra
248	P	O que tu sabe sobre ela?
249	Giovana	Que a casa dela é bonita e é bem grande. E ela tem um canteiro cheio de cenoura, e ela sempre vai de manhã e pega a cenoura e come
250	P	Fernando, qual o teu animal?
		Fernando sinaliza que não com a cabeça
251	P	Que animal tu desenhou?
		Continua sinalizando negativamente
252	P	Não quer falar, não quer contar pra nós?
		Fernando não fala
253	P	João, fala sobre o teu animal
254	João	É um cavalo, e deu
255	P	O que é que mais?

256	João	Não deu tempo de eu fazer a casa, eu só botei ele dentro
257	P	Onde ele vive?
258	João	No campo
259	P	Patrícia, teu animal
260	Patrícia	Falar daqui ou dali, sôra?
		Aluna se levanta e vai até o centro da sala, próximo ao lençol
261	P	Fala, Patrícia, bem alto
262	Patrícia	O meu animal é um passarinho, é lindinha, ele é fêmea
263	Juliano	Feia?
264	Patrícia	Fêmea!
265	P	Tu vai deixar no lençol ou tu vai ficar com ele?
266	Patrícia	Na casinha
267	P	Fabiana!
268	Fabiana	Ele já teve filhotes?
269	Patrícia	Já
270	Fabiana	Quantos?
271	Patrícia	Cinco
272	P	Aline!
273	Aline	O que ele gosta de fazer?
274	Patrícia	Voar
275	Aline	Com quem?
276	Patrícia	Sozinho
277	Aline	Sozinho
278	P	Marcelo!
279	Marcelo	Qual é a brincadeira que ele mais gosta? Que ela mais gosta?
280	Cecília	Pular corda
281	Patrícia	Brincar de casinha
282	P	Letícia!
		Letícia dirige-se ao centro da sala
283	Gustavo	Ôh, sôra tem mais uma pergunta minha
284	P	Letícia, bem alto
285	Letícia	É fêmea, o nome dela é Fofinha. Fiz uma casa pra ela
286	P	Como é que é a casa dela?
287	Letícia	Tem árvores, tem um aquário, e ela gosta de dormir sôra
288	P	Tiago!
289	Não identificado	Quantos filhos?
290	Letícia	Cento e dez
291	P	Fala, David, teus colegas não conseguiram ouvir, mais uma vez
292	David	Qual é o nome dela?
293	Letícia	Fofinha
294	P	Artur!
295	Não identificado	Vai, Artur
296	P	Tem que ser bem alto tá? Então vamos lá
297	Artur	Tem uma árvore, sôra
298	P	Primeiro o teu animal
299	Artur	É um papagaio sôra, tem uma árvore e não tem nome, sôra
300	P	E o que mais tu sabe sobre o papagaio?
301	João	Deixa eu ver, cara
302	P	Vamos ver as perguntas, começa lá, Tiago! Gustavo!
303	Gustavo	Qual é o seu ambiente natural e o que que ele mais gosta de fazer?
304	Artur	Ele gosta de voar

305	Gustavo	E onde é que ele vive?
306	Artur	Ai, não sei
307	P	Marcelo!
308	Marcelo	O que ele gosta de comer?
309	Não identificado	Comida
310	Artur	Milho, sôra
311	P	David, quer ir ali? Vai ali
		David levanta-se e se dirige ao centro da sala
312	P	O Gustavo e o Marcelo podem colaborar?
313	Marcelo	Olha aqui sôra, ele me chamando de porco
314	P	Bem alto, David
315	David	Fala o quê sôra?
316	P	Que animal que é o teu?
317	David	É um cachorro
318	P	O que tu sabe sobre teu cachorro? Que lugar tu fez pra ele?
319	David	Uma casa
320	P	Uma casa
321	David	Tem sombra
322	P	Tem sombra? Tu gosta de sombra?
323	David	Gosto
324	P	Fala Cecília
325	Cecília	Qual é a cor preferida dele?
326	P	A cor dele, preferida
327	David	Não sabe
328	P	Patrícia!
329	Patrícia	Sôra, é macho ou fêmea?
330	David	É macho, né
331	P	Gustavo!
332	Gustavo	Já teve filhos?
333	David	É macho
334	Gustavo	Mas a tua cadela vive tendo filho
335	David	Ele não vai no pátio
336	P	E tu vai deixar ele no lençol ou deixar na casa dele?
337	David	Na casa dele
338	P	Agora nós vamos sentar na cadeira, encostar as costas na cadeira... Olha só quanto tempo a gente tem que esperar... Passou de meia hora só o tempo de eu esperar silêncio
339	João	Fala, Juliano
340	P	João, dá pra esperar agora? Juliano, apresenta o teu animal
341	Juliano	Que?
342	P	Apresenta o teu animal
343	Juliano	Meu animal é um coelho
344	P	O que tu sabes sobre teu coelho?
345	Juliano	Meu coelho, ele come cenoura e toma banho [não identificado]
346	P	Pergunta, David
347	David	Não identificado
348	Juliano	Não. Pergunta se ele é um homem ou fêmea
349	P	Fala, Artur
350	Artur	Ele é macho ou fêmea?
351	Juliano	É macho
352	P	Letícia!
353	Letícia	Como é que é o nome dele?

354	Juliano	É bola de sorvete
355	P	Escuta aqui, eu quero saber o que tu vai fazer com o teu cachorro, vai deixar ele abandonado, sem casa?
		A professora realiza esta pergunta porque anteriormente Juliano havia feito um cachorro
356	Juliano	Eu dei pro David
357	P	Vai ficar na casinha com ele? Tem lugar pra dois cachorro na casinha?
358	David	Mais é um só
359	Juliano	O cachorro vai matar o coelho
360	P	Por que tu desistiu do teu animal? Eu achei muito bonito o outro. Diego!
361	Diego	O meu animal é um peixe, e ele mora num aquário e ele tem um amigo
362	P	Tem um amigo? Quem é o amigo dele? É um peixinho também?
363	Não identificado	É um tubarão
364	Diego	Não é nada, é outro, óh
365	P	Ah, é outro que tu fez, é o amigo dele. Perguntas então, David!
366	David	Ele é macho ou fêmea?
367	Diego	Macho
368	P	Patrícia!
369	Patrícia	Qual é a cor preferida dele?
370	Diego	Cinza
371	P	Bruno!
372	Bruno	Do que ele mais gosta de brincar?
373	Diego	De nadar
374	P	Isto! Edmar! Daí tu vai deixar ele alí ou vai botar no lençol?
375	Diego	Vou deixar ele aqui
376	P	Vamos escutar o Edmar
377	Edmar	O nome dele é pica pau
378	P	Não fala Edmar, quanto tiver silêncio tu fala
379	Edmar	O nome dele é pica pau [não identificado]
380	P	Isso! Perguntas pra ele? Fabiana!
381	Fabiana	Qual é o ambiente natural dele?
382	Edmar	[não identificado]
383	P	Respondeu? Artur! Fabiana! Aline!
384	Aline	Que coisa que ele mais gosta de fazer?
385	Edmar	Brincar
386	P	Tu vai deixar no lençol ou não?
387	Edmar	Vou deixar aqui
388	P	Aonde?
		Edmar coloca o ambiente sobre o lençol
389	P	Ah, já botou. Então vai lá os dois juntos
		A professora refere-se aos alunos Lucas e Rodrigo
390	P	O Lucas e o Rodrigo fizeram o mesmo ambiente para os dois animais, por quê?
391	Lucas	Porque tem árvore e bastante espaço
392	P	Qual é o teu animal?
393	Lucas	É um cachorro
394	P	Fala sobre o teu cachorro
395	Lucas	O que é pra fala sobre ele?
396	P	O que tu sabe sobre ele
397	Lucas	O nome dele é Piti e ele mora na grama, na casa, no gramado
398	P	Rodrigo!
399	Rodrigo	O nome do meu é [não identificado], gosta de comer cenoura, e gosta de

		correr
400	P	Cecília, o que tu quer perguntar?
401	Cecília	Qual é a comida preferida?
402	Rodrigo	Cenoura
403	P	Fala, João!
404	João	Quantos filhos ele tem, se ele tem filhos?
405	Rodrigo	Não
406	P	Vocês vão deixar ele no lençol ou não?
		Rodrigo faz gesto indicando que sim
407	P	Onde?
		Rodrigo posiciona o ambiente sobre o lençol

V. Transcrição das interações em sala de aula B		
L	FALANTE	TEXTO
EPISÓDIO 1: A CHEGADA DO MUTANTE		
		Alunos levantam e se dirigem até a classe sobre a qual foi colocada uma caixa recém entregue na sala pela vice-diretora e que, segundo ela informou, foi trazida pelo correio, tendo como destinatário a turma de terceiro ano.
1	Juliano	Olha aqui óh, é só um papel
		Juliano diz após olhar para o interior da caixa já aberta
2	P	O que é que tem ali?
		João segura o objeto que estava dentro da caixa. O objeto tratava-se de um animal, feito em papel
3	P	Senta, senta todo mundo
		Alunos retornam para os seus lugares, enquanto a professora chama o Lucas para o seu lado, à frente da sala. Ele segura uma carta que o João encontrou na caixa
4	P	Escuta, escuta, só um pouquinho. Bem alto, bem alto. Bruno, Bruno. David, passa de classe em classe o animal. Ali óh, começa no Edmar. Enquanto vai passando, o Lucas vai ler bem alto o que é que está escrito. Vou encostar a porta por causa do barulho da rua. Escuta, bem alto
		Enquanto Lucas faz a leitura, David caminha pela sala mostrando o animal encontrado dentro da caixa.
5	Lucas	Caros amigos do terceiro ano, vim lá da terra do Rei João, onde vivia o lençol mágico, lembram? Com ele viajei por vários lugares, passei por Santa Catarina e devido aos desastres ecológicos que estão acontecendo por lá sofri mutações, agora preciso encontrar um ambiente onde consiga me adaptar e soube que por aqui também existe um lençol, há vários ambientes. Por favor me ajudem a encontrar uma casa onde possa me adaptar melhor. Desde já agradeço, pois sei que poderei contar com vocês
6	P	Escuta, escuta aqui, dá onde veio o animal?
7	Patrícia	Da terra do Rei João
8	Vários	Da terra do Rei João
9	P	Escuta aqui, o que que é mutações? Quem assiste desenho animado hein?
10	João	Quando um bicho se transforma num outro bicho diferente
11	P	E como é que tá esse animal aí que ele sofreu mutações?
12	Vários	O rabo de peixe, a pata de peru e o corpo de gato
		Os alunos respondem após observar as características do corpo do animal
13	P	A pata de quê?
14	João	De peixe
15	não identificado	Peru
16	P	De peru. E o rabo?
17	Vários	De peixe
18	P	E a cabeça?
19	Vários	De gato

20	P	Isso é sofrer mutação né? E por que que ele sofreu essas mutações? Por que que ele sofreu essas mutações? Por que que ele sofreu? Estava escrito na carta
21	não identificado	Porque ele comia lixo sôra
22	P	Estava escrito na carta por que ele sofreu mutações
23	João	Por causa do ambiente
24	P	Por que que ele sofreu essas mutações?
25	Diego	Ele fez uma coisa igual no quarteto fantástico, sôra, daí eles viraram os bicho lá
26	P	Pode até ser, mas esse aqui, por que que ele sofreu mutações?
27	João	Algum bicho atingiu eles
28	P	Lucas que leu, lembra por que que ele sofreu mutações?
29	Lucas	Eu não
30	Juliano	Porque, porque tinha muita maldição no mundo
31	Patrícia	Oh sôra, eu acho que ele fez alguma coisa de errado
32	Rodrigo	Porque ele viajou, porque ele viajou no mar lá não sei aonde
33	Patrícia	As plantas pegadoriveras machucou ele
34	P	Marcelo, por que será?
35	Marcelo	Por causa que ele foi na água sôra
36	P	Óh, escuta o do Marcelo, por que é que ele acha
37	Marcelo	É por causa que ele foi na água sôra, foi aonde vive o peru e foi aonde vive o gato
38	P	Passou por onde é que vive o peixe, o gato e o peru! Por que tu acha Diego?
39	não identificado	Que bicho era sôra?
40	P	Não sei
41	Diego	Foi na água, nas plantas pegadoríveras, nas coisas que a gente lembra do lençol
42	P	A Patrícia acha por que mesmo?
43	Patrícia	Por causa que ele foi nas plantas pegadoriveras e eles pegaram ele e elas trocaram o corpo dele
44	P	O que tu falou ali?
45	Lucas	Ãh?
46	P	O que tu falou ali?
47	não identificado	Lê, vai
48	P	Então lê de novo em voz alta, bem alto
49	Lucas	Vim lá da terra do Rei João, onde vivia o lençol mágico, lembram? Com ele viajei por vários, passei por Santa Catarina e devido aos desastres ecológicos que estão acontecendo por lá sofri muitas, muitas, mutações, agora preciso...
		Aluno retoma a leitura para a turma, sendo interrompido pela professora
50	P	Então, por que ele sofreu mutações?
51	não identificado	Desastre
52	João	Por causa do mar muito poluído
53	P	Mas que desastre tem lá?
54	Lucas	A enchente
55	P	O que está acontecendo lá?
56	Vários	Enchente
57	P	Por que será que acontecem essas enchentes?
58	Letícia	Poluição
59	P	Poluição
60	Marcelo	Sôra, isso é por causa que eles não [final incompreensível]
61	Amanda	Sôra, uma vez eu fui numa enchente lá vê

62	Juliano	Sôra, ele precisa encontra um ambiente
63	P	Só um pouquinho, escuta o Marcelo, um de cada vez
64	Marcelo	Oh, sôra, por causa que eles jogam lixo no chão
65	Juliano	Oh, sôra, temos que fazer uma casa pra ele
66	P	O que que foi? Que que foi?
67	Lucas	Ãh?
68	P	Que que foi que tu disse?
69	Lucas	A gente tem que fazer uma casa pra ele
70	P	A gente tem que fazer?
71	Vários	Sim
72	Patrícia	Mas vai ter que todo mundo aqui da sala fazer
73	P	Letícia, Letícia, fala!
74	Letícia	Não era melhor se cada um fizesse uma casa pra ele
75	P	Que outra idéia a gente pode, tem que ter uma outra idéia
76	João	Cada um pode ajudar um pouquinho
		Diego levanta-se e caminha em direção à professora
77	P	Óh, a idéia do Diego, escuta!
78	Diego	Cada vez a gente pega e bota uma casinha, o bichinho na casa de um
79	P	Nós também não temos animais?
80	Vários	Sim
81	P	Escuta aqui
82	João	Ele fica um pouquinho na casa de cada um
83	P	Escuta aqui, se ele tem rabo de peixe qual seria o melhor lugar pra ele?
84	João	Na casa do Anderson
85	P	E se ele tem cabeça de gato, qual seria o melhor lugar pra ele?
86	Lucas	Da Giovana
87	P	Ãh?
88	Diego	Ô sôra, o rabo de gato podia ir no meu
89	P	Ou no do Diego... E nos de peru?
90	Daniela	Eu
91	P	Que bichinho é o teu?
92	Daniela	Cachorro
93	P	O teu não era uma tartaruga? Mudou?
94	Daniela	Não sei
		EPISÓDIO 2: A INVENÇÃO DO NOME
95	P	Então escuta agora. Escuta aqui, e que nome nós vamos da pra esse animal?
96	não identificado	Bichano
97	Daniela	Fred
98	não identificado	Peixe
99	não identificado	Mutante sôra
100	P	Mutante?
101	Giovana	Mutano
102	P	Ãh?
103	Giovana	Mutano
104	David	Animal feio
105	Diego	Peixe lebre gato
106	P	Peixe lebre gato

107	Marcelo	Bicho misturado
108	P	Bicho misturado
109	Daniela	Peixe boi
110	P	Peixe boi
111	Patrícia	O estranho
112	P	O estranho
113	Juliano	Ô sôra, um objeto estranho
114	P	Vamos ver então
115	Amanda	Eu sei o que é peixe boi
116	não identificado	Vamos votar
117	P	Vamos votar
		Professora escreve os nomes sugeridos no quadro negro, para a posterior votação
118	não identificado	Todo mundo vota no meu
119	não identificado	Objeto estranho
120	não identificado	Animal estranho
121	P	Animal estranho, qual foi o outro que eu escutei?
122	Daniela	Peixe boi
123	Letícia	Mutante
124	P	Mutante
125	Juliano	Objeto não identificado
126	P	Objeto? Ele é um objeto?
127	não identificado	Animal não identificado
128	Juliano	É sôra, é
129	P	Será que pode ser nome isso?
130	não identificado	Não
131	P	Se é nome tem que ser letra maiúscula né?
132	Daniela	Peixe boi sôra
133	P	Peixe boi
134	não identificado	Vamos votar tudo no do Rodrigo hein
135	Daniela	Fred sôra
136	Daniela	Fred
137	Diego	Só quatro, só cinco
		Aluno conta referindo-se ao número de nomes listados no quadro para votação
138	não identificado	Gapeixe
139	P	Gapeixe
140	Daniela	Fred
141	P	Gapeixe, assim?
142	Daniela	Fred sôra
143	não identificado	Que fred?
144	P	Pra gente fazer a votação a gente vai ter que votar não pelo o que o colega escolheu, o que eu acho que tem mais a ver com o animal
145	Giovana	Mutano sôra
146	P	Mutano?
147	João	Mutano só se fosse uma pessoa com super poderes
148	Amanda	Sôra, eu sei mais um. Eu sei o gato com rabo de peixe e perna de peru
149	P	Escuta, e será, será que o nosso animal não tem super poderes?
150	João	Ele não tem poder
151	P	Âh?
152	João	Ele não tem poder

153	P	Será que não?
154	não identificado	Tem, tem
155	não identificado	Nadador
156	Amanda	Oh sôra, eu sei um nome que, eu sei um nome que é gato com rabo de peixe e com perna de peru
157	P	Como é que é o nome?
158	Amanda	Cabeça de gato com rabo de peixe e com perna de peru
159	P	Esse é o nome?
160	Vários	Ah
		Risos
161	Amanda	O nome que eu inventei
162	P	Edmar, qual tu vota?
163	não identificado	E o rabo dele sôra?
164	Juliano	Vota no meu Edmar
165	P	Não, ô Juliano, nós vamos tirar o teu da votação se começar assim
166	P	Vota no que tu acha que combina mais com ele
167	Edmar	Animal não ...
168	P	identificado! Um voto. Jaqueline!
169	Jaqueline	Ãh?
170	P	Tem que ser ligeirinho, pensa pra já saber na hora de votar
171	Jaqueline	Animal estranho
172	P	Animal estranho, onde é que tá? Aqui! Vanessa!
173	Vanessa	O penúltimo, o penúltimo
174	P	O último, penúltimo, o nadador? Este?
175	Vanessa	Último
176	P	O último, esse?
		Aluna afirma que sim com um gesto
177	P	Aline! Gente, já tem que ter pensado
178	Aline	Mutano
179	P	Mutano! Lucas!
180	Lucas	Animal não inden...
181	P	Identificado
182	não identificado	Igual ao do João sôra
183	Amanda	Dois sara, três pontos, três pontos
184	P	Giovana!
185	Giovana	Mutano
186	P	Mutano? Daniela!
187	Daniela	Animal estranho
188	P	Animal estranho
189	Amanda	Dois também
190	P	Patrícia!
191	Patrícia	Gapeixe
192	P	Gapeixe
193	P	Marcelo!
194	Marcelo	Gapeixe
195	Amanda	Dois
196	P	Anderson!
197	Anderson	Gapeixe
198	P	Gapeixe
199	não identificado	O do Rodrigo
200	P	Tá, diz o nome, não sei
201	não identificado	Animal não indentificado

202	P	Identificado! E a Letícia?
203	Letícia	Mutante sôra
204	P	Mutante! Diego?
205	Diego	Animal não identificado
206	não identificado	Animal não identificado
207	Rodrigo	Eu também
208	P	Fabiana!
209	Fabiana	Animal não identificado
210	Vários	Amanda!
211	P	Amanda!
212	Rodrigo	No teu
213	Amanda	Fred
214	Rodrigo	Ela nem votou no dela
215	P	Tiago!
216	Tiago	Animal não indenticado
217	P	Não escutei, do Tiago que eu quero escutar
218	Tiago	Animal não inden...
219	P	Identificado! Tem que saber falar o nome do animal, como que não sabe falar? Bruno!
220	Bruno	Animal não identificado
221	P	João!
222	João	Aquele lá ó
223	P	Gapeixe? É, eu se fosse votar ia votar aqui
224	não identificado	Qual sôra?
225	Amanda	Sôra eu voto mais um
226	P	Mutano
227	P	Ganhou esse aqui
228	Patrícia	E a sôra?
229	P	E a prof Paloma?
230	Paloma	Eu voto no gapeixe
231	P	Gapeixe
232	não identificado	Gapeixe
233	P	Mesmo assim ganhou então o animal não identificado, certo?
234	Vários	Oba
235	P	Escuta a proposta que eu vou fazer. Cadê o animal?
236	não identificado	Cadê o animal?
237	Amanda	Eu tinha que ter votado no meu e eu não votei
EPISÓDIO 3: AS APRESENTAÇÕES DOS AMBIENTES		
238	P	A prof quer falar. Só eu Diego. Agora a gente vai, agora a gente vai ver, cada um vai vir aqui com a sua casinha, e vai tentar convencer a turma do porquê que esse animal tem que viver na casinha do seu junto com o animal de vocês
239	Patrícia	Não pode ser assim, todo mundo fazer junto uma casa outra?
240	não identificado	É sôra
241	não identificado	Uma bem grandona sôra
242	não identificado	Uma casa bem grandona sôra
243	P	Mas aí ele ia fazer companhia para os animais de vocês
244	Lucas	No lençol mágico
245	P	O que tu disse?
246	Lucas	Lençol mágico

247	P	Ir morar no lençol?
248	Lucas	Éh
249	P	Não sei
250	P	Nós vamos votar, só que pra gente votar os colegas vão ter que convencer a turma primeiro depois a gente faz a votação
251	João	Vamo fazê votação sôra
252	P	Escuta, a gente vota, só que escuta aqui, numa campanha, a gente votou agora, teve eleição pra prefeito, certo? Antes dessa eleição o que é que teve?
253	não identificado	Votação
254	P	No rádio, nas ruas
255	João	Proposta
256	P	Ãh?
257	João	Proposta
258	P	O que um político tem que fazer?
259	João	Propostas pra ser, pra ser eleito
260	não identificado	Falar sobre ele
261	não identificado	Convencer
262	P	Convencer as pessoas de que ele tem que ser ...
263	não identificado	Prefeito
264	P	Votado! Não é isso?
265	Rodrigo	Também vou ficar ali, tá tudo lá
		Alguns alunos estão no fundo da sala de aula, em torno dos ambientes
266	P	Pessoal, só um pouquinho, não vai dar assim, só um poquinho. Eu não mandei ninguém ainda pegar. Escuta, deixa a prof falar. Assim como os políticos tem que convencer as pessoas, os colegas vão vir aqui e vão tentar convencer a turma a votar na sua casa e tem que justificar por que esse animal ia se dar melhor na sua casa
267	não identificado	Ah!
268	P	Vamos começar aqui. Edmar, pega a tua casinha ali. Jaqueline, tu tá com a tua casa ali?
269	Rodrigo	Não, começa na minha
270	P	Vai lá e pega, vai lá pega a tua casa e vem ali. Daí tem que convencer os colegas por quê
271	P	Amanda, senta
272	não identificado	Senta, Amanda
273	não identificado	Amanda
274	P	Não grita
275	P	Pessoal, pessoal, escuta, olha aqui! Quando a gente fala... Juliano! Quando a gente fala, a gente quer ser escutado não é isso. Se um falar de cada vez a gente vai escutar melhor. Então assim ó, quando eu falar eu vou querer que os coleguinhas me escutem também, então eu vou respeitar quando o outro tá aqui na frente, combinado. A Jaqueline tem um cavalo na sala né Jaqueline? A Jaqueline vai tentar convencer, depois a gente vai fazer a votação, certo?. Eu vou até botar assim lá, a casinha do cavalo e já vou deixar aqui depois pra votação. A Jaqueline
		Jaqueline se dirige à frente da sala levando seu ambiente
276	não identificado	Mas tem um monte de cavalo, sôra
277	P	Eu vou botar aqui "cavalo Jaqueline", tá? A Jaqueline vai tentar convencer a turma por que eles tem que votar na casinha dela pro bicho não identificado morar ali. Por que que ele ia se dar melhor na tua casinha Jaqueline?
278	não identificado	Animal sôra

279	P	O animal
280	Jaqueline	[incompreensível]
281	P	Fala alto
282	Jaqueline	Tem sofá
283	P	Tem sofá pra ele sentar, o que mais?
284	Jaqueline	Tem janela
285	P	Ãh?
286	Jaqueline	Tem janela
287	P	Tem janela pra ele respirar. É tu que tem que falar, não eu que tenho que repetir, tem que falar bem alto. Não é pra mim, é pros colegas
288	Jaqueline	Tem quarto
289	não identificado	Pra que?
290	Jaqueline	Pra dormi ué
291	Rodrigo	Fala
292	P	Isso? Segura então a tua casinha! Vanessa! Vanessa, qual o teu animal? Qual é o teu animal?
		Vanessa se dirige à frente da sala levando seu ambiente
293	Vanessa	Cavalo
294	P	A votação depois. Escuta, só a Vanessa agora!
295	Vanessa	Tem conforto, tem arco-íris
296	P	Que que mais?
297	Vanessa	Tem almoço, tem cama
298	Lucas	Pra que almoço?
299	Vanessa	Tem água, tem grama
300	Juliano	Grama dentro de casa?
301	P	Tem que pensar no jeito que o bichano é, o que que vai ter, mas é a casa do animal, é um lugar, é um ambiente, ela não fez casinha assim
302	Juliano	Mas dentro de casa?
303	P	Mas não é uma casa Juliano, é o ambiente do animal, ela não fez casa
304	Juliano	O ambiente do animal é dentro dum quadrado?
		Risos
305	P	Onde é que é o animal? Onde é que é, que lugar onde que o teu cavalo vive?
306	Vanessa	Na floresta, eu fiz uma floresta ali dentro
307	P	Isso, é uma floresta ali dentro, tu escutou Juliano?
308	Patrícia	Ô sôra, se alguém falasse que nem o Juliano tá falando da Vanessa assim ele não ia gostar
309	P	Isso Vanessa? Então senta!
310	não identificado	Sôra, o Bruno, o Bruno tá sem casinha né sôra?
311	João	Tem alguém com um chulesão aí ó
312	P	Aline!
		Aline dirige-se à frente da sala levando seu ambiente
313	não identificado	Eu vou sair daqui, pior, eu vou sair daqui
314	não identificado	Sai daí tem um cheiro, uma catanga
315	não identificado	Que catanga hein?
316	P	Eu não vou continuar assim. Eu acho que tem coisas que incomodam bem mais. Só um pouquinho Aline, eu já vi, eu vou falar com a turma da manhã
		Professora responde após a aluna mostrar que haviam sido retirados os fósforos que compunham seu ambiente
317	Rodrigo	Ah sôra, de novo aconteceu isso sôra

318	P	A colega não vai nem começar a falar assim
319	João	E os fósforos, os fóstoros pra fazer fogo em casa
320	P	Pra que eu não sei. Será que a Aline pode começar a falar?
321	Vários	Sim
322	João	Eu disse que era pra ti queimar os fósforos antes de trazer
		Aluno se dirige à colega, lembrando que ela deveria ter queimado os fósforos antes, pois eles podem ter sido arrancados do ambiente por alguém interessado em fazer fogo
323	P	Só um pouquinho. Pode falar João?
324	João	Pode
325	P	Então bem alto. As meninas da dança!
		Após atender à porta, a professora chama para um ensaio algumas meninas que estão envolvidas com uma apresentação de dança na escola. Quatro meninas se retiram da sala para o ensaio
326	não identificado	A Aline também é sôra
327	P	A Aline vai primeiro falar do dela depois ela vai
328	não identificado	A Vanessa não é sôra
329	Aline	A Vanessa é
330	P	Ei, deixa a Aline falar agora? Bem alto Aline
331	Aline	Ai sôra
332	P	Bem alto
333	não identificado	Bem alto
334	não identificado	Alto
335	P	Olha pro animal e pensa por que que ele tem que viver na tua casa
336	Aline	Porque tem campo
337	João	Oh, sôra, as guria que não tão aí depois a gente vai ter que apresenta de novo
338	P	Não
339	Aline	Ai, não sei sôra
340	não identificado	Fala, inventa um troço louco aí
341	João	Tu falou um troço louco?
342	P	Gente, não dá assim! Tem uma colega tentando falar. O Bruno eu acho que eu já avisei ele no começo da aula. O Rodrigo vira pra frente e senta direito. Tu escutou o que que a Aline falou, Amanda? Tu tava falando junto com ela. Bem alto, Aline
343	Aline	Tem natureza, tem flor
344	P	Os colegas não tão escutando
345	Aline	Ãh, tem bastante grama. Ai sôra, só!
346	P	Senta lá com o teu animal
347	Lucas	Eu vou lá
		Lucas e Rodrigo dirigem-se à frente da sala levando o ambiente
348	Aline	Sôra, eu vou ir agora
349	P	Pode ir
350	Lucas	Tu vai falar
		Lucas dirige-se ao colega com o qual estava seguindo para realizar a apresentação em dupla, visto que o ambiente foi feito por ambos
351	P	Deixa eu só botar ali, qual o animal?
352	Lucas	Ãh?
353	P	Qual o animal?
354	Rodrigo	Coelho i cachorro
355	P	Vou botar assim, Lucas e Rodrigo
356	Rodrigo	Minha casa tem banhado. Ó o meu banhado! Tem dois amigos e tem campo para correr e tem comida para comer

357	P	O Lucas não quer ajudar?
358	Lucas	Eu não!
359	P	Ãh?
360	Lucas	Eu não!
361	P	Marcelo, ãh, Daniela
362	Daniela	Eu?
		Daniela dirige-se à frente da sala levando o seu ambiente
363	João	Parece que eu adivinhei que hoje ia ser outro bagulho
364	P	Eu quero saber do porquê que esse animal tem que viver aí junto com a tua tartaruga
365	Daniela	Porque tem água
366	P	Ãh?
367	Daniela	Tem comida
368	P	Mas por que será que esse animal gosta de água?
369	Daniela	Tem até rádio
370	P	Ãh?
371	Daniela	Tem até rádio
372	P	Mas por que será que esse animal aqui, tu acha que ele gosta de água? Olha pra ele e responde
373	Daniela	[resposta incompreensível]
374	P	Isso?
375	Daniela	Isso
376	não identificado	Ô Daniela é pra segurar ele
377	P	É, segura ele
378	Juliano	Ô Daniela, se tu estragar minha casinha tu vai ver
379	João	A dele é azul, lá do canto lá
		Anderson dirige-se à frente da sala levando o seu ambiente
380	P	Como é que é o nome do animal?
381	Anderson	Cavalo
382	P	É um cavalo?
383	Anderson	É sôra
384	Daniela	Tô pagando
385	P	Pode esperar, quando tu escutar silêncio
386	Anderson	Tem sombra, tem grama, árvore e casa pra ele mora
387	não identificado	Que?
388	P	Repete, começa de novo
389	Anderson	Tem árvore e sombra pra ele brinca e casa pra ele mora
390	P	Segura, segura. Diego!
391	Juliano	Ah, sôra, eu aqui ó sôra
		Diego dirige-se à frente da sala levando o seu ambiente
392	P	Qual o teu animal Diego?
393	Diego	Não sei sôra
394	não identificado	Um elefante
395	P	Ãh?
396	não identificado	Animal desconhecido
397	Diego	Peixe
398	P	Peixe?
399	não identificado	Ih, o animal desconhecido
400	P	Diego, tenta nos convencer por que que ele tem que viver na tua casa, na casa do animal
401	Diego	Porque ali tem água e o animal, esse animal lá tem rabo de peixe, e ali também tem dois amigos pra ele, tem campo, tem campo, tem pedras e só

402	P	Muito bem Diego
403	P	O Rodrigo já foi
404	Juliano	É eu
405	P	É tu
		Juliano dirige-se à frente da sala levando o seu ambiente
406	Rodrigo	Tu não botou o meu nome ali?
407	P	Tá aqui ó
		Professora demonstra o nome escrito no quadro negro
408	P	Qual teu animal?
409	Juliano	Não tem
410	P	O que que aconteceu com o teu animal?
411	Juliano	Não sei, acho que eu queimei ele
412	não identificado	É um peixe sôra
413	P	O que aconteceu com teu animal? Tá, mas ele quer uma casinha de animal, tu vai ter que
414	Juliano	Não é casinha de animal, sôra, é uma caixa
415	P	Ãh?
416	João	No quadro vai cair, Juliano
		João se refere à casinha que Juliano estava apoiando no quadro negro
417	P	Hein, escuta, escuta. Mas qual era o teu animal? Qual era o teu animal, Juliano?
418	não identificado	Coelho
419	P	Não, ele, ele
420	Juliano	Era um coelho sôra
421	P	Então eu vou só botar Juliano e vamos ver, vou escutar a tua explicação se vai ser convincente. Juliano, por que que tu acha que ele tem que viver na tua casa?
422	Juliano	Bá sôra
423	P	Vamo lá, tenta nos convencer
424	não identificado	É grande
425	não identificado	Tem garagem
426	P	É ele
427	Juliano	Tá sôra, é grande, tem uma pista de esporte
428	P	O que mais precisa pra ele do jeito que ele é?
429	Juliano	Tem piscina, tem pátio
430	P	Por que que tu acha que ele vai gostar de piscina?
431	Juliano	Porque ele tem cauda
432	P	E por que que ele vai gostar de pátio?
433	Juliano	Porque ele é uma lebre
434	João	Não, um peru
435	Juliano	Um peru. E tem leite pra dar pro gato
436	P	Tem leite?
437	Juliano	Pra dar pro gato
438	P	Éh, então tá legal, senta! Amanda, qual o teu animal? Qual o teu animal?
		Amanda dirige-se à frente da sala levando o seu ambiente
439	não identificado	A pista é de skate, Juliano?
440	Amanda	Um pássaro
441	P	Um pássaro?
442	Amanda	Um passarinho
443	Marcelo	Olha o passarinho da Amanda
444	P	Amanda, teu nome tem acento? Eu nunca sei

		Amanda indica que sim com a cabeça
445	P	Aonde?
		Amanda aponta com o dedo
446	P	Então agora, Diego, vamos escutar o colega. Só um pouquinho, espera que tem colega conversando ainda
447	P	Lucas, o colega quer falar. Bem alto
448	Amanda	A casa do meu passarinho
449	P	Por que que esse animal aqui tem que viver na casa do teu passarinho?
450	Amanda	Por causa que tem chão, tem árvore e tem tapete
451	P	E por que tu acha que ele gosta de chão?
452	Amanda	Porque ele, ele é, tem as pata de peru. Tem os pé de peru. E porque ele tem a cauda de peixe e a cabeça de gato e tem tapete pra gato
453	P	O teu tem tapete pra gato?
454	Amanda	E tem o chão pra peru. E a árvore não tem pra peixe sôra
		Risos
455	P	Tá legal
456	Amanda	Não tem uma coisa pra peixe
457	P	Legal! Tiago, tu trouxe o teu?
		Tiago afirma que não trouxe o ambiente
458	não identificado	Segura Amanda
459	não identificado	Segura
		João dirige-se à frente da sala levando o seu ambiente
460	P	Por que que tu... Qual o teu animal?
461	João	É o coelho, ele tá dentro da casa curtindo a casa dele
		A professora olha para dentro da casa e depois dirige-se ao quadro para anotar o nome do aluno. Alunos também se levantam para olhar dentro da casa
462	não identificado	Olha, que bala
463	Juliano	Deixa eu vê, deixa eu vê
464	não identificado	Vô ali vê ó
465	não identificado	Olha ali
466	não identificado	Que bala
467	P	Então vamos escutar, vamos escuta a explicação dele. Senta, Senta. Só espera, não começa a falar sem todo mundo estar sentado
468	Amanda	Sôra, mais o tapete é pro gato, é pro gato se deitar
469	P	Tá legal. Diego, senta, Diego. O colega pode começar a contar?
470	Vários	Pode
471	Vários	Sim
472	P	Por que que tu acha que o animal não identificado tem que morar na tua casa, na casa do teu animal?
473	João	O coelho é bem brincalhão, ele comprou até um carro. Esse daqui ó, tem dois carro
474	P	Pra ele?
475	João	Um pra ele e um pro outro. Tem tapete vermelho pro gato. Tem pinheiro pra ele comemorar o natal. Tem uma mesa. Tem a piscina. Que mais? Tem um campo pra ele correr. Tem leite pro gato tomar
476	Marcelo	E tem água pro peixe nadar
477	João	Também tem. Tem um quarto pra eles olhar pra tv. Tem carro pra eles andar
478	P	Muito bom! Então agora escuta bem o que eu vou falar, eu agora, eu quero

479	não identificado	Segura João
480	P	Olha pra mim agora!
481	João	Ô sôra, tem mais um amiguinho na casa pros dois brinca
482	P	É, que amiguinho?
483	João	Um cavalo
484	P	Escuta, eu quero agora
485	João	Tem teto solar pro dia que tá muito quente
EPISÓDIO 4: A ESCOLHA DO AMBIENTE		
486	P	Gente, só pra mim agora, eu não vou falar se ficar olhando pra trás. Bruno! Bruno! Eu quero agora que vocês sejam muito sinceros e que votem naquela casinha aonde o colega convenceu melhor vocês e aonde que vocês acham que ele vai ter melhores condições pra viver de acordo com o jeito que ele é. Certo? E assim óh, votar pela sinceridade de acordo com o que o colega explicou e onde vocês acham que ele vai ter mais, melhores condições. Tá, vamos começar aqui, Diego! Vota aonde?
487	Diego	Voto no meu
488	P	No teu! Juliano!
489	Juliano	Que?
490	P	Tu vota aonde?
491	Juliano	No meu
492	não identificado	Ah sôra, tem que vota só
493	P	Gente, não precisa votar no seu, eu posso acha que ele tá... Não! É pra votar com sinceridade
494	P	João! Rodrigo! No teu
495	Lucas	Vai ficar votando, eu não vou votar no nosso Rodrigo
496	P	Amanda
497	Amanda	No meu
498	P	Bruno!
499	Bruno	Não dá pra ser em dois?
500	P	Não. Nós vamos ter que ir pra um lugar só
501	Bruno	Não sei
502	P	Então tu pensa, depois eu vou voltar, tá? Tiago!
503	Tiago	Do João
504	P	No do João? João!
505	João	No meu
506	P	Marcelo, onde tu acha que ele vai viver melhor?
507	Marcelo	No do João
508	P	No do Lucas. Anderson, onde tu acha que ele vai viver melhor?
509	Anderson	No meu
510	P	No teu?
511	Anderson	No meu
512	P	Cecília!
513	Cecília	Rodrigo
514	P	No de quem?
515	Cecília	Rodrigo
516	P	Edmar, onde tu acha que ele vai viver melhor?
517	João	Bá, o meu vai perder cara
518	Edmar	No do Juliano
519	P	Do Juliano. Tu Jaqueline!
520	Jaqueline	Amanda

521	P	No da Amanda
522	não identificado	Ali ó sôra, ali ó
523	P	Tu Lucas
524	Lucas	No meu
525	P	No teu
526	David	No do Juliano
527	P	Daniela, onde tu acha que ele vai viver melhor?
528	Daniela	Lucas e Rodrigo
529	P	Ãh, tu acha aonde?
530	não identificado	No do Juliano
531	P	No do Juliano
532	David	Tem a sôra
533	Paloma	No da Jaqueline
534	P	No da Jaqueline
535	não identificado	E tu sôra?
536	não identificado	No primeiro
537	não identificado	No primeiro sôra
538	não identificado	Lá no primeiro
539	P	Deixa eu lembrar das casinhas
540	Lucas	E tu sôra?
541	P	É isso que eu tô pensando, tenho que lembrar das casinhas
542	Bruno	Ô sôra eu não escolhi sôra, ô sôra eu não escolhi
543	P	Tu já escolheu
544	Bruno	Qual?
545	P	Não lembro!
546	P	Eu acho que ele ficaria melhor
547	não identificado	No do Juliano
548	não identificado	Aqui a minha sôra
549	P	No do Diego, então permanece o empate. Como a gente vai fazer pra desempatar?
550	Rodrigo	Faz de novo sôra
551	João	Ô sôra, espera as guria vim
552	Juliano	Sôra, pega só bota os dois e cada um vota num dos dois
553	P	Fazer uma nova votação pros dois?
554	Juliano	É
555	P	Então tá bom. Só vale
556	João	Ô sôra, daí as guria não vão votar sôra
557	P	Depois a gente vê. Eu não sei quando elas vem. Elas não escutaram as propostas
558	P	Bruno, senta agora. Então agora só vale votar na do João
559	Vários	João?
560	Vários	Rodrigo!
561	Vários	É Juliano e Rodrigo
562	P	Juliano, Rodrigo. Isso é provisório tá, depois a gente vê. Juliano!
563	Vários	Rodrigo
564	P	Entre essas duas, qual tu vota?
565	Edmar	Juliano
566	P	Não é na pessoa gente. Ninguém está escolhendo pessoa, é a casa
567	não identificado	Então sôra, tem o pátio grande sôra
568	P	É a casa que tem melhores condições e tem que justificar agora por quê. Vamos ver, por que que tu acha melhor a do Juliano?
569	Edmar	Porque tem conforto

570	P	Mais conforto. E tu Jaqueline?
571	Jaqueline	Do Juliano
572	P	Por quê?
573	Jaqueline	Porque é grande
574	P	Grande? Lucas!
575	Lucas	A minha casa
576	P	Por quê?
577	Lucas	Porque é bastante bonita
578	David	Na do Juliano
579	P	Na do Juliano, por quê?
580	David	Porque eles póde brincar de carrinho
581	P	Daniela!
582	Daniela	Lucas e Rodrigo
583	P	Por quê?
584	Daniela	Porque é legal sôra
585	P	Ãh?
586	Daniela	É legal
587	P	O que que é legal?
588	Daniela	A casinha deles
589	P	Mas por que que tu acha que esse animal ia se dar melhor na casinha deles?
590	Daniela	Por que sôra?
591	P	Tu Marcelo
592	Marcelo	No do Juliano
593	P	Por quê?
594	Marcelo	Ah sôra, porque [final incompreensível]
595	João	Ô sôra, não botou o voto da Daniela
596	P	Botei
597	Vários	Não
598	P	Não?
599	Vários	Já botou sim
600	Vários	Não botou sôra
601	Vários	Botou sôra
602	P	Então eu vou retomar, deixa eu retomar. Tu votou na do Juliano né, tá aqui
603	Juliano	Jaqueline também votou
604	P	Jaqueline também
605	Juliano	David também
606	P	O David também. E daí esse aqui é do Lucas
607	Vários	Do João
608	P	Não, do Lucas e o David votou em quem?
609	Juliano	No Juliano, e a Daniela
610	Rodrigo	No debaixo ali do Juliano ó
611	P	A Daniela
612	Rodrigo	E o debaixo do Juliano
613	P	E agora do, agora me perdi tudo. Vamos fazer de novo! Só diz de novo
614	Juliano	É, agora [incompreensível]
615	P	Juliano, ó de novo
616	David	A Vanessa tá no negócio
617	P	Quem já justificou tudo bem, depois eu volto pra Vanessa pra explicar. Tu?
618	Lucas	Eu?

619	P	É
620	Lucas	Eu
621	P	David
622	Rodrigo	Ah, não as guria aí
		Alunas retornam do ensaio de dança
623	P	Daniela!
624	Daniela	Lucas e Rodrigo
625	P	Tu Marcelo?
626	Marcelo	Vô votar na do Juliano pra ter mais conforto sôra e também tem água pro peixe. E tem lugar, bastante lugar pro, ah sôra, pro coisa andá sôra
627	P	É. Muito bem justificado. Anderson!
628	Anderson	No do Juliano
629	P	Por quê?
630	Anderson	Porque é grande, porque tem piscina
631	P	Ãh?
632	Anderson	Tem piscina
633	P	Tem piscina
634	João	Cecília!
635	P	Cecília!
636	Cecília	Na do Lucas e Rodrigo
637	P	Por quê?
638	Cecília	Porque é mais confortável
639	P	Depois eu explico pras gurias poderem votar. Tu Diego!
640	Diego	Rodrigo e Lucas
641	P	Por quê?
642	Lucas	E a Letícia sôra?
643	P	Não tava na sala
644	Diego	Porque tem bastante amigos
645	P	Bastante amigos. Juliano!
646	Juliano	Na minha
647	P	Por quê?
648	Juliano	Porque é bonito, tem piscina, tem teto
649	Diego	Oh sôra, tu não botou meu voto
650	P	Botei sim, não começa
651	Juliano	Tem carro, tem piscina
652	P	Lucas! Rodrigo!
653	não identificado	Já falou sôra
654	não identificado	Não falou não
655	P	Fabiana não tava na sala, depois eu explico. Amanda!
656	Amanda	O do Juliano
657	P	Por quê?
658	Amanda	Porque tem piscina
659	P	Isso? E o Bruno?
660	Bruno	Juliano sôra
661	P	Por quê?
662	Juliano	Porque tem um monte de coisa sôra
663	P	João!
664	João!	No Lucas e no Rodrigo
665	P	Por quê?
666	João	Porque tem dois amigos pra ele brincar
667	P	Meninas, nós fizemos uma votação pra ver onde é que o bichano ia morar e deu empate aqui tá. Agora vocês só podem votar nesses

		dois tá
		Professora fala dirigindo-se às meninas que estavam no ensaio
668	Lucas	No Wellington e no Lucas
669	P	Ãh?
670	Lucas	No Wellington e no Lucas
671	P	Vanessa, por que tu acha?
672	Vanessa	Juliano
673	P	Aline?
674	Aline	Lucas e Rodrigo
675	P	Giovana?
676	Giovana	Também sôra
677	P	Por quê?
678	Giovana	Porque é melhor sôra
679	P	Melhor por quê?
680	Giovana	Porque tem mais espaço pra ele sôra
681	não identificado	Ãh ah, o do Juliano é mais grande
682	P	Letícia!
683	Letícia	Do Juliano
684	P	Por quê?
685	Letícia	Porque sim sôra
686	P	Não, porque sim não é resposta. Tem que saber porque tá votando
687	Letícia	Porque é legal sôra
688	P	Legal. Fabiana?
689	João	Ô sôra, é aqui a Patrícia sôra
690	não identificado	Aqui ó sôra
691	Fabiana	Rodrigo e Lucas
692	P	Por quê?
693	Fabiana	Porque tem mais espaço
694	Patrícia	Rodrigo e Lucas
695	P	Por quê?
696	Patrícia	Porque tem mais espaço
697	não identificado	O do Juliano ganhou
698	P	O Juliano. Só que é assim ó, nós vamos dar um prazo, olha aqui, nós vamos dar um prazo de três dias pro animal tentar se adaptar na casa do Juliano. Depois de três dias nós vamos querer saber dele como é que tá a vida lá na casa. Se ele vai precisar ir pra outra casa que tem outras coisas pra ele.
699	Letícia	Ah sôra, ele vai falar de certo
700	P	Ai, vai ter que dar um jeito
701	Patrícia	Ele vai dizer que todos os dias tá bom
702	P	O animal vai ter que dar um jeito de contar pra nós como é que tá a vida na casa dele
703	Letícia	E se ele não conta sôra?
704	P	Ah não sei, nós vamos ter que procurar um jeito
705	Patrícia	Sôra, se ele tiver rasgado, daí tem procurar outra casa
706	P	Escuta, ele vai ter que ir pra outra casa se ele não tiver condições boas pra viver lá. O que que será que esse animal vai precisar ter?
707	Patrícia	Comida
708	Vários	Água
709	Patrícia	Poder dormir
710	P	Poder dormir
711	Marcelo	Tem que ter água sôra

712	P	Água
713	Patrícia	Sôra, tomar banho todo o dia
714	P	Tomar banho todo dia
715	Patrícia	Sempre tá limpinho
716	P	Sempre tá limpinho
717	não identificado	Descansar
718	P	Descansar. Se ele não tiver essas condições ele vai ter que mudar de casa, certo?
719	Cecília	A prof Paloma não votou
720	P	Ãh?
721	Cecília	A professora Paloma
722	não identificado	Tem que votar de novo
723	P	Prof Paloma!
724	Paloma	Voto no Juliano, deixa o animal lá, vamos ver como é que ele vai ficar lá na casa do Juliano
725	não identificado	No Juliano sôra
726	P	No do Juliano. Eu também voto ali porque, por causa dos diferentes tipos de ambiente. Ali também tem água, mas vamos fazer a experiência tá? Pra ver como é que vai ser. Três dias. Quando é que a gente vai avaliar?
727	João	Amanhã sôra
728	P	Hoje é quarta, ele vai ficar lá quinta
729	Vários	Sexta
730	P	Sexta, sábado e domingo. Vai acabar ficando quatro dias, né?
731	não identificado	Segunda sôra
732	P	Segunda a gente vai rever a história
733	João	Ô sôra tem que ter água, terra e um tapete
734	P	E agora bem direitinho as casas colocadas no lugar