

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

LUCIANA LUNKES

DA INVENÇÃO À CRIAÇÃO, UMA VIAGEM PELA IMAGINAÇÃO
COM PASSAGEM PELA APRENDIZAGEM

Porto Alegre

2010

LUCIANA LUNKES

**DA INVENÇÃO À CRIAÇÃO, UMA VIAGEM PELA IMAGINAÇÃO
COM PASSAGEM PELA APRENDIZAGEM**

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

Orientação:

Prof^a. Dr^a. Margarete Axt

Linha de Pesquisa: Educação: arte
linguagem tecnologia

Porto Alegre

2010

L963d Lunkes, Luciana

Da invenção à criação, uma viagem pela imaginação com passagem pela aprendizagem [manuscrito] / Luciana Lunkes. – 2010.

136 f. + 1 CDROM.

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

Orientação: Margarete Axt.

Inclui anexo em CD-ROM.

1. Aprendizagem. 2. Processo criativo – Sala de aula. 3. Relação professor-aluno. 4. Professor – Formação em serviço – Educação continuada. I. Axt, Margarete. II. Título.

CDU: 37.015.32

Bibliotecária responsável: Jacira Gil Bernardes – CRB 10/463

Luciana Lunkes

**DA INVENÇÃO À CRIAÇÃO, UMA VIAGEM PELA IMAGINAÇÃO
COM PASSAGEM PELA APRENDIZAGEM**

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

Banca avaliadora:

Dra. Margarete Axt – Orientadora

Dra. Regina Maria Varini Mutti – Professora do PPGEdU/UFRGS

Dr. Sérgio Andrés Lulkin – Professor da FACED/UFRGS

Dra. Maria Cristina Biazus – Professora do PPGIE/UFRGS

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

Aos meus pais, *Lucilla e Lourenço*, meus verdadeiros mestres,
que sempre com muitttaaa paciência, deram a liberdade para eu ir
me construindo/constituindo, inventiva e criativamente nas
experimentações da vida. Que eu saiba ensinar um pouco dessa
liberdade/responsabilidade ao(s) meu(s) filho(s) da mesma forma
que aprendi com vocês.

Agradeço...

Ao *Guto* que sempre teve paciência e soube compreender minhas ausências,
sempre com um sorriso ou uma palavra de carinho e apoio,
mesmo quando eu já estava aos prantos...
Ao *João Pedro*, pelas suas molecagens, sorrisos,
invenções e criações, desde pequenino...
Que eu também possa te dar um alicerce firme e
asas para tua imaginação...
...AMO MUITO VOCÊS!!!!

À minha querida orientadora Dra. *Margarete Axt*, que fez renascer as
prazerosas viagens ao mundo da imaginação de minha infância, que hoje, de outra
forma, ainda se mantêm vivas em minhas invenções-criações da vida.

Aos meu padrinhos, *Érica e Léo (in memorian)*, saudades...
da infância, da terra vermelha, do cheiro de chuva, dos moranguinhos
roubados na horta, da casquinha doce da laranja azeda....

Meu querido amigo-irmão *Juan*, que me abriu as portas para esse caminho,
que percorri sem hesitar, com alguns empurrõezinhos só para variar..
um dia eu aprendo....

À *Ladis*, pelos chás nas frias madrugadas, pelas longas conversas e por se
deixar contagiar pela minha problemática de pesquisa.

Ao *Nelton*, pela paciência e companheirismo.

À *Lourdes*, pelos lanchinhos e leituras, nas longas e frias tardes.

Aos colegas e amigos do *LELIC*, em especial *Paloma, Joelma, Maribel, Kelly,*
Janete e Márcio, pelas sempre inusitadas e consistentes trocas.

Aos professores Dr. *Sérgio Lulkin*, Dra. *Carime Rossi Elias*, Dra. *Maria Cristina*
Biazus, Dra. *Regina Maria Varini Muitti* e Dra. *Analice Dutra Pillar*, pelas ricas
contribuições ao longo da minha caminhada no PPGEDU/UFRGS.

À *direção*, à *professora* e aos *alunos*,
pela oportunidade de realizar essa pesquisa, que nos oportunizou ver a
aprendizagem com o olhar da imaginação, da invenção e da criação

Com CARINHO,

lú

Era uma vez um professor que preparava suas aulas com esmero, seguia o currículo com toda a seriedade...

E era um aluno que procurava se comportar, ficar em silêncio, prestar atenção, fazer os temas...

Mas naquele tempo, apesar do esforço e dedicação de ambos, havia entre eles uma espécie de vazio não vazio, um universo mudo no meio do ruído, um feitiço que ninguém podia explicar: eles se ouviam, mas não podiam se escutar...

Até que um dia, um professor, enquanto ouvia muitos ruídos e sons, pensou ter escutado uma outra voz, a voz de um aluno: aguçou aquela escuta, numa direção que era a do acolhimento, e deixou-se afetar, deixou-se impregnar...

E eis que, junto de sua própria voz, a voz de um aluno soou, soaram as vozes de muitos alunos...

E aquele vazio entre eles começou a ser povoado de múltiplas vozes, vozes de todos os tipos, heterogêneas, coloridas, alegres, tristes, sofridas, barulhentas, melodiosas, vozes infantis...

E as vozes trouxeram junto com elas as formas: e o que era antes vazio se povoou de formas, formas em movimento, coloridas, multiformes, efêmeras, provisórias, estáveis...

As vozes se , a encontraram, bons encontros, se escutaram, lindas escutas...

E o feitiço se quebrou: o professor pôde fazer a escuta do aluno e o aluno aprendeu com o professor a escutar outra voz, a voz do outro...

E as crianças, com o professor, começaram a construir, a inventar, a criar, a apresentar, a negociar, a cantar, a dançar, a brincar, a conhecer, começaram a aprender...

Entraram num mundo plurissêmico de leitura e escritas; num mundo lógico cálculos matemáticos e fórmulas científicas; num mundo multicultural da história e geografia; enfim, num mundo múltiplo e polissêmico de sentidos...

Deu-se o milagre! O milagre da aprendizagem polifônica, da aprendizagem plurivalente... (aquilo que um dia se chamava de aprendizagem sócio-cognitiva).

Mas era mais do que isso, muito mais: era uma aprendizagem feita de encontros com todos...

Bons encontros, feitos com a malha da sensibilidade estética que tece, para cada um, um modo de existir na aprendizagem...

Bons encontros, alinhavados com linhas de um tipo especial, que consegue atravessar os vazios existenciais, linhas fiadas na ética, numa estética do cuidado com o outro, do cuidado com os sentidos, com a vida, com o conhecimento...

Margarete Axt

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma discussão no campo educacional, que pretende contribuir para pensar novas possibilidades a favor da educação. Assim sendo, o objetivo dessa pesquisa é analisar as relações professor↔alunos↔alunos por meio de enunciados (orais, escritos e imagísticos), produzidos no âmbito de uma sala de aula acolhedora com base em uma proposta metodológica que investe no processo criativo. O material para análise se compõe de enunciados imagens/texto, de interações que aconteceram em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, no qual a professora é participante de um projeto de formação continuada em serviço. Reportamo-nos a um projeto em específico, o projeto CIVITAS-LELIC/PPGEDU/UFRGS, que surgiu da busca de novas alternativas para operacionalizar os contextos educativos e de investigação na educação básica e estende-se simultaneamente ao âmbito da pesquisa acadêmica e extensão universitária. Mikhail Bakhtin, Italo Calvino e Marc Augé foram importantes interlocutores para pensar esse aluno, que aqui ocupa um espaço de transitoriedade entre “ser criança” e “ser aluno/aprendiz”, um espaço de livre passagem para invenção-criação, um não-lugar transitório da imaginação. Partindo de um olhar do pesquisador implicado no contexto de sua problematização, convivendo entre teoria e prática, propomos três planos que se compõem entre si para dar conta do percurso da pesquisa, sendo esses: o plano da imersão, o plano da implicação e o plano da interpretação. Resultante desse percurso, experimentações, nas quais a aventura pelo mundo da imaginação se misturava à realidade cotidiana, formando um elo com a aprendizagem. A professora, em suas in(ter)venções com os alunos, sem perder o foco de seus objetivos em relação aos conteúdos curriculares, investiu no diálogo, mantendo uma escuta atenta na sala de aula. Esse movimento a conduziu a uma atitude ética, de respeito aos alunos, desenhando assim uma estética que diz da relação professor↔alunos↔alunos que se estabeleceu nesse contexto específico e permeou todas as interações que ali aconteceram. Dentre tantas formas de se pensar a questão da aprendizagem, acreditamos que uma proposta pautada em uma formação continuada e uma metodologia que investe no processo criativo e nas relações que se estabelecem em sala de aula, seja mais uma possibilidade para potencializar a aprendizagem.

Palavras-chave: processo criativo, metodologia, aprendizagem, formação continuada

ABSTRACT

This thesis aims at contributing to new possibilities in Education. Therefore the goal of this research is to analyze teacher↔students↔students relationships through statements (oral, written and imagistic) produced in a cosy classroom environment based on a methodology that invests in a creative process. The material for analysis is made of utterance images or text interactions that took place in a 3rd year classroom in an elementary school, in which the teacher participated in a service-oriented further education project. It refers to a specific project, the CIVITAS/LELIC/PPGEDU/UFRGS project, which arose from the search for new alternatives to make educational contexts operational and to do research in basic education, and extends the scope both of academic research and university extension. Mikhail Bakhtin, Italo Calvino and Marc Augé were important sources to study such a student, who occupies here a space of transience between "being a child" and "being a student or an apprentice", an area of free passage for invention-creation, a transitory non-place of imagination. Starting from the researcher's perspective as she plunges into raising the issue between theory and practice, we propose three planes that compound to make up the course of the study, namely: the plane of immersion, the plane of involvement, and the plane of interpretation. As a result trials, in which adventures in imagination mixed with everyday reality, linked with learning. The teacher, in her in(ter)ventions with the students, without losing track of curricular content goals, invested in dialogue, and kept attentively listening to the classroom. This movement led to an ethical attitude of respect for students, thus leading to a teacher↔students↔students aesthetic relationship that appeared in this specific context and permeated all interactions that took place there. Among the many manners to consider the issue of learning, we believe that a proposition based on further education and on a methodology that invests both in a creative process and in classroom relationships forms a novel possibility to enhance learning.

Keywords: creative process, methodology, learning, continuing education, further education.

SUMÁRIO

1 TUDO TEM UM COMEÇO.....	12
2 MUITO PRAZER, CIVITAS.....	18
2.1 CIVITAS, acontecendo (cri)ativamente na sala de aula.....	19
2.2 Aventurando-se pelo mundo da imaginação.....	23
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	34
3.1 Enunciado.....	35
3.2 Relações dialógicas.....	40
3.3 Autor e personagem.....	43
3.4 Exotopia e excedente de visão.....	46
4 AS MÚLTIPLAS VOZES QUE COMPÕE UMA ANÁLISE.....	50
4.1 Uma análise dialógica.....	71
5 NAS ASAS DA IMAGINAÇÃO.....	73
5.1 Contexto que investe nos processos criativos das crianças e as decorrentes ressonâncias desse processo.....	73
5.1.1 Imagem/texto 1: Dos ETs ao mundo das bruxas: percursos de um contexto enunciativo.....	74
5.2 Cenas originadas no contexto enunciativo.....	99
5.2.1 Imagem/texto 2: a magia está no ar: percursos enunciativos entre a imaginação e o mundo da realidade cotidiana.....	100
5.2.2 Imagem/texto 3: sortilégios do caldeirão: a professora entre o mundo da imaginação e o mundo da realidade cotidiana.....	104
5.2.3 Imagem/texto 4: Voltando ao mundo dos ETs.....	108
5.3 Efeito rizoma entre pesquisa acadêmica e extensão universitária.....	117
6 DO ACABAMENTO AO INACABAMENTO... ALGUMAS CONSIDERAÇÕES..	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	124
APÊNDICES.....	129
ANEXO.....	135

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: sistema solar.....	74
Imagem 2: o menino azul.....	76
Imagem 3: o casamento.....	77
Imagem 4: os ingredientes.....	79
Imagem 5: construindo o modo de preparo.....	80
Imagem 6: preparando-se para realização do feitiço.....	80
Imagem 7: a combinação.....	81
Imagem 8: iniciando o modo de preparar.....	81
Imagem 9: adicionando ingredientes.....	82
Imagem 10: misturando os ingredientes.....	82
Imagem 11: a magia está no ar e no coração.....	83
Imagem 12: o caldeirão.....	83
Imagem 13: guardando o caldeirão “1”	84
Imagem 14: guardando o caldeirão “2”	84
Imagem 15: imaginação & aprendizagem 1.....	86
Imagem 16: imaginação & aprendizagem 2.....	87
Imagem 17: imaginação & aprendizagem 3.....	88
Imagem 18: imaginação & aprendizagem 4.....	89
Imagem 19: imaginação & aprendizagem 5.....	89
Imagem 20: o adjuvante “vento”	100
Imagem 21: a aranha.....	105
Imagem 22: a aranha morta e esmagada.....	106
Imagem 23: o ET de OEL.....	109
Imagem 24: conversando com o ET “Billi”	110
Imagem 25: encontrando o ET amigo.....	111
Imagem 26: conversando com o ET amigo “Walli”	111
Imagem 27: Que jeito?!	112
Imagem 28: perguntando ao ET.....	112
Imagem 29: respondendo a pergunta.....	113

1 TUDO TEM UM COMEÇO...

Numa ponta da relação tem-se um *professor*, cioso de sua missão, de seus objetivos, do conteúdo curricular a ser preparado na forma de lições quotidianas; e na outra ponta, tem-se um *aluno* que olha para o professor (e o seu conteúdo) e precisa *decidir*, mediante uma tomada de posição subjetiva, mediante uma *escolha*, se quer, ou não, aprender: precisa *decidir* se há, ou não, desejo de aprender e de conhecer...(AXT, 2008, p. 94) [grifos da autora].

A reflexão de Axt nos leva a imaginar acontecimentos que ocorrem dentro de uma sala de aula, e a pensar também em outros elementos que ajudam a compor esse contexto escolar: os alunos, alguns ansiosos por aprender coisas novas, outros não suficientemente motivados para adquirir novos conhecimentos... a sala de aula, cadeiras, mesas, livros, cadernos, lápis, borracha, materiais disponíveis para atividades,... uma professora com a incumbência de ensinar, dar conta do conteúdo, de optar por uma metodologia, que geralmente está pautada pelos princípios que regem a escola...

Da mesma forma que a epígrafe acima nos leva a imaginar alguns acontecimentos cotidianos de uma sala de aula, isto é, um texto que nos leva a uma imagem, e essa, a reflexões, quando observamos uma imagem, a relação com ela produz sentidos que podem ser materializados por meio de um texto. O texto se produz como um movimento de interpretação a partir do que observamos da imagem e dos sentidos que ela provoca.

Acreditamos que, materializando os acontecimentos em sala de aula, e os utilizando para discutir as questões que norteiam esse ambiente (metodologias, aprendizagem, relações, etc), estaremos pensando em novas possibilidades para a educação.

O foco dessa dissertação é pensar a relação professor↔alunos↔alunos por meio de imagens/texto, que retratam o contexto peculiar de uma sala de aula, numa escola localizada na cidade de Venâncio Aires, no interior do Rio Grande do Sul.

Atualmente, muitos educadores buscam alternativas para que os alunos não estejam simplesmente na escola, mas que vivam a escola. Para o aluno, isso implica no prazer de participar, de construir seu conhecimento na relação

com professores e colegas. Ocorre, como efeito, uma busca por metodologias que procurem aproximar o aluno das relações que, neste espaço, podem se constituir. Uma das possibilidades para que isso ocorra, é o investimento da escola na formação dos professores.

Observa-se atualmente um grande investimento da área da Educação na formação dos professores, que frequentemente procura parcerias com Universidades. A opção das Secretarias de Educação e das escolas por uma proposta de um projeto de formação continuada em serviço envolve um encontro da escola com outra instituição, resultando em possíveis ressonâncias na proposta pedagógica utilizada pelo professor em sua sala de aula.

Nesta dissertação, nos reportamos a um projeto em específico, o projeto CIVITAS¹. Este surgiu da busca de novas alternativas para operacionalizar os contextos educativos e de investigação na educação básica. O CIVITAS estende-se simultaneamente ao âmbito da pesquisa acadêmica, como modo alternativo de in(ter)venção na pedagogia dos anos iniciais do ensino fundamental e explorador de tecnologias inseridas no contexto de uma sala de aula, com todas suas peculiaridades de convívio e respeito; e ao âmbito da extensão universitária, através do trabalho formativo com o professor em serviço, preparando-o para utilização das novas tecnologias em sala de aula (AXT, 2007). Cabe ressaltar que o projeto avançou no sentido de considerar o termo tecnologia na acepção ampla, pois

estas novas maneiras de estar em sala de aula precisam ser antes aprendidas por professores e alunos, com relação às outras tecnologias mais convencionais e já disponíveis na escola desde longa data, tais como: cartazes, desenho, modelagem em argila, maquetes, mapas, fotografia, pinturas, esculturas, jornal escrito ou falado, apresentações expositivas ao vivo, demonstrações de experimentos, sons musicais, poemas, dramatizações, blocos de construções... Enfim, o que a imaginação sugerir... (AXT, 2005, p. 33) [grifos da autora].

O projeto propõe-se a pensar em conjunto com o grupo de estudos nas escolas em uma proposta metodológica que investe na criação dos alunos, na

¹ O projeto CIVITAS é desenvolvido pelo Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição (LELIC), coordenado pela Prof^a Dr^a Margarete Axt. O LELIC é localizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LELIC/FACED/UFRGS) - <http://www.lelic.ufrgs.br> .

forma de vivências que acontecem em sala de aula, envolvendo professores e alunos do ensino fundamental. As vivências acontecem em torno das ideias que vêm da turma e que a professora percebe que pode explorar para a descoberta e a construção da aprendizagem. Algumas turmas, por exemplo, criam maquetes de cidades, outras bonecos, etc. e muitos dos componentes curriculares são desenvolvidos na vivência com essas criações.

Anualmente acontecem seminários, onde as professoras relatam os trabalhos desenvolvidos ao longo do ano letivo, em sala de aula. Para o seminário, elaboram um resumo escrito sobre o trabalho desenvolvido e o apresentam oralmente. Essa apresentação é acompanhada de filmagens e fotografias das vivências que acontecem em sala de aula, em torno das ideias que ali surgem.

Ao ouvir os depoimentos das professoras envolvidas com o CIVITAS, olhar as fotografias e assistir aos vídeos das vivências que remetem ao trabalho desenvolvido em sala de aula, e talvez por influência da própria formação em educação física, chamam-me a atenção, os movimentos que aparecem nas imagens: os gestos, as expressões e os olhares de todos os envolvidos nessa interação. No caminho de construção da problemática que envolve essa dissertação, as imagens mostravam algo a mais que simples gestos, olhares e movimentos. Elas revelavam formas de relações que se estabeleciam nas interações, nas trocas e vivências que aconteciam em sala de aula, marcadas por sua originalidade.

Pensar em uma sala de aula, na qual aquele que ensina se coloca atento a cada movimento realizado nos espaços criados, sensível em perceber o que implica cada gesto daquele que aprende no seu contexto, na sua cultura, na sua história, valorizando um sujeito que se constrói e se constitui a cada momento no exercício de interação com outros sujeitos.

Pensamos aqui em um sujeito expressivo e falante, cuja existência se constitui na e pela linguagem, na relação dialógica, como um ser inesgotável em seu sentido e significado, que se descobre através da liberdade, na medida em que lhe é dado fazer escolhas, exercitar a sua voz. Sendo sujeito e

permanecendo sujeito, nunca será mudo, tornando-se um ser dialógico (BAKHTIN, 2003)

Entre o campo empírico descrito acima e a teoria de Mikhail Bakhtin que sustenta a posição de pesquisadora, surge uma inquietação que se constituiu em uma problemática, resultando nesta pesquisa: *Como se dá a relação professor↔alunos↔alunos em uma proposta metodológica que investe no processo criativo em sala de aula?*

Para bem situar o leitor no contexto no qual essa relação entre professor↔alunos↔alunos acontece, utilizamos enunciados imagens/texto, pois, na análise, associamos as imagens originadas do contexto de sala de aula à narrativa. As imagens correspondem a fotografias que ilustram o texto. O texto é composto pela narrativa das cenas que envolvem a imagem, englobando os gestos e movimentos de alguns sujeitos, o próprio ambiente e a transcrição de alguns enunciados verbais que fazem parte desse contexto, sendo essa, uma forma de relacionar o discurso verbal com a situação extra verbal que o origina.

A imagem aqui é pensada como um recurso que auxilia a falar dessa relação que acontece em um contexto peculiar. A imagem não é aqui vista como um mero recorte ou uma representação da realidade, mas como uma possibilidade de aproximação com o campo de pesquisa, compondo com o seu contexto.

Assim sendo, o objetivo dessa pesquisa é: *analisar as relações professor↔alunos↔alunos por meio de enunciados (orais, escritos e imagísticos), produzidos no âmbito de uma sala de aula acolhedora, com base em uma proposta metodológica que investe no processo criativo.*

Apresentamos aqui a estrutura dessa dissertação, como um convite para se aproximar da trajetória que foi realizada na sua elaboração. Iniciamos apresentando o projeto (**MUITO PRAZER, CIVITAS capítulo 2 e CIVITAS, acontecendo (cri)ativamente na sala de aula, seção 2.1**), contexto no qual essa problemática se desenrola e, após, ponderamos sobre possíveis implicações de uma metodologia que se propõe a investir no processo criativo

(Aventurando-se pelo mundo da imaginação, seção 2.2), um convite a pensar com Calvino (1990), em como dar visibilidade à imaginação dos alunos, quando essa tem em vista beneficiar a aprendizagem. E, a repensar com Augé (2008), o conceito de aluno, que aqui ocupa um espaço de transitoriedade entre “ser criança” e “ser aluno/aprendiz”, um espaço de livre passagem para invenção-criação, um não-lugar transitório da imaginação, permitindo que essa riqueza seja explorada, favorecendo o prazer e a descoberta da aprendizagem. E, pensar, entre tantas propostas metodológicas existentes, em uma possibilidade que invista no processo criativo, envolvendo a relação professor↔alunos↔alunos.

Consideramos que pensar sobre a relação professor↔alunos↔alunos é possível através da linguagem e, assim, buscamos uma aproximação com conceitos formulados por Mikhail Bakhtin. Portanto, no **referencial teórico (capítulo 3)**, utilizamos a teoria de Bakhtin, pois essa nos auxilia a refletir sobre a relação professor↔alunos↔alunos por meio das interações produzidas no contexto de sala de aula e que, aqui, constituem-se em um conjunto de imagens/texto, que dizem das condições de formulação dos enunciados em um determinado momento e contexto. Nesse capítulo os conceitos são ferramentas que nos auxiliarão, na análise, a fazer um deslocamento em relação ao empírico, para entendermos as relações que acontecem entre professor↔alunos↔alunos.

Iniciamos apresentando o conceito de **enunciado (seção 3.1)** para pensar a materialização: das ideias, sentimentos, sentidos dos sujeitos em diálogo, por meio de enunciados orais, escritos e imagísticos; e também do objeto de pesquisa, que são enunciados imagens/textos, dos quais fazem parte as fotografias, a narrativa do contexto de onde essas foram produzidas (enunciados orais, gestos, expressões, suspiros, silêncios, ambiente) e o olhar do pesquisador.

Nessa trama que se estabelece entre os elementos acima descritos (imagem, narrativa, olhar do pesquisador) é que se constitui a relação dialógica, com a qual se torna possível olhar para os diferentes papéis

assumidos pelos enunciadores e a manifestação de suas vozes, por meio de seus enunciados produzidos nessa interação. Falamos então de uma relação de sentido, portanto de uma **relação dialógica (seção 3.2)**. As vozes aqui entendidas, como sendo de sujeitos históricos, ideológicos, com suas singularidades, para utilizarmos termos mais específicos, cada uma delas com seus ruídos, alturas, timbres, etc.

Assim, os conceitos de **autor e personagem (seção 3.3)** e **exotopia e excedente de visão (seção 3.4)** possibilitam entender os sujeitos da pesquisa e como esses estruturam suas interações no contexto da sala de aula em questão. Autor e personagem auxiliam a pensar nas diferentes posições que professores e alunos ocupam nas relações que se estabelecem por meio das interações que surgem na sala de aula.

Os conceitos de exotopia e excedente de visão nos auxiliam a pensar nos possíveis deslocamentos do professor em relação a sua prática, assim como o deslocamento de alguns alunos. Esses conceitos também respaldam toda proposta do processo metodológico dessa pesquisa.

No capítulo seguinte situamos dados referentes **às múltiplas vozes que compõe a análise (capítulo 4)** dessa pesquisa. Nesse capítulo, além das informações referentes à produção de dados e dos componentes da análise, destacamos o olhar do pesquisador implicado no contexto de sua problematização, convivendo entre teoria e prática. Resultante desse olhar, dessa implicação, surge a análise que é um convite ao leitor para se deixar levar **nas asas da imaginação (capítulo 5)**.

Por fim, do **acabamento ao inacabamento (capítulo 6)**, apresentamos algumas considerações sobre a pesquisa realizada, sendo essas, um ponto de partida para futuras pesquisas ou novas discussões em torno da relação professor↔alunos↔alunos, para se pensar em novas possibilidades e/ou na continuidade da proposta já existente.

2 MUITO PRAZER, CIVITAS

Na incessante busca de novas propostas aplicáveis à educação, objetivando-se romper com as já existentes, que se traduzem pela cópia/reprodução dos modos de pensar e de aprender, criou-se o projeto CIVITAS². O projeto propõe-se a trabalhar no âmbito da Pesquisa Acadêmica e da Extensão Universitária pensando a pedagogia das séries iniciais e a formação em serviço dos professores, com “metodologias alternativas de produção e invenção, que incluem também, mas não exclusivamente, tecnologias com conteúdos digitais” (AXT, 2007, p. 91). Como discorre Axt, uma relação em efeito rizoma acontece entre a Pesquisa Acadêmica e a Extensão Universitária, baseando-se não

numa concepção de sucessividade linear que termina por criar uma dependência serial entre os dois âmbitos, em que uma série [extensão] está na dependência da realização da outra [pesquisa]. [...] No caso do projeto CIVITAS, este modelo tradicional de interrelação foi secundarizado em benefício de uma perspectiva associativa de trabalho investigativo e extensionista, constituído antes por aliança, seguindo uma concepção rizomática de relação de crescimento (2007, p 93).

O projeto acontece simultaneamente na pesquisa e na extensão. Na pesquisa, enquanto os formadores/pesquisadores³ atuam com os professores buscam alternativas para pensar a pedagogia das séries iniciais, sendo que algumas dessas reflexões já resultaram em teses e dissertações (KREUTZ, 2009; MARTINS, 2002, 2009; REMIÃO, 2009; SILVEIRA, 2010). Na extensão, realiza-se enquanto uma proposta que se propõe a “trabalhar formativamente, com o professor em serviço, visando prepará-lo para usar as tecnologias digitais dentro da sala de aula, incorporando a proposta do projeto ao currículo oficial” (AXT, 2007, p. 93). Nessa perspectiva, pesquisa e extensão

[...] estão impregnadas de processos formativos, desde a formação do pesquisador no interior de uma equipe heterogênea multidisciplinar que procura se constituir na horizontalidade das

² Enquanto projeto, no decorrer do seu desenvolvimento, tem recebido o apoio institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, através de uma equipe de pesquisadores, e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), através de bolsas e recursos.

³ Utilizamos o termo formador/pesquisador, pois ao mesmo tempo em que se trabalha no grupo de estudos objetivando uma proposta de formação em serviço, esse grupo também se torna objeto de estudo.

relações, até a formação do educador, aberto à interlocução, às mudanças em curso, à contingência, às derivas dos sentidos e às alianças [...] (AXT, 2007, p. 93).

Esta dissertação tem por finalidade dar visibilidade às ressonâncias da proposta na extensão, abordando alguns aspectos do projeto “acontecendo” em sala de aula. Assim sendo, discorreremos a seguir, sobre como se desenvolve o projeto na escola e, mais precisamente, na sala de aula.

2.1 CIVITAS, acontecendo (cri)ativamente na sala de aula

O projeto CIVITAS trabalha com a formação continuada em serviço, realizada com escolas públicas, atualmente em quatro municípios⁴ do interior do Rio Grande do Sul e resulta de uma parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e as prefeituras dos municípios.

As escolas e os professores participam do projeto a partir do princípio de adesão. São realizados encontros em pequenos grupos, compostos por pesquisadores e professores. Esses encontros são presenciais e ocorrem nas escolas quinzenalmente ou mensalmente.

A proposta inicial do projeto, em 2002, era trabalhar com turmas de 4º ano⁵, alunos com idades entre 8 e 10 anos. Segundo Axt, o projeto para essas turmas

tem (sem pretensão de exclusividade) uma expectativa de abrir alguns espaços alternativos para fazer-pensar-compor *Cidades Vivas*, em conjunto com professores e alunos, e a partir do uso variado de tecnologias múltiplas e disponíveis em sala de aula, numa relação de coexistência (2005, p.29) [grifos da autora].

Por fazer parte do conteúdo do currículo do 4º ano, essas turmas trabalham com a construção de cidades, com as quais, interagem em conjunto, professores e alunos, tanto no planejamento da sua construção quanto do seu funcionamento. Por exemplo: uma turma constrói a maquete de uma cidade, que serve de base, para que os alunos pensem o seu cotidiano (o seu

⁴ No ano de 2010 o projeto CIVITAS está sendo realizado nos municípios de Cruzeiro, Estrela, Mato Leitão e Venâncio Aires.

⁵ A lei nº 11.274, de 06/02/2006, estabelece a ampliação para nove anos do Ensino Fundamental, e o 4º ano corresponde a antiga 3ª série no Ensino Fundamental de 8 anos.

funcionamento, a escolha das suas características, seu nome, seu prefeito, etc.). Os alunos passam a vivenciar em sala de aula algumas situações da realidade cotidiana do mundo, e a essas vivências, que partem de uma intencionalidade inicial do professor, criando condições para ação experiencial, denominamos experimentações.

Axt (2008) traz o conceito de experimentação em seu artigo “*Do pressuposto dialógico na pesquisa: o lugar a multiplicidade na formação (docente) em rede*”, quando trata da implicação do pesquisador na educação com seu campo empírico. Para nós, esse conceito é útil na medida em que diz que a experimentação acontece quando se vive a experiência e se pensa sobre ela; ela se dá no exercício de se viver e discutir sobre a vivência, e ao mesmo tempo convidando todos os envolvidos a pensar sobre essa experiência. Dessa forma esse conceito nos auxilia a compreender as vivências que ocorrem em sala de aula no desenvolvimento do projeto CIVITAS.

Nessas experimentações, os alunos fazem escolhas, opinam, discutem, elaboram estratégias para possibilitar o funcionamento da cidade. Vejamos o exemplo vivido na escolha do prefeito: os alunos criam partidos, escolhem seus candidatos, realizam a campanha política, confeccionam o título de eleitor e organizam o próprio momento da eleição com todo detalhe e requinte de uma eleição oficial realizada por um Tribunal Regional Eleitoral. A partir das problematizações iniciais e também no curso do projeto, a professora se coloca numa função potencializadora⁶ e, apenas parcialmente, media as ideias e ações dos alunos, entrelaçando-as com os componentes curriculares.

O projeto CIVITAS procura, juntamente com professores e alunos, oportunizar vivências nas quais os sujeitos se impliquem; falamos aqui de uma implicação acompanhada de uma imersão na vivência proposta. Para entender melhor esse movimento de implicação e imersão, seguimos com o exemplo descrito acima: alguns alunos se colocam na condição de candidatos a prefeito, disputando eleições, construindo suas propostas e defendendo-as, enquanto outros, na condição de eleitores, questionam e avaliam os candidatos. Na

⁶ Utilizamos o termo potencializadora, partindo do senso comum.

sequência, no momento da eleição propriamente dita, proclamam exercer, assim, por suposto, o poder da livre escolha através do voto secreto.

No conjunto de todo este processo, os alunos defendem seus pontos de vista, (re)elaboram suas opiniões, questionam, etc. Os alunos implicam-se vivencialmente com essa situação por dentro, dessa forma, “dobrando-se com o dentro, o movimento de *implicação-vivenciação*” (AXT, 2008, p.96) [grifos da autora]

É no movimento implicação-vivenciação, que se possibilita um transbordamento para fora desta situação, pensando-a a partir de um afastamento, o que possibilita os processos de explicação, resultando em novos sentidos e novas aprendizagens: sentidos e aprendizagens que se referem às ideias (conceitos, opiniões) e ao pensamento, e que só emergem na relação com o outro (sejam pessoas, leituras, filmes, etc.). O movimento de explicação acontece no momento em que os alunos conseguem opinar, discutir sobre as situações vivenciadas, pensar sobre a experiência que tiveram, nesse caso a política, como acontece no mundo da realidade cotidiana.

[...] 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) [grifos da autora].

É importante ressaltar, que o projeto CIVITAS aparece dessa forma na sala de aula, em episódios, pois não é continuamente que a professora trabalha com experimentações, entrelaçando-as aos conteúdos do currículo. Desde 2008 o projeto adquiriu maior abrangência e passaram a integrá-lo as turmas de 2º, 3º e 5º anos⁷.

O projeto investe em uma proposta na qual os professores se abrem a uma escuta atenta do que vem do aluno, de suas ideias, de seus interesses, para então, pensar em um ponto de partida para as experimentações em sala de aula, atravessadas pelos conteúdos do currículo.

⁷ Os 2º, 3º e 5º anos correspondem respectivamente às antigas 1ª, 2ª e 4ª séries.

Independente do ponto de partida utilizado por cada professor para iniciar e desenvolver o projeto, e da forma peculiar com que cada um trabalha na sua sala de aula, características semelhantes aparecem nas diferentes maneiras de se experimentá-lo em sala de aula. Dentre essas características, destacamos, a seguir, algumas que são base para dialogar com essa pesquisa:

- Os professores se abrem e passam a fazer uma escuta atenta do que vem do aluno, vale dizer, esmeram-se em ser sensíveis aos sentidos outros, acolhendo-os. A professora acolhe a ideia de trabalhar com feitiços em sala de aula sem esquecer os conteúdos de língua portuguesa, matemática, etc, enquanto parte de cada feitiço.

- A ideia, o ponto de partida se atualiza na forma de um “personagem” no sentido amplo (maquete, boneco, etc.), ganhando vida na sala de aula por meio da experimentação. É assim que os alunos confeccionam os personagens aliando ao pensar um fazer próprio da idade, operando com uma espécie de facilitador para esse pensar.

- As experimentações, sempre recriadas, enquanto parte de um mesmo acontecimento, podem durar um ano inteiro, sempre entrelaçadas aos conteúdos curriculares. Nesta perspectiva, o que se repete e o que difere se mesclam o tempo todo. Por exemplo: um ET se torna príncipe no mundo das bruxas e não deixa de ser um ET, não perde suas características.

Percebe-se uma trama de sentidos produzidos a partir da interação professor-alunos-ideias-personagens, enquanto efeito de processos criativos, na (re)elaboração para uma nova consciência no diálogo com o outro, constituindo uma formação em andamento.

[...] o artista produz uma consciência nova, uma consciência outra, penetra nessa consciência mas nela não se dissolve. (...) a idéia central do pensamento de Bakhtin é a idéia do outro, idéia da familiarização, do entendimento, do diálogo. Neste sentido, sua estética pode ser sintetizada no par comunicativo “eu-outro” (BEZERRA, 2002, p.XI) [grifo do autor].

Com os professores que participam do projeto, acontecem reuniões de formação, nesta prática de escuta e de acolhimento da voz do outro, que

denominamos de grupos de estudos⁸. Pressupõe-se que a prática dos professores em sala de aula esteja associada às discussões que ocorrem com as leituras dos textos e com os conceitos que são estudados no grupo de estudos, na perspectiva da invenção-criação, neste âmbito da relação com o outro. O lugar de professor dinamizador das ideias dos alunos pressupõe uma escuta atenta, potencializadora das ideias dos alunos (seus pensamentos, interesses, anseios). É, abrindo-se à voz do aluno, que o professor cria condições às aprendizagens, tornando-as significativas para o aluno, atento às temporalidades nas quais transita.

Ao me implicar no trabalho do CIVITAS é que constituí o objetivo desse estudo: *analisar as relações professor↔alunos↔alunos por meio de enunciados (orais, escritos e imagísticos), produzidos no âmbito de uma sala de aula acolhedora, com base em uma proposta metodológica que investe no processo criativo.*

Um professor, atento aos movimentos realizados nos espaços de sala de aula, sensível a perceber o que implica cada atitude do aluno no seu contexto, no contexto da sua cultura, da sua história, terá possibilidades de perceber os processos inventivos-criativos em circulação no coletivo.

2.2 Aventurando-se pelo mundo da imaginação

No senso comum observa-se que toda a aprendizagem envolve conhecimentos e informações pré-estabelecidos, com pontos de partida e de chegada previamente determinados. No âmbito escolar, esses pontos são determinados pelo currículo. Toda aprendizagem que tem um roteiro pré-estabelecido, certamente possui um caminho delineado e, geralmente, quem está no papel de aprender não participa da sua construção.

⁸ Denominam-se grupos de estudos, pois as discussões no grupo acontecem em torno dos relatos das situações corriqueiras de sala de aula e de leituras previamente estabelecidas pelos formadores/pesquisadores. As leituras e teorias estudadas variam de grupo para grupo, de acordo com as peculiaridades que envolvem o trabalho dos professores de cada grupo.

Com as transformações da sociedade, as vivências atuais, que circulam entre incertezas, instabilidades, multiplicidades e diferentes formas de sentir as verdades, nos direcionam a outras maneiras de ver, sentir, olhar, ouvir e pensar (ELIAS e AXT, 2004). Inúmeras são as informações que recebemos e quanto maior a capacidade que o sujeito tem de percebê-las de diferentes formas, maior será a habilidade de estabelecer relações e, como consequência, de reuni-las conforme o seu interesse, podendo, assim, interpretá-las e explicá-las. O sujeito é aqui entendido como aquele que se manifesta na e pela linguagem, que está sempre em processo de constante formação, “que não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo” (BAKHTIN, 2003, p. 400). Complementamos com a ideia de Axt,

fala-se então em encontro, encontro entre sujeitos de linguagem, daí o caráter do *acontecimento* do processo dialógico, em que nada está dado de antemão (AXT, 2003, p. 69) [grifos da autora].

Entendemos que o sujeito nunca será apenas aquele que simplesmente fala e responde por que, enquanto sujeito, ele participa da construção da aprendizagem. Através do diálogo que se estabelece entre quem ensina e quem aprende, ocorre uma relação livre, inventiva e criadora, que os direciona à interpretação e à decorrente produção de sentidos, “[...] cuidar bem do sentido e suas relações com a ética passa pela invenção de práticas criativas de aprendizagem [...]” (ELIAS e AXT, 2004, p. 38)

Na produção de nossos sentidos, o saber transita entre o que herdamos na nossa convivência, enquanto sujeitos dotados de linguagem, vontade própria, imaginativa e criativa, e a moderna tecnologia que invade todos os espaços e influencia nossas vivências, originando um acoplamento constitutivo de formas de vida e do que elas produzem (MARASCHIN e AXT, 2005, p. 39). Podemos entender o termo tecnologia numa acepção mais ampla, como sendo tudo que é produto das invenções das mentes humanas, desde um lápis, um pedaço de papel, um quadro-negro, etc. até as tecnologias mais modernas, e que podem ser convocadas a participar dos acoplamentos cognitivos e tecnológicos.

Quando o criar está acoplado à imaginação, forma um elo com a invenção, mas é necessário estar alerta às escolhas que serão efetivadas, para que a relação entre aquele que ensina e aquele que aprende seja realmente constitutiva, e se essas não são indiferentes “aos efeitos obtidos, por seu papel constitutivo, maior é a nossa responsabilidade pelas escolhas feitas e a fazer” (MARASCHIN e AXT, 2005, p. 39).

Maraschin e Axt (2005) afirmam que “[..] os efeitos do acoplamento se produzem em todos os elementos da rede acoplada, de acordo com o grau de plasticidade desses mesmos elementos” (p. 44), sendo um “resultado do próprio mecanismo do viver e de produção de sentido” (p.40). Dessa forma, podemos pensar o conceito de acoplamento como “a interação entre dois sistemas, mediante o que se transfere de energia de um para o outro” (FERREIRA, 1986, p. 36)

Em uma relação constitutiva, que ocorre em ambientes de aprendizagem, tanto aquele que ensina como aquele que aprende vão ao encontro da palavra, e essa também chega até eles por meio do discurso que leva ao diálogo. Criam-se, então, espaços de interação professor-aluno-aprendizagem, onde a aprendizagem e os saberes mesclam-se com as tecnologias, podendo esses encontros se constituir em espaços propícios à invenção e à criação, também afetados por essa convivência.

Na imensa gama de fatos/acontecimentos que emergem do cotidiano, colocados em observação e ou discussão, surgem infinitas possibilidades que se multiplicam com novos detalhes, novos fatos, que enriquecem a visão e a compreensão do mundo subordinado a constantes mutações, com sua multiplicidade de vozes e diferentes percepções.

[...] cada objeto mínimo é visto como o centro de uma rede de relações de que o escritor não consegue se esquivar, multiplicando os detalhes a ponto de suas descrições e divagações se tornarem infinitas. De qualquer ponto que parta, seu discurso se alarga de modo a compreender horizontes sempre mais vastos, e se pudesse desenvolver-se em todas as direções, acabaria por abraçar o universo inteiro (CALVINO, 1990, p. 122).

Calvino enfatiza que a verbalização pode ser precedida pela imagem visiva da imaginação que, enriquecida por fatores múltiplos, toma forma e pode

ser visualizada como desejamos, “[...] é a passagem da palavra à imaginação visiva, como via de acesso ao conhecimento dos significados profundos” (CALVINO, 1990, p. 101-102).

O pensar esforça-se em estabelecer uma concordância entre as faculdades internas de um sujeito com aquilo que está sendo considerado, conduzindo-o a um processo de construção/desconstrução e, como consequência, à aprendizagem (ELIAS e AXT, 2004). O pensar possibilita ao sujeito estar no mundo e tornar-se (cri)ativo na construção deste.

A aprendizagem que se estabelece com base num pensar, é processo que trabalha na perspectiva de invenção-criação, conduzindo, por sua vez, à multiplicidade de sentidos (ELIAS e AXT, 2004). Criar nos remete a dar existência a algo. Quando o criar está acoplado à imaginação, forma um elo com a invenção. Entendemos que inventar é trabalhar em nível da imaginação, enquanto a criação seria a concretização dessa imaginação.

Antes mesmo que a ciência tivesse reconhecido oficialmente o princípio de que o observador intervém para modificar de alguma forma o fenômeno observado, Gadda sabia que “conhecer é inserir algo no real; é, portanto, deformar o real”. Donde sua maneira típica de representar deforma, e aquela tensão que sempre estabelece entre si e as coisas representadas, mediante a qual quanto mais o mundo se deforma sob seus olhos, mais o *self* do autor se envolve nesse processo e se desfigura ele próprio (CALVINO, 1990, p. 123) [grifos do autor].

Práticas criativas de aprendizagem produzem seres pensantes que cuidam bem dos sentidos e da relação com a ética (ELIAS e AXT, 2004): a ética naquilo que diz respeito ao cuidado com o outro, à escuta do outro e ao cuidado com as suscetibilidades para o outro. A aprendizagem se concretiza em sua totalidade, quando há uma real interação entre um coletivo (no caso professor-alunos em sala de aula), onde, na metodologia usada um encontra respaldo nos interesses do outro. A imaginação está latente quando se pensa em uma metodologia que investe no processo criativo.

Calvino (1990) nos auxilia a pensar a importância da imaginação, quando trata sobre a visibilidade em seu livro “*Seis propostas para o próximo milênio*”.

Se incluí a visibilidade em minha lista de valores a preservar foi para advertir que estamos correndo perigo de perder uma faculdade humana fundamental: a capacidade de pôr em foco visões de olhos fechados, de fazer brotar cores e formas de um alinhamento de caracteres alfabéticos negros sobre uma página branca, de *pensar* por imagens (CALVINO, 1990, p.108).

Calvino alerta para o risco de se perder a capacidade de imaginar, de se fazer ver com a mente mais do que se fazer ver com os olhos, embora as duas estejam mutuamente ligadas. Ver com os olhos (no nosso caso perceber ruídos, palavras, sons, melodias, texturas, aromas, etc.) é ponto de partida para ver com a mente.

[...] o poeta deve imaginar visualmente tanto o que seu personagem vê, quanto aquilo que acredita ver, ou que está sonhando, ou que recorda, ou que vê representado, ou que lhe é contado, assim como deve imaginar o conteúdo visual das metáforas de que se serve precisamente, para facilitar essa evocação visiva (CALVINO, 1990, p. 99).

O fato é observado quando o autor, no decorrer do seu texto, apresenta os dois tipos de processos imaginativos, aquele que parte da palavra à imagem, quando

[...] lemos por exemplo uma cena de romance ou a reportagem de um acontecimento num jornal, e conforme a maior ou menor eficácia do texto somos levados a ver a cena como se esta se desenrolasse diante de nossos olhos, senão toda a cena, fragmentos e detalhes que emergem do indistinto (CALVINO, 1990, p. 99).

Outro processo imaginativo é aquele que da imagem chega à palavra. Um exemplo deste último processo, o autor traz quando recorda sua infância em que, mesmo antes de aprender a ler, embarcava nas histórias em quadrinhos e inventava os diálogos ou interpretava as situações de acordo com as figuras.

Mas eu, que ainda não sabia ler, passava otimamente sem essas palavras, já que me bastavam as figuras. [...] passava horas percorrendo os quadrinhos de cada série de um número a outro, contando para mim mesmo mentalmente as histórias cujas cenas interpretava cada vez de maneira diferente, inventando variantes, fundindo episódios isolados em uma história mais ampla, descobrindo, isolando e coordenando as constantes de cada série, contaminando uma série com outra, imaginando novas séries em que personagens secundários se tornavam protagonistas (CALVINO, 1990, p. 109).

Em contraponto, Calvino adverte que histórias prontas podem dificultar a criação pela imaginação. Lembramos aqui do livro “O pequeno príncipe”

(SAINT-EXUPÉRY, 2001), na parte em que o príncipezinho pede para que o aviador desenhe um carneiro. Após várias tentativas de reproduzir a figura do animal, o aviador resolve desenhar uma caixa com um furo, e assim, o príncipezinho visualizou o carneiro que desejava. Isso nos remete à relação com o outro, na qual, muitas vezes um impede a possibilidade do outro imaginar, impondo uma imagem pronta.

Calvino (1990) nos apresenta a ideia da pedagogia da imaginação, considera a imaginação como instrumento de saber que trabalha com a lógica espontânea da criação de imagens e com a intenção objetiva de uma formulação racional. Diante disso, podemos pensar na perspectiva de utilizarmos a imaginação como ferramenta para a aprendizagem.

[...] imaginação como instrumento do saber, segundo a qual a imaginação, embora seguindo outros caminhos que não os do conhecimento científico, pode coexistir com esse último, e até coadjuvá-lo, chegando mesmo a representar para o cientista um momento necessário na formulação de suas hipóteses (CALVINO, 1990, p. 103).

Pensar sobre a aprendizagem no âmbito da educação remete ao ensinar, e esse pressupõe que há sempre algo a ser ensinado e alguém a quem ensinar. Quando nos referimos a alunos e professores, pressupomos a existência de uma instituição - escola -, constituindo um determinado contexto social, no qual se estabelece uma forma de relação específica, em que coexistem elementos próprios (corpo docente, currículos, metodologias, etc.).

Aquele que aprende, ao estar inserido nesse contexto, assume certos papéis determinados pela própria função que ocupa: “ser aprendiz”; mas, nesse contexto, se aquele que ensina compreender a existência e a especificidade da função de “ser aprendiz” e também valorizar as características próprias do mesmo, enquanto estudante em desenvolvimento, isso nos leva a pensar que este possa ser um caminho para possibilitar, na sala de aula, uma aproximação entre quem ensina (no caso o professor) e quem aprende (no caso os alunos).

É interessante atentarmos às palavras de Calvino (1990, p. 108) quando ele nos alerta sobre a possibilidade da perda da capacidade de pensar por imagens e cita a pedagogia da imaginação como uma possível alternativa.

Penso numa possível pedagogia da imaginação que nos habitue a controlar a própria visão interior sem sufocá-la e sem, por outro lado, deixá-la cair num confuso e passageiro fantasiar, mas permitindo que as imagens se cristalizem numa forma bem definida, memorável, auto-suficiente, “icástica” (CALVINO, 1990, p. 108).

No que se refere às aprendizagens em um contexto de sala de aula, recorreremos a Augé (2008) para entender um pouco mais sobre como percebemos o conceito de aluno, respeitando o fato dele assumir sua função de aprendiz na escola, mas resgatando também suas características como criança. “Ser criança”, como aquele que, mais do que ser aprendiz, é também um ser em desenvolvimento, que vive o momento da fantasia, da imaginação, sem compromissos com o que é estabelecido pela sociedade, mas que dela participa coletivamente e de forma ativa. A criança, enquanto criança, vive um mundo rico em possibilidades que se potencializam enquanto vive com naturalidade e, neste seu movimento, é capaz de organizar e construir sua personalidade. Com a possibilidade de fazer escolhas, chega ao domínio de si e será capaz de tomar decisões.

No contexto de sala de aula, o aluno-criança fica entre uma transitoriedade de papéis aluno/aprendiz-criança. “Ser aluno” (aprendiz) e “ser criança”, mais do que funções ou papéis, constituem em si um espaço alternativo: o espaço aluno-criança, o espaço acontecimento, o espaço de ação pensamento; um espaço de passagem para invenção-criação, vale dizer, um não-lugar⁹ transitório da imaginação; um não-lugar de transitoriedade entre imaginação e realidade a ser conquistado a cada novo momento; um lugar de passagem de processos inventivos-criativos transitórios, aos quais, dar visibilidade em meio a realidade que nos cerca e na qual estamos imersos, constitui o desafio.

⁹ Um não-lugar, definido como um lugar de passagem, não identitário, não relacional e não histórico (AUGÉ, 2008).

Dar espaço a esse movimento entre imaginação e realidade, abrir esse não-lugar dos processos inventivos-criativos, eis uma prática docente complexa que exige daquele que ensina, o professor, colocar-se neste mesmo não-lugar de passagem entre imaginação e realidade. Ao fazer uso desse não-lugar de passagem, o professor pode observar as características de criança que seus alunos apresentam, sendo essa uma possibilidade de fazer com que o aluno participe ativamente da descoberta e construção de sua aprendizagem.

Na obra: “*Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*”, Augé (2008), utiliza os conceitos de lugares e não-lugares para a compreensão da sociedade no espaço contemporâneo. O autor entende como lugares os sendo antropológicos, construção concreta e simbólica de espaços que se relacionam com o social. Para o autor, os lugares possuem características comuns identitárias, por comporem a identidade individual, relacionais, por marcarem relações com o próximo e com o outro e, históricos, na medida em que se vive nossa história, sendo “simultaneamente princípio de sentido para aqueles que o habitam e princípio de inteligibilidade para quem o observa” (AUGÉ, 2008, p. 51).

Os não-lugares, o autor menciona como sendo lugares de passagem, espaços não identitários, não relacionais e não históricos, gerados pela supermodernidade marcada pelos excessos de espaço, de tempo e da figura do indivíduo, então, “um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não-lugar” (AUGÉ, 2008, p. 73). O autor, ao conceituar lugares e não-lugares, deixa claro que estes são espaços que continuam existindo no mundo contemporâneo. Para Augé (2008), este mundo é constantemente modificado pelos excessos da modernidade, criando-se assim um novo conceito: a sobremodernidade que origina os não-lugares.

O sujeito ocupa um lugar que lhe é inerente, que o identifica antropológicamente, mas no decorrer de sua existência, ocupa também espaços que se apresentam como de passagem: os não-lugares. Estes, ao contrário dos primeiros (os lugares), são efêmeros, transitórios e exigem

constantes mudanças comportamentais para melhor compreender as velozes mutações da sociedade (AUGÉ, 2008). Cabe àquele que ensina estar atento a esta transitoriedade por que passa aquele que agora, não apenas criança, mas também aprendiz, busca um espaço para sua voz.

Na escola, no momento em que os conteúdos curriculares obrigatoriamente passam a fazer parte da formação do aluno, o seu lado criança muitas vezes adormece ou até mesmo desaparece, em vista de práticas docentes utilizadas pelo professor. A liberdade para ocupar esse espaço, um não-lugar de passagem entre “ser criança” e “ser aluno”, esse espaço aluno-criança, oportuniza o emergir da imaginação no ambiente escolar e, com ela, a criatividade, uma riqueza a ser explorada em prol da invenção e da aprendizagem, [...] *os lugares e os não-lugares misturam-se, interpenetram-se* (AUGÉ, 2008, p. 98).

Em uma metodologia que investe no processo criativo, a passagem “entre” lugares e não-lugares é um dos pontos-chaves. Apropiamo-nos das palavras de Kohan, quando diz que o “*que está ‘entre’ significa que não corresponde estritamente a um ou a outro, mas que, de alguma forma, diz respeito aos dois*” (2006, p.124).

E, dizendo respeito aos dois, torna-se necessária a efetivação de um processo de escolhas, que fará emergir todo o processo de invenção-criação: a invenção que produz um acabamento, “como aquilo que ‘vem por dentro’, que dura, que estetiza, produz uma estética” (AXT, 2010, p. 6) [grifos da autora]; a criação que é esse acabamento, “como o que ‘gera para fora’, que expressa, produz uma expressão” (AXT, 2010, p.6) [grifos da autora]. Há entre a invenção e a criação um espaço de passagem, vale dizer, um não-lugar: a imaginação. É um lugar solitário e individual, que está entre o “fazer por dentro” e o “transbordar para fora”.

Reportamo-nos ao aluno-criança na sala de aula, para quem tudo parece ser possível no plano da imaginação-pensamento e sua relação com o professor. Ao deparar-se com a solidão da imaginação, pode assumir atitudes individuais próprias desse não-lugar: o sentir a intensidade da sua experiência

na relação com o outro, a fuga, o medo de externalizar seu processo criativo, ou mesmo a revolta contra valores estabelecidos.

E, nesse transitar entre invenção-criação, com passagem pela imaginação, é de fundamental importância o envolvimento do professor, que deverá estar atento e permanecer junto ao aluno, enquanto criança, assumindo também um não-lugar. A relação que se cria entre ambos estabelece a imaginação como um processo de “despertar o *devir-criança* [...] no velho. E o *devir-velho* na criança [...]” (AXT, 2010, p.14), leia-se *devir-aluno/criança* no professor e *devir-professor* no aluno e, se ambos tornam-se parceiros na aventura do acolhimento, a criança desenvolve outros valores.

Em desenvolvendo outros valores, o aluno, agora não apenas aprendiz, mas também criança, concretiza a imaginação-pensamento na criação, que pode ir de um conjunto de caixinhas de papel a um trem super sônico; de uma garrafa *pet* a um robô que interage em sala de aula, etc. Vale dizer, que ser aluno-criança é novamente estar entre imaginação e realidade, novamente num não-lugar de passagem, tanto habitado por alunos quanto por professores.

Diante do que foi exposto, e com o foco em investir no processo inventivo-criativo, retomamos o objetivo dessa dissertação que é *analisar as relações professor↔alunos↔alunos por meio de enunciados (orais, escritos e imagísticos), produzidos no âmbito de uma sala de aula acolhedora, com base em uma proposta metodológica que investe no processo criativo.*

Este foco produz uma pergunta geral à qual esta pesquisa procura responder, dentro das oportunidades oferecidas por um professor do 3º ano, em um município do interior, e que poderia ser formulada, mais ou menos assim: *Como se dá a relação professor↔alunos↔alunos em uma proposta metodológica que investe no processo criativo em sala de aula?*

A análise, embasada na teoria de Bakhtin, nos oferece subsídios para pensar as relações que acontecem em uma sala de aula, auxiliando-nos na busca de respostas aos seguintes questionamentos:

- Quais alguns dos enunciados que podem emergir da interação professor↔alunos↔alunos neste espaço aluno-criança, um *não-lugar* de passagem entre invenção e criação, a imaginação, assim como entre imaginação e realidade (no caso da escola, os conteúdos do currículo, tanto quanto o sentido de realidade na convivência com um coletivo social)?

- Como se visibilizam, neste não-lugar aluno-criança, as vozes de professores e alunos?

Para levar adiante estas questões de pesquisa é preciso contar com importantes conceitos, oriundos da filosofia da linguagem, tal como nos mostra Mikhail Bakhtin.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Bakhtin nasceu na Rússia e viveu a época pós-revolucionária do seu país. Seus estudos eram efetuados com intelectuais das mais diferentes áreas, formando grupos conhecidos como “Círculo de Bakhtin”.

Grande estudioso da linguagem e da interação entre os sujeitos, Bakhtin só passou a ser compreendido e se tornou um dos maiores pensadores do século XX após a publicação e o estudo de sua obra nos países da Europa e da América.

Bakhtin é, enfim, uma figura fascinante e enigmática, cuja obra a nada pode ser comparada. Seu pensamento tem facetas múltiplas dando-nos a impressão de não procederem do mesmo autor. O dialogismo, a relação do homem com o outro sempre foi a norma norteadora de sua obra (BAKHTIN, 2002; 2003).

Segundo os estudos de Bakhtin, o importante são as relações dialógicas, que possibilitam pensar as diferentes formas de linguagem. Estudou a questão da linguagem na interação entre os sujeitos, sendo essa originada pelos enunciados produzidos pelos envolvidos. O enunciado, unidade real da comunicação discursiva, dotado de sentido, é a base para que a relação dialógica se estabeleça. Por meio dos enunciados, as vozes (sujeitos, textos) se manifestam em todos seus sentidos ideológicos, históricos, sociais, etc.

Na interação com o outro passa a existir a possibilidade da escuta das vivências, estabelecendo-se uma relação ético-estética. O ético diz de um ato de escuta da voz do outro. A estética diz respeito a um movimento de afastamento neste ato de escuta, para, pelo excedente de visão que se produz no processo de afastamento, o interlocutor possa proceder a um acabamento da cena em que se encontra o outro.

A seguir, apresentamos os conceitos de enunciado, relações dialógicas, autor, personagem, exotopia e excedente de visão; pois os mesmos nos auxiliam a entender os sujeitos em interação e a compreender como se estruturam as relações entre eles.

3.1 Enunciado

Enunciado é acontecimento, é aquilo que efetivamente é materializado em um determinado momento, para os interlocutores que participam do contexto e das condições peculiares em que é produzido e recebido.

É nessa interação com o outro, na qual as vozes se cruzam, que surge o diálogo. Um grande encontro de vozes e entonações diferentes, que pode ocorrer entre pessoas, textos, autores, épocas...

A noção de diálogo que encontramos na teoria de Bakhtin, se revela em toda sua complexidade, é dotado de sentido e inclui o outro. Um outro que também é um sujeito que tem a sua história, que também produz enunciados e que são igualmente recebidos por outros sujeitos. Uma relação que contempla as diversas formas de manifestação de cada um dos sujeitos que nela estão implicados.

Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003, p. 297) [grifos do autor].

[...] o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto fora quanto dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas (BAKHTIN, 2003, p. 300).

Nos diálogos, os enunciados produzidos pelos sujeitos, são expressões da interação social entre todos, por isso, a cada novo momento o enunciado torna-se outro, na medida em que

constitui-se em um novo acontecimento, um evento único e irrepitível da comunicação discursiva. Ele não pode ser repetido, mas somente citado, pois, nesse caso, constitui-se como um novo acontecimento. Mas é também como elemento inalienável que o enunciado representa apenas um elo na cadeia complexa e contínua da comunicação discursiva, mantendo relações dialógicas com os outros enunciados: ele já nasce como resposta a outros enunciados (surge como sua réplica) e mantém no seu horizonte os enunciados que o seguem (todo enunciado está orientado para a reação-resposta ativa

do(s) outro(s) participante(s) da interação) (RODRIGUES, 2004, p. 424) [grifos da autora].

Para compreender melhor o lugar do enunciado no diálogo Bakhtin (2003) aponta as características que o constituem: (a) a alternância dos sujeitos do discurso, (b) a conclusibilidade, que é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos, e (c) a relação do enunciado com o próprio falante (autor do enunciado) e com outros participantes da comunicação discursiva.

a) A alternância dos sujeitos em um discurso ocorre porque o falante disse (ou escreveu) tudo o que quis dizer em um determinado momento ou sob dadas condições, e está intimamente ligada à questão da conclusibilidade do enunciado. “Quando ouvimos ou vemos, percebemos nitidamente o fim do enunciado, como se ouvíssemos dizer o “dixi” conclusivo do falante” (*Idem*, p. 280) [grifo do autor].

Rechdan (2003, p. 4) afirma que a conclusibilidade, o acabamento específico do enunciado é marcada pela alternância dos sujeitos falantes, vista do interior do enunciado. Para Bakhtin, o “[...] mais importante critério de conclusibilidade do enunciado é a possibilidade de *responder a ele*, [...] de ocupar em relação a ele uma posição responsiva” (2003, p. 280) [grifo do autor].

O sujeito, ao ouvir e compreender o enunciado toma para si uma atitude responsiva, pois pode concordar, discordar, opinar, discutir, enfim, exercer um papel ativo durante a comunicação com o outro. O enunciado refere-se às relações, e por isso entra em relação com enunciados de outros.

b) A conclusibilidade caracteriza-se pela integridade acabada do enunciado, que assegura a possibilidade de resposta (ou de compreensão responsiva), e é determinada por três fatores: (1) exauribilidade do objeto e do sentido; (2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; e (3) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento (BAKHTIN, 2003).

O primeiro, “exauribilidade do objeto e do sentido”, diz respeito ao sentido de um enunciado quando é dito ou escrito em determinado contexto.

Bakhtin (2003) diz que todo enunciado ganha uma relativa conclusibilidade, independente de seu tema ser inesgotável, considerando suas condições de enunciação. Corroborando, Rechdan (2003) afirma que seu tema varia conforme as esferas da comunicação verbal.

Bakhtin (2003) afirma que os enunciados não são idênticos. Podemos pronunciar as mesmas palavras, já proferidas por outros sujeitos em outros contextos, e essas geram diferentes sentidos, a cada novo enunciado emitido. O autor nos fala que o sentido de um enunciado não está nos interlocutores, na palavra ou na oração, mas é um efeito da interação entre os interlocutores. Podemos encontrar nos dicionários os significados de cada palavra, mas o sentido se diferencia pela compreensão de cada interlocutor, considerando o seu contexto de recepção e proclamação enunciativa e vai além do significado dicionarizado de cada palavra, pois se considera o contexto no qual ele foi gerado.

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).

Dessa forma, o outro tem um papel fundamental na construção do sentido. No encontro dos sentidos, as pessoas são afetadas de diferentes formas e novos sentidos surgem. Por essa razão a voz do outro só tem sentido no encontro com o outro, e é atravessado pelo discurso, pela palavra do outro. A natureza do sentido é responsiva, que se produz no encontro dialógico entre enunciados e instaura-se na resposta de um enunciado a outro. O sentido é construído na compreensão ativa e responsiva, estabelecendo assim a ligação entre os interlocutores. Contudo, para se compreender o sentido de um enunciado, a situação de interação é indispensável.

O segundo fator da conclusibilidade, “o projeto de discurso ou vontade de discurso do falante”, está relacionado a como “[...] abrangemos, interpretamos e sentimos a *intenção discursiva* de discurso ou a *vontade discursiva* do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e suas fronteiras” (BAKHTIN, 2003, p. 281) [grifos do autor]. O autor coloca que essa ideia determina a escolha da forma do gênero na qual será construído o enunciado.

[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Bakhtin (2003) denomina os campos de utilização da língua como esferas da atividade humana, que elaboram os tipos relativamente estáveis de enunciados, portanto, o estudo de um gênero discursivo deve considerar a natureza particular do enunciado, o qual é concebido dentro de sua esfera de atividade comunicacional.

Agora, segundo Bakhtin (2003), o terceiro e mais importante fator da conclusibilidade é as “formas estáveis de gênero do enunciado”. Para o autor, os gêneros são normatizações da ordem das relações sociais constituídas em atividades humanas concretas. Assim, podemos dizer que nossa fala é organizada pelos gêneros do discurso, uma vez que escolhemos as palavras para compor a nossa fala de acordo com o meio social no qual estamos inseridos, de acordo com nossas relações pessoais com os demais participantes de dada comunicação. “A diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Como forma de organização dos gêneros do discurso, Bakhtin (*Idem*) os divide em duas categorias: primários e secundários. Os gêneros primários seriam os simples, os da comunicação cotidiana e os secundários, os complexos, os da comunicação produzida a partir de códigos culturais elaborados, como a escrita. Machado afirma que se trata “de uma distinção que

dimensiona as esferas de uso da linguagem em processo dialógico-interativo” (2007, p. 155).

c) E por fim, a última característica do enunciado referido por Bakhtin é a relação do enunciado com o próprio falante (autor do enunciado) e com outros participantes da comunicação discursiva. Essa relação está intimamente ligada à questão da escolha do gênero em um processo dialógico-interativo, no qual, segundo Bakhtin (2003), a oração¹⁰, para funcionar como enunciado pleno, deve se tornar expressão da posição do falante individual em uma situação concreta da comunicação discursiva.

As orações tornam-se enunciados na interação entre interlocutores. As pessoas se comunicam por meio de enunciados, que se constituem através de palavras ou orações enquanto unidades da língua, que após pronunciadas produzem sentidos, os quais passam a existir nas interações entre os interlocutores e o meio social.

Qualquer enunciação só é possível dentro de um determinado gênero, e um dos fatores que caracteriza que os enunciados determinem um gênero do discurso, é a estabilidade que existe entre eles, pois esses acontecem em um contexto determinado (Bakhtin, 2003).

Para Bakhtin (2003), em qualquer discurso está presente o sujeito que fala. Ele afirma que tudo o que é dito, que é expresso por um falante, um enunciador, não pertence só a ele. Em qualquer discurso percebem-se vozes quase imperceptíveis, assim como vozes próximas que ecoam junto ao momento da fala: é a palavra pessoal, a palavra do outro como um processo em que a linguagem atravessa o indivíduo, surgindo uma forma de interação, um processo dialógico.

O que se estabelece entre sujeitos, entre consciências, entre vozes, entre enunciados, em uma comunicação verbal é uma relação de sentido, a qual Bakhtin (2003) denomina de relação dialógica. Para que essa relação se

¹⁰ Oração como unidade da língua (BAKHTIN, 2003, p. 289). Cabe ressaltar que a oração é um dos suportes do enunciado, entre outros.

estabeleça é necessário existir o enunciado do outro, pois dois discursos isolados não estabelecem relações dialógicas.

No contexto de sala de aula dialogam o professor, os alunos, os personagens criados e consigo seus sentimentos, seus sentidos, suas ideias; um encontro que se desdobra em enunciados orais, escritos e imagísticos, possibilitando a materialização desse contexto.

3.2 Relações Dialógicas

Segundo Bakhtin, o homem é um ser inacabado que se forma na interação com o outro, na relação com a alteridade. Cada ser é único e por meio da relação dialógica, interacional, se constitui provisoriamente, pois essa relação possibilita uma maneira de me ver e de compreender o mundo que é vindo do outro. Bezerra (2002), ao falar da percepção que Bakhtin tem ao desenvolver o conceito de discurso do outro, dos elementos que ele sintetiza nesse conceito, aborda o homem como um ser inacabado e, em função disso, em permanente formação.

Ele ouve vozes de mundos e existências inacabadas, vê o mundo como um processo em formação e o homem como um ser em formação, donde sua aversão a toda idéia do dogmaticamente acabado, do monologicamente fechado, da conclusão como um ponto final (BEZERRA, 2002, p. XI-XII).

Para Bakhtin a relação dialógica pressupõe um deslocamento do conceito de sujeito, na medida em que, tanto o homem precisa do outro, do seu interlocutor, pois seu discurso é construído a partir do discurso do outro, quanto as múltiplas vozes que soam no diálogo e se situam fora dos interlocutores, também passam a compor o homem enquanto ser em formação.

Natureza dialógica da consciência, natureza lógica da própria vida humana. A única forma adequada de *expressão verbal* da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso*. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. [...] Cada pensamento e cada vida se fundem no diálogo inconclusivo. (BAKHTIN, 2003, p.348)

Para Bakhtin (2002), a formação do homem acontece no movimento das relações dialógicas, não obstante, essa ocorre por meio do discurso.

As relações dialógicas - fenômeno bem mais amplo do que as relações entre as réplicas do diálogo expresso composicionalmente - são um fenômeno quase universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana, em suma, tudo o que tem sentido e importância (BAKHTIN, 2002, p. 42) [grifo do autor].

O dialogismo dá condição a esse sentido, pois o discurso é intercalado por outros discursos e por diferentes vozes sócio-históricas que se estabelecem no terreno discursivo através de um processo de interação verbal em que as vozes se cruzam. O dialogismo é o princípio que constitui a linguagem e o discurso, pois tudo que é dito vai ao encontro de outros enunciados já proferidos em outros tempos e espaços.

As relações dialógicas são irredutíveis às relações lógicas ou às concreto-semânticas, que por si mesmas carecem de momento dialógico. Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas (*Idem*, p. 183).

Segundo Queiroga, “no espaço dialógico, concebe-se a relação entre o eu-outro, estando o discurso sempre relacionado a um interlocutor. Ou seja, o discurso do locutor nunca será puro, pois estará sempre se dirigindo a um outro, a um interlocutor, com quem interage” (2005, p. 11). Nessa interação, entram em contato experiências sociais e individuais, que serão compartilhadas entre os sujeitos e constituirão sentido.

Bakhtin realizou seus estudos da linguagem baseado em textos escritos, e afirma que esses

[...] são dialógicos porque sempre apresentam um embate entre os sujeitos que, por serem vozes situadas no tempo e na história, isto é, sujeitos históricos e sociológicos, resultam em um choque de diferentes vozes sociais. O efeito que se produz entre essas vozes é o que pode ser diferenciado: polifonia, quando as vozes se deixam escutar, quando as consciências não são mascaradas pela voz do autor, ou monofonia, quando o diálogo é regido por uma só voz e apenas ela se faz ouvir (QUEIROGA, 2005, p. 11).

Os diferentes efeitos que se produzem entre as vozes, Bakhtin analisou exaustivamente ao estudar o gênero romance desenvolvido por Dostoievski, e

os classificou como dialógicos e polifônicos. Para Bakhtin, o romance de Dostoiévski, no qual as vozes presentes no texto dialogam, “são vozes diferentes, cantando diversamente o mesmo tema” (BAKHTIN, 2002, p. 44) [grifos do autor], não se sujeitando à voz de um narrador centralizante.

A essência da polifonia consiste justamente no fato de que as vozes, aqui, permanecem independentes e, como tais, combinam-se numa unidade de ordem superior à da harmonia. E se falarmos de vontade individual, então é precisamente na polifonia que ocorre a combinação de várias vontades individuais, realiza-se a saída de princípio para além dos limites de uma vontade. Poder-se-ia dizer assim: a vontade artística da polifonia é a vontade de combinação de muitas vontades, a vontade do acontecimento (BAKHTIN, 2002, p. 21)

A voz reflete o momento vivido pelo sujeito, sendo um reflexo do seu momento, considerando toda complexidade deste.

Definição da voz. Aqui entram a altura, o diapasão, o timbre, a categoria estética (lírico, dramático, etc.). Aqui entram ainda a ideologia e o destino do homem. O homem entra no diálogo como voz integral. Participa dele não só com seus pensamentos mas também com seu destino, com toda sua individualidade.” (BAKHTIN, 2003, p. 348-349)

Na polifonia, as vozes se deixam escutar “em *um pé de perfeita igualdade*” (TODOROV, 2003, p. XX) [grifos do autor], já na monofonia (também monologismo), o diálogo é regido por uma só voz e somente ela se faz ouvir. Como efeito, sua voz é dona da verdade única e absoluta, impossibilitando a participação de mais alguém no discurso.

O monologismo nega ao extremo, fora de si, a existência de outra consciência isônoma e isônomo-responsiva, de outro *eu (tu)* isônomo. No enfoque monológico (em forma extrema ou pura), o *outro* permanece inteiramente apenas *objeto* da consciência e não outra consciência. Dele não se espera uma resposta que possa modificar tudo no mundo da minha consciência. O monólogo é concluído e surdo à resposta do outro, não o espera nem reconhece nele força *decisiva*. Passa sem o outro e por isso, em certa medida, retifica toda a realidade. Pretende ser a última palavra. Fecha o mundo representado e os homens representados (BAKHTIN, 2003, p. 348) [grifos do autor]

Os conceitos discutidos acima contribuem para pensarmos as imagens em diálogo com as vozes do professor e dos alunos que se manifestam nas interações que acontecem nas salas de aula. Nesse contexto, a relação dialógica se configura pelas formas de interação, em enunciados (orais, escritos, imagísticos) entre os sujeitos que a compõe. Alunos e professor

passam a ser vistos como figuras enunciantoras, produzindo discurso, e, como autores de seus enunciados, marcam posição no seu discurso. Na medida em que esses discursos se intercalam, estabelecem uma relação dialógica. Essa interação entre autores de enunciados constitui o dialogismo.

3.3 Autor e Personagem

Bakhtin, ao estudar a estrutura e o funcionamento do romance, em especial de Dostoievski, focaliza a noção de autor, como sendo “profundamente *ativo*, mas seu ativismo tem um caráter *dialógico* especial” (BAKHTIN, 2003, p. 339), estabelecendo uma “relação de reciprocidade inteiramente nova e especial” (IBDEM..) entre a sua verdade e a verdade do outro. Bakhtin (2002) diz que Dostoievski conseguiu criar uma nova estética do romance onde as personagens, são independentes, plenivalentes e autônomas. Assim sendo, o autor de uma obra, em uma relação dialógica, é o condutor que faz emergir as vozes das personagens, com o consentimento dessas, trazendo seu contexto histórico-social.

O autor deve ser entendido, antes de tudo, a partir do acontecimento da obra como participante dela, como orientador autorizado do leitor. Compreender o autor no universo histórico de sua época, no seu lugar no grupo social, a sua posição de classe (BAKHTIN, 2003, p. 191).

Ao discorrer sobre o “*O autor e a personagem*” no livro “*Estética da Criação Verbal*” Bakhtin (2003) estabelece uma diferenciação entre autor-pessoa e autor-criador. O primeiro como aquele que escreve a obra, o artista na sua essência, que vê sua obra apenas como um processo em formação. No momento em que o artista manifesta sua posição em relação ao processo de sua criação, surge o autor-criador, como sendo o que concebe a obra, constitui e dá forma ao objeto estético. Fala das suas personagens, da impressão artística que elas produzem sobre ele e estabelece sua posição em relação a elas.

O autor-criador é, assim, quem dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida (ele não é um estenógrafo desses eventos), mas, a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os, reorganiza-os esteticamente. (FARACO, 2007, p 39).

E, nessa interrelação, autor e personagens, implicam-se/entrelaçam-se todos os valores éticos e estéticos da obra. A partir dos estudos de Dostoievski, Bakhtin afirma que no romance monológico as personagens falam, mas “[...] a ideologia dominante é a do autor, que, como deus controlador, absorve todo o campo de visão para si reduzindo as personagens à categoria de objeto” (2003, p. 11). Já no romance polifônico, ocorre uma mudança na posição do autor, a personagem anda lado a lado com ele e configura-se como sujeito histórico. Bezerra caracteriza o autor como

[...] regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico, dotado de um ativismo especial ao reger as vozes que ele cria ou recria, deixando-as manifestarem-se com autonomia e revelarem no homem um outro “eu para si” infinito e inacabável (2007, p. 194) [grifos do autor]

Nesse processo acontece um entrecruzamento de vozes-consciências que expressam diferentes pontos de vista e o autor é o grande organizador do diálogo, embora não se coloque como figura centralizadora.

Segundo Sinder, Bakhtin desenvolve seu conceito de consciência a partir do conceito de ideologia,

[...] a construção do inconsciente humano está relacionada à situação de classe ocupada pelo indivíduo; é necessário que o homem tenha um segundo nascimento: o "nascimento social". A consciência do indivíduo é, assim, uma consciência com dimensão coletiva e não individual (SINDER, 1998, p.1) [grifos do autor].

A consciência se forma a partir das experiências vivenciadas no cotidiano com o outro, nas interações sociais. O autor é a consciência capaz de apreender, de englobar a consciência outra, ou seja, é a consciência da consciência. As manifestações das vozes se entrelaçam, interagindo e estabelecendo uma (re)criação de consciência a partir do outro, o que gera a noção de inconclusibilidade.

A consciência do criador no romance polifônico está constantemente presente em todo esse romance, onde é ativa ao extremo. Mas a função dessa consciência e a forma de seu caráter ativo são diferentes daquelas do romance monológico: a consciência do autor não transforma as consciências dos outros (ou seja, as consciências dos heróis) em objetos nem faz destas definições acabadas à revelia. Ela sente ao seu lado e diante de si as consciências equípolentes dos outros, tão infinitas e inconclusas quanto ela mesma. Ela reflete e recria não um mundo de objetos, mas precisamente essas

consciências dos outros com os seus mundos, recriando-as na sua autêntica *inconclusibilidade* (pois a essência delas reside precisamente nessa inconclusibilidade) (BAKHTIN, 2002, p. 68) [grifos do autor].

A inconclusibilidade da personagem é que permite vê-la não como produto acabado, mas como processo de tomada de consciência de si mesma. Inverte-se aqui o momento que era de definição conclusiva do autor em momento da personagem. A consciência do autor está presente no romance o tempo todo, recria a consciência dos outros e seus mundos na autêntica inconclusibilidade da existência humana.

A personagem interessa a Dostoiévski enquanto *ponto de vista específico sobre o mundo e sobre si mesma*, enquanto posição racional e valorativa do homem em relação a si mesmo e realidade circundante. Para Dostoiévski não importa o que sua personagem é no mundo mas, acima de tudo, o que o mundo é para a personagem e o que ela é para si mesma (BAKHTIN, 2002, p. 46).

A relação entre autor e personagem diz de um movimento que acontece entre eles e que resulta num ato estético e, que sendo estético, traz consigo o ato ético e, como nos diz Bakhtin

Neste sentido, estes elementos do acabamento são transgredientes tanto à consciência real da personagem quanto à possível, que parece continuar em linhas pontilhadas; o autor conhece e enxerga mais não só no sentido para onde a personagem olha e enxerga mas também em outro sentido, que por princípio, é inacessível à personagem; é essa posição que ele deve ocupar em relação à personagem (2003, p12).

Bakhtin (2003) entende que o autor-criador constitui e dá forma ao objeto estético, abrangendo e transgredindo o mundo e a consciência da personagem. É o excedente da visão que propicia o acabamento ao objeto estético, e assim, a relação criadora é marcada pelo princípio da exotopia.

Os conceitos de autor e personagem nos auxiliam a pensar os diferentes papéis que professor e alunos ocupam nas relações que se estabelecem por meio das interações que surgem na sala de aula. A relação entre autor e personagem diz desse movimento que acontece no contexto, da posição que cada qual assume nessa relação, e que resulta em uma ética e uma estética.

3.4 Exotopia e Excedente de Visão

Bakhtin desenvolveu os conceitos de exotopia e excedente de visão para pensar a questão da criação e o lugar do autor nesse movimento de criação. Remetemo-nos então à posição do autor-criador, “aquele constituinte que dá forma ao objeto estético, o pivô que sustenta a unidade do todo esteticamente consumado” (FARACO, 2007, p. 37), para falar desses conceitos e do lugar do autor nesse movimento de criação.

Bakhtin (2003) nos mostra que quando se percebe o outro em sua individualidade, respeitando-a, estabelece-se um plano estético que conduz a uma atitude ética de respeitabilidade ao outro.

O modo como eu vivencio o *eu* do outro difere inteiramente do modo como vivencio o meu próprio *eu*; isso entra na categoria do *outro* como elemento integrante, e essa diferença tem importância fundamental tanto para a estética quanto para a ética (BAKHTIN, 2003, p. 35) [grifos do autor].

O autor nos diz que o primeiro momento da atividade estética é a compenetração, na qual “[...] eu devo vivenciar – ver e inteirar-me – o que ele vivencia, colocar-me no lugar dele, como que coincidir com ele [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 23)

Inteirando-me do que o outro vivencia, coloco-me no mesmo plano, “não se trata de fundir-se com o outro mas de manter posição própria na distância e no *excedente* de visão e compreensão a este relacionado” (BAKHTIN, 2003, p. 355) [grifos do autor]. O autor nos fala de um vivenciamento com um olhar singular da minha posição de ser único no mundo, respeitando a singularidade do outro.

Esse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse - *excedente* sempre presente em face de qualquer outro indivíduo - é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento, nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim. (BAKHTIN, 2003, contexto p. 21)

Os elementos que nos possibilitam a compenetração fazem parte da expressividade externa do outro, pois são “[...] o caminho através do qual eu

penetro em seu interior e daí quase me fundo com ele” (BAKHTIN, 2003, p. 24).

Segundo o autor, somente eu, do meu lugar, consigo vivenciar a plenitude da expressividade externa do outro, pois tenho elementos que só a mim são acessíveis: o outro não consegue se ver à frente de uma árvore e com um céu azul de fundo, não enxerga o seu corpo no conjunto do ambiente onde está situado, não vê suas expressões de alegria ou tristeza, somente as sente. Dessa forma, o indivíduo “não vivencia a plenitude da sua expressividade externa, ele só a vivencia parcialmente e ainda por cima na linguagem de suas auto-sensações internas” (BAKHTIN, 2003, p. 24). Imaginar a própria imagem externa é algo muito complexo. Não é por falta de memória que essa dificuldade ocorre; é que dificilmente alguém conseguiria desligar-se completamente de sua auto-sensação interior.

Mesmo que pudesse se enxergar através de um espelho, ele não conseguiria se enxergar pelo olhar de quem o contempla, pois “não disporia de um enfoque volitivo-emocional apropriado a esses elementos” (BAKHTIN, 2003, p. 24). Bakhtin ratifica que estes somente podem ser utilizados “como indicativos, como dispositivo técnico da compenetração” (p. 24), devendo, durante a compenetração, abstrair-se do significado autônomo desses elementos.

O início, propriamente dito da atividade estética começa quando, depois da compenetração, “[...] retorno a mim mesmo, ao meu lugar fora do sofredor, e só deste lugar o material da compenetração pode ser assimilado em termos éticos, cognitivos e estéticos [...]”¹¹ (BAKHTIN, 2003, p. 24)

A partir deste ato é possível dar forma e acabamento às vivências do outro preservando e respeitando suas singularidades, estabelecendo uma relação ético-estética.

Quando me compenetro dos sofrimentos do outro, eu os vivencio precisamente como sofrimentos *dele*, na categoria do *outro* [...]

¹¹ Bakhtin (2003), em seu livro “*Estética da criação verbal*”, para exemplificar os conceitos de exotopia e excedente de visão, utiliza o exemplo de um sujeito em sofrimento, por isso, em determinadas citações, os termos sofredor, sofrimento, aparecerão.

relacionar ao outro o vivenciado é condição obrigatória de uma compenetração eficaz e do conhecimento tanto ético quanto estético. (BAKHTIN, 2003, p. 24-25)

É o processo da exotopia que propicia o afastamento. Com ele surge o excedente da visão. Ao olhar o outro percebo a presença de dois mundos diferentes. Porém, assumindo uma devida posição, as diferenças existentes diminuem, mas só serão eliminadas quando fundidas, tornando-se “única”.

O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, 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 o 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 (BAKHTIN, 2003, p.23).

O autor é aquele que possui um excedente de visão em relação à personagem e somente esse excedente de visão é capaz de dar acabamento à personagem, completando-a.

A personagem, de sua posição, não tem o excedente de visão do todo da obra na qual participa, como o autor tem. O autor tem o excedente de visão da personagem em relação aos outros elementos que compõem a obra, isto é, outras personagens, outros fatos, etc.

O autor não só enxerga e conhece tudo o que cada personagem em particular e todas as personagens juntas enxergam e conhecem, como enxerga e conhece mais que elas, e ademais enxerga e conhece algo que por princípio é inacessível a elas, e nesse *excedente* de visão e conhecimento do autor, sempre determinado e estável em relação a cada personagem, é que se encontram todos os elementos do acabamento do todo, quer das personagens, quer do acontecimento conjunto de suas vidas, isto é, do todo da obra (BAKHTIN, 2003, p.11) [grifos do autor]

E, é essa posição exotópica (de fora, de afastamento) que permite ao autor-criador ter o excedente de visão em relação às personagens, e proporciona ao autor-criador o princípio de acabamento do objeto estético, pois possui um domínio do todo acabado da obra. Ele, o autor, coloca-se no lugar da personagem, coincide-se com ela (compenetração) e, através de seu

excedente de visão, enxerga o que a personagem, de dentro de seu campo de visão não consegue enxergar.

Para mim, o outro coincide comigo mesmo; com essa coincidência-integridade, que lhe dá acabamento positivo, eu o enriqueço de fora e ele se torna esteticamente significativo, se torna personagem (BAKHTIN, 2003, p. 118).

O ato criador do autor em relação à personagem se dá na “[...] relação de uma tensa distância do autor em relação a todos os elementos da personagem, de uma distância no espaço, no tempo, nos valores e nos sentidos, que permite abarcar *integralmente* a personagem [...]” (BAKHTIN, 2003, p.12) [grifos do autor]

Como mencionado anteriormente, o início da atividade estética se dá quando o autor-criador retorna a si, e do seu lugar único no mundo, enforma e dá acabamento ao material de penetração (BAKHTIN, 2003).

Com esse movimento, as ideias do autor e das personagens se encontram no mesmo plano dialógico, mas se tornam independentes em posicionamentos quando a personagem ganha vida e tem liberdade para se posicionar. Dessa forma, o autor estabelece com os elementos da obra, principalmente com as personagens, uma relação de responsividade.

[...] o autor não fala *do* herói, mas *com* o herói. Aliás nem poderia ser diferente: a orientação dialógica, co-participante é a única que leva a sério a palavra do outro e é capaz de focalizá-la enquanto posição racional ou enquanto um outro ponto de vista. Somente sob uma orientação dialógica interna minha palavra se encontra na mais íntima relação com a palavra do outro mas sem se fundir com ela, sem absorvê-la nem absorver seu valor, ou seja, conserva inteiramente a sua autonomia enquanto palavra. Manter a distância entra no plano do autor, pois ela é a única que assegura a autêntica objetividade da representação do herói (BAKHTIN, 2002, p. 64) [grifos do autor]

Dessa forma, os conceitos de exotopia e excedente de visão nos auxiliam a pensar nos possíveis deslocamentos do professor, enquanto no exercício da sua prática e dos alunos, enquanto em movimento de interação dentro de uma proposta que se estabelece na sala de aula, gerando uma estética pautada por uma ética.

4 AS MÚLTIPLAS VOZES QUE COMPÕEM UMA ANÁLISE

A confiança na palavra do outro, a aceitação reverente (a palavra autoritária), o aprendizado, as buscas e a obrigação do sentido abissal, a *concordância*, suas eternas fronteiras e matizes (mas não limitações lógicas nem reformas meramente objetais), sobreposições do sentido sobre o sentido, da voz sobre a voz, intensificação pela fusão (mas não identificação), combinação de muitas vozes (um corredor de vozes), a compreensão que completa, a saída para além dos limites do compreensível, etc. Essas relações específicas não podem ser reduzidas nem a relações meramente lógicas nem meramente objetais. Aqui se encontram posições *integrais*, pessoas integrais (o indivíduo não exige uma relação intensiva, ela pode manifestar-se em um som único, em uma palavra única) precisamente, as vozes. (BAKHTIN, 2003, p. 327) [grifos do autor]

Desenvolvemos aqui sobre o processo metodológico desta pesquisa e, conforme a descrição dos passos orientadores no processo de sua construção, os articulamos com a teoria que dará a sustentação ao mesmo.

Esse capítulo é uma forma de mostrar como as diferentes vozes dos sujeitos envolvidos na pesquisa compõem a análise. Falamos das vozes de sujeitos que estão imersos e/ou implicados no contexto em que a problemática desse estudo foi gerada. São sujeitos históricos, ideológicos, cada qual com suas convicções, que se manifestam por meio de suas vozes, na relação com os outros e, nesse diálogo, se sustentam, se (re)fazem, entram em conflito e/ou se (re)constituem. Falamos aqui também das vozes dos sujeitos que participam do grupo de pesquisa do LELIC, da orientadora dessa pesquisa, dos textos e teorias estudados, enfim, de todos os elementos que, com suas vozes, dialogaram com a escrita desta dissertação.

Esta pesquisa nasce do olhar de uma pesquisadora implicada no contexto de sua problematização, convivendo entre teoria e prática. A escola na qual a pesquisa foi realizada é participante do projeto CIVITAS desde o início de 2008, sendo essa caracterizada dentro do projeto como escola piloto, pois a formação de professores abrange todo o corpo docente dos primeiros anos do ensino fundamental. A escola está localizada no interior do Rio Grande do Sul, no município de Venâncio Aires, e situa-se a 130 Km de Porto Alegre.

Iniciamos o trabalho na escola a partir do segundo semestre do ano de 2008, juntamente com as pesquisadoras Joelma Remião e Paloma Dias

Silveira¹². No ano de 2009, a atuação no grupo de formação foi somente em conjunto com a pesquisadora Paloma.

Participaram do grupo de formação da escola piloto 5 professoras, divididas em 2 grupos, com os quais aconteceram encontros quinzenais, com duração de 4 horas, até o mês de julho de 2009. Em um dos grupos participaram 2 professoras (1º e 2º anos) e no outro grupo participaram 3 professoras (2º, 3º e 4º anos). A partir de agosto do mesmo ano, os encontros passaram a ser realizados mensalmente, com duração de 2 horas, do qual participavam juntas todas as professoras.

Inicialmente, de modo informal, foi comunicado às professoras do grupo sobre o objetivo da presente pesquisa e a intenção em entrar nas salas de aula para constituir o material para análise. Ao mesmo tempo, foi comunicado às professoras sobre o interesse em coletar material para compor os relatórios do projeto CIVITAS. Foi informado à direção e supervisão da escola, sobre o interesse em entrar nas salas de aula, e as mesmas autorizaram a entrada, tanto para produção de imagens e de registros por parte da pesquisadora, quanto para compor os relatórios do projeto.

Os registros passaram a ser realizados, na medida em que as professoras convidavam a pesquisadora para entrar na sala de aula. Tendo as duas solicitações ocorridas na mesma época, em algumas turmas as professoras organizaram os alunos, de modo que esses relatassem sobre as atividades realizadas em torno do projeto CIVITAS. Já, em outras turmas, as imagens realizadas foram das interações em salas de aula em torno da proposta do projeto CIVITAS, retratando o contexto diário da sala de aula.

Foram realizadas em torno de 20 horas de filmagens, contemplando todas as turmas nas quais as professoras se dispuseram a participar. Devido ao extenso material, optamos por analisar as imagens somente de uma turma, da qual foram registradas em torno de 4 horas de filmagem.

¹² Ambas as pesquisadoras são graduadas em Pedagogia, mestres em Educação, doutorandas em Educação e pesquisadoras integrantes do LELIC.

A escolha da turma se deu pela maior disponibilidade dessa professora para entrada em sua sala de aula, o que acarretou em um grande volume de material compilado, abrangendo a experimentação em relação à proposta de um tema que estava sendo desenvolvido em sala de aula.

Após definida a turma participante da pesquisa, foi formalizado através de um documento escrito (apêndice A) direcionado à professora, a autorização da mesma em relação a sua participação na pesquisa, bem como a produção de registros por parte da pesquisadora por meio das imagens realizadas em sala de aula.

Como pesquisadora, implicada no próprio campo de estudo, do qual surge a problemática dessa pesquisa, algumas metas, expectativas e intenções se estabeleceram, entretanto, sem se determinar os meios para se chegar aos resultados, pois todo processo está sujeito a mutações. O processo foi vivido, e a pesquisa aconteceu na medida em que foi sendo produzida. De acordo com Axt (2008), torna-se inviável, nesse processo, se fazer uma “tradução literal” do trabalho.

Esse viés de que as problematizações sejam tratadas nos próprios espaços de realidade de onde emergem, para aí crescerem, numa relação de coexistência e solidariedade com o campo empírico, tanto quanto com o pensamento teórico-conceitual e interpretativo que lhes dá sustentação, deriva principalmente: (a) de que é já impossível apenas um trabalho de “tradução literal”, pelo pesquisador, de resultados obtidos sob condições controladas (e assépticas), para os contextos de realidade concreta, contextos híbridos e abertos, em que tudo pode escapar, em que tudo pode passar a integrar o conjunto, na própria medida das alianças, das misturas... (b) e de que esse trabalho de “tradução literal”, que antes parecia não oferecer maiores dificuldades, se tornou inviável para o pesquisador/educador, na medida em que: tanto lhe foi sendo dado a ver a impossibilidade de uma mera transposição do empírico para o plano da linguagem e dos modos de pensamento; quanto, ao mesmo tempo, lhe foi sendo imputado, por pressão dos próprios coletivos nos contextos de realidade, reconhecer, hoje, o efetivo estatuto de existência dessa diversidade, dessa multiplicidade, dessa complexidade (AXT, 2008, p. 95) [grifos da autora].

Há, ainda nesse contexto, que se escutar as múltiplas vozes que surgem. Falamos aqui das vozes que surgem no diálogo da pesquisadora com a escola, com a professora e com a produção dos alunos. Devido a essa característica de relação dialógica que envolve a proposta do CIVITAS

enquanto um projeto de formação continuada, os participantes da pesquisa deixam de ser objetos de pesquisa, para tornarem-se sujeitos, conforme Axt, “parceiros na experimentação”, pois o sujeito da pesquisa é visto como sujeito da linguagem, que

[...] enquanto coletivo hibridizado por fatos/conceitos/coisas ... tem e diz a sua palavra, intervindo, interferindo na pesquisa e nos seus resultados: ele deixa de ser *objeto de pesquisa*, para ser *parceiro na experimentação*, enquanto a experimentação, em si, passa a ser afetada também pela palavra dos parceiros, emergindo como um contexto dialógico de produção de sentidos (2008, p.98) [grifos da autora].

Na medida em que se tornam “parceiros da experimentação”, a relação entre professora, alunos e pesquisadora torna-se

dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido. Pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio-históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise (AGUIAR e ROCHA, 1997, p.97).

Diante do exposto, entendemos que pesquisa é movimento!, pois “a relação com o *outro* é de metamorfose e de movimento puro” (AMORIM, 2004, p. 176) [grifos da autora]. Pensando na pesquisa dessa forma, para compor a metodologia dessa dissertação, propomos 3 planos, que se encontram em movimento: o plano da **imersão**, o plano da **implicação** e o plano da **interpretação**. Esses planos dizem respeito à perspectiva da pesquisadora e aos modos de relação deste com sua pesquisa. São planos que se cruzam, se mesclam e se alternam, dependendo do movimento da pesquisadora, e se compõem entre si para dar conta do percurso da pesquisa.

Os conceitos de exotopia e excedente de visão permitem pensar esse movimento da pesquisadora, pensar nesse espaço de tempo “entre” a vivência no contexto de sala de aula e o afastamento desta.

[...] o conceito de exotopia designa uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro (AMORIM, 2006, p. 101)

Relembramos aqui Augé (2008), falamos dos sentidos que surgem no espaço de transitoriedade entre lugares e não-lugares, do que acontece nesse

espaço “entre” os dois, que nessa pesquisa não pertence nem só à vivência ou ao afastamento, mas a ambos, constituindo-se em um não-lugar.

O movimento de exotopia diz respeito ao afastamento, mas um afastamento que emerge de uma determinada situação, e que permite uma tomada de posição em relação ao excedente de visão, que se dá no exercício de contemplar o outro de fora, possibilitando diferentes percepções.

O modo como eu vivencio o *eu* do outro difere inteiramente do modo como vivencio o meu próprio *eu*; isso entra na categoria do *outro* como elemento integrante, e essa diferença tem importância fundamental tanto para estética quanto para ética (BAKHTIN, 2003, p.35).

Os três planos estão relacionados ao movimento da pesquisadora (vivência no contexto e afastamento deste), obedecendo a uma relativa sucessividade, em que pese a sua simultaneidade em muitos momentos e a sua mútua interferência. É dessa dinâmica que emerge a possibilidade de analisar o campo empírico, produzindo o afastamento.

Como se fossem isolados um do outro, embora tenhamos que ter presente o seu estado dinâmico de movimento e de interpenetração um no outro, passamos a apresentar de forma detalhada os planos que envolvem esta proposta metodológica:

1º) **Plano da imersão:** compõem este plano as relações e os movimentos que acontecem entre professor↔alunos↔alunos.

Aqui se considera que a professora e os alunos estão imersos no contexto e na relação. Vivenciam diariamente os acontecimentos em sala de aula por meio das interações, nas quais as relações se estabelecem. A forma como a professora e alunos se relacionam, estabelece uma estética de interação na sala de aula, que pode resultar em um ato ético de escuta a voz do outro ou não. As relações que ocorrem na sala de aula são dialógicas e acontecem de forma horizontal, pois a professora enxerga os alunos, mas não consegue enxergar-se no conjunto do contexto. Isso dificulta o excedente de visão da professora em relação ao “todo da sala de aula”, pois imersa no contexto, não efetua o movimento de exotopia, dificultando o seu excedente de

visão, uma vez que esse se dá somente entre eu-outro. A professora na orientação da atividade e em seu processo de escuta dos alunos, em um ato de compenetração sobre o processo imaginativo deles, ao possibilitar aos alunos “darem asas à imaginação”, exerce uma relativa exotopia que propicia um excedente de visão em relação aos alunos, embora não tenha em relação a si.

[...] em um mundo exterior-único que eu posso ver, escutar e apalpar, eu não encontro minha expressividade externa enquanto objeto único igualmente externo, ao lado de outros objetos; eu me encontro numa espécie de fronteira do mundo que vejo, não sou conatural com ele em termos plástico-picturais. Meu pensamento situa meu corpo inteiramente no mundo exterior como um objeto entre os outros objetos, mas não o faz com minha visão efetiva, que não pode vir em auxílio do meu pensamento, propiciando-lhe uma imagem adequada (BAKHTIN, 2003, p. 26).

Cabe ressaltar que o excedente de visão da professora em relação ao todo da sala de aula, em relação a si ocorre em outros momentos, os quais serão abordados no decorrer desta dissertação.

A visão do todo acontece para a pesquisadora, com sua entrada em sala de aula, em seu processo de imersão, não havendo identificação plena, pois não participa diariamente desse contexto. É somente um processo de imersão/compenetração. E, nesse processo, a pesquisadora se faz acompanhar de ferramentas de registro, a filmadora e seu diário de bordo para, a partir das memórias em registro, contar e descrever os processos de sala de aula em que a professora e alunos estão imersos e ela, a pesquisadora, procura fazer o processo de compenetração.

Nesse movimento, mesmo dentro da sala de aula, a pesquisadora assume uma posição de fora, em um movimento de exotopia que produz o todo da sala de aula como excedente de visão.

Na categoria do *eu*, minha imagem externa não pode ser vivenciada como um valor que me engloba e me acaba, ela só pode ser assim vivenciada na categoria do *outro*, e eu preciso me colocar a mim mesmo sob essa categoria para me ver como elemento de um mundo exterior plástico-pictural e único (BAKHTIN, 2003, p. 33) [grifos do autor].

No campo empírico, os dados referentes ao plano da imersão da pesquisadora se compõem do recorte constituído das cenas dos filmes da

interação entre professor↔alunos↔alunos na sala de aula. Os alunos, aos quais nos referimos, constituem a turma do 3º ano, composta por 21 alunos, 8 meninos, 13 meninas, com faixa etária entre 9 e 13 anos de idade. Embora a turma, em idade, apresente características heterogêneas, os interesses são comuns. Os alunos são participativos, havendo uma empatia entre eles e com a professora.

A professora participa do projeto CIVITAS pelo segundo ano, tem formação em magistério (nível de ensino médio), atuou na educação infantil, é licenciada em matemática e leciona há 6 anos na escola piloto. Além de atuar no 3º ano, também atua na escola no turno inverso, nas séries finais do ensino fundamental, na disciplina de matemática.

Por meio da assinatura do termo de consentimento livre esclarecido e do termo de utilização de imagem (apêndice B), cada participante desta pesquisa teve sua identidade preservada, assim como será resguardada a identidade do grupo e/ou instituição participante, pois os dados necessários para o trabalho dizem respeito apenas ao conteúdo do material coletado. Devido, serem os alunos, menores de idade, o termo de utilização de imagem foi encaminhado aos pais ou responsáveis (apêndice C), sendo anexada juntamente uma carta informativa (apêndice D).

As filmagens retratam uma das experimentações que ocorreu em sala de aula e algumas manifestações dos alunos em relação ao conjunto do trabalho desenvolvido em sala de aula durante o ano de 2009. No apêndice E, encontra-se um *CD-Rom* com pequenos recortes dessas filmagens.

No contexto de sala de aula, envolvidos pela leitura do livro “*O namorado da fada*” (ZIRALDO, 2008), os alunos trouxeram para o ambiente da sala alguns dos personagens que constituíam a história: o menino azul e a bruxa. Com a bruxa, vieram também seus elementos místicos: o caldeirão, as poções mágicas e os feitiços. Os alunos elaboraram um livro de receita de feitiços e, motivados, solicitaram à professora que realizassem um feitiço na sala de aula. Em ato ético de escuta e compenetração em relação aos alunos a professora se propõe a realizar o feitiço. No dia da realização do mesmo, cada

aluno levou, aleatoriamente, um ingrediente, e juntos elaboraram e executaram a receita.

O primeiro movimento de imersão/compenetração da pesquisadora ocorre quando essa entra na sala de aula, a fim de: sentir o ambiente; de se relacionar com os alunos numa forma mais personalizada, procurando escutar, quando possível cada um ou os pequenos grupos, e compreender como a professora se relaciona com esta, agora, multiplicidade e diversidade das vozes dos alunos.

No momento de realização do feitiço, os alunos, em um ato ético em direção à pesquisadora, esta convicta com seu lugar de “exclusão” relativa, convidam-na a ser parte integrante do grupo. Ao mesmo tempo em que filmava, os alunos fizeram-na interagir: votando em um nome para o feitiço; acrescentando um ingrediente na receita, explicando o motivo dessa escolha; e colocando-o no caldeirão na hora de realização do feitiço. Dessa forma, podemos dizer que nesse momento a pesquisadora encontra-se imersa no contexto de sala de aula, buscando, numa relação de reciprocidade com os alunos, compenetrar-se em seu processo imaginativo, ao mesmo tempo em que continua produzindo o processo de compenetração com a professora. A pesquisadora e a filmadora interagem com a professora e os alunos nesse contexto, participando dele ocasionalmente, nos momentos de produção do material para análise de sua problemática de pesquisa. Relembramos aqui Bakhtin (2003), quando nos diz que o primeiro momento da atividade estética é a compenetração, e nesse momento eu devo vivenciar e inteirar-me o que o outro vivencia, colocando-me no seu lugar.

Segundo Bakhtin (2003) a compenetração é necessária para que ocorra o excedente de visão. Nesse momento, a pesquisadora já vê o que o outro não vê, pois se encontra um pouco afastada devido sua perspectiva de pesquisadora.

Cumprir ter em vista que os elementos de compenetração e acabamento não se sucedem cronologicamente; insistimos na diferenciação de sentido entre eles, embora eles estejam intimamente entrelaçados e se fundem no vivenciamento ativo (BAKHTIN, 2003, p. 25).

Mesclam-se os planos da imersão e da implicação, na medida em que a pesquisadora imersa na sala de aula, faz um movimento de afastamento na busca de imagens para análise que possibilitem futuras interpretações das situações originadas no plano da imersão. A pesquisadora é naturalmente este outro de fora da sala de aula, mesmo quando nela entra, num processo de imersão. Neste caso, pode-se dizer que se trata de compenetração, segundo Bakhtin (2003), o primeiro momento da atividade estética.

2º) **Plano da implicação:** compõe esse plano a pesquisadora e a filmadora. Nesse plano, a pesquisadora se encontra implicado com a professora e com o que acontece na sala de aula.

A implicação se dá de maneira intensiva, já de saída, no grupo de estudos, através dos relatos da professora, sendo essa outra forma de estar em contato, de se aproximar do contexto de sala de aula. A implicação aqui diz de um envolvimento indireto, pois a pesquisadora não é parte integrante do contexto de sala de aula, mas dialoga com o professor e com as produções dos alunos por meio dos encontros com o grupo de estudos, na tentativa de “[...] captar o olhar do outro, de tentar entender o que o outro olha, como o outro vê” (AMORIM, 2006, p. 96).

Para a produção dos dados de sua pesquisa, ele utiliza instrumentos, que aqui se referem à filmadora e ao seu diário de bordo¹³. Podemos pensar a filmadora e o pesquisador como um acoplamento, no sentido de ambos serem um só, pois a lente da filmadora capta as imagens, as quais, a pesquisadora a direciona a captar, podemos assim dizer que ela torna-se uma pesquisadora/operadora.

Mesmo implicada com o contexto de sala de aula, vai se delineando um distanciamento deste na medida em que suas inquietações, enquanto pesquisadora, tornaram-se uma questão de pesquisa. Ao assumi-las, a pesquisadora adquire uma posição interrogativa diante de suas inquietações. Nesse processo, a pesquisadora, na condição de pesquisadora/operadora,

¹³ O diário de bordo é um caderno de apontamentos da pesquisadora, no qual registra observações, relatos, reflexões sobre experiências vivenciadas, etc..

necessita de um olhar exotópico, de um afastamento que propicie um olhar de fora, capaz de dar sentido, interpretação e acabamento a um determinado recorte do contexto, procurando preservar as peculiaridades deste.

[...] termo *exotopia*, constitui para Bakhtin, a própria condição da compreensão. Uma cultura, assim como um texto, só se revela na sua completude pelo olhar de uma outra cultura. Quando a interrogamos, o fazemos com nossas questões e somente assim novos sentidos podem se produzir (AMORIM, 2004, p. 191) [grifos da autora]

A filmadora produz a condição de exotopia para que a pesquisadora/operadora tenha uma tomada de posição em relação ao seu excedente de visão, em relação à interação e ao contexto. Como a pesquisadora/operadora está somente implicada com o contexto, isso possibilita que ela estabeleça uma relação *eu-outro* com os sujeitos, os parceiros da experimentação, pois o que ela consegue capturar, não é possível de ser capturado na relação que se constitui entre professor↔alunos↔alunos. Diante disso, enquanto pesquisadora/operadora implicada, ela produz um excedente de visão que a professora e alunos não produzem, pois esses estabelecem na sala de aula, uma relação de horizontalidade, na qual se torna mais difícil o movimento exotópico em relação ao contexto, dificultando assim o excedente de visão. Na sala de aula o movimento exotópico pode acontecer da professora para os alunos, entre os alunos, dos alunos para os objetos (personagens criados em sala de aula) e dos alunos para a professora. O movimento exotópico da professora para a sala de aula ocorre a partir do seu diário de bordo quando está no grupo de estudos problematizando a sala de aula, possibilitando assim seu excedente de visão, que só acontece quando ela consegue problematizar a sua ação na sala de aula.

O excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se. Essas ações podem ser infinitamente variadas em função da infinita diversidade de situações da vida em que eu e o outro nos encontramos num dado momento, mas em toda parte e em quaisquer circunstâncias esse excedente do meu ativismo existe e sua composição tende a uma constância estável (BAKHTIN, 2003, p. 23).

A pesquisadora/operadora, via filmadora, visa colher enunciados que vêm das enunciações do contexto que observa, em torno do qual ela já tem uma problemática a ser pensada, portanto, o seu foco tem uma direção. Esses enunciados produzidos pela pesquisadora/operadora são imagens que sofrerão uma interpretação em relação ao conjunto que se materializa na narrativa dissertativa. Embora a interpretação faça parte do terceiro plano, já aqui, na relação de implicação com o contexto, a pesquisadora/operadora dá início ao plano da interpretação, pois nesse movimento de implicação e de produção dos dados para análise, produz seu diário de bordo (além dos registros fílmicos), com o olhar atento a como a professora ativa o projeto na sala de aula.

A criação estética ou da pesquisa implica sempre um movimento duplo: o de tentar enxergar com os olhos do outro e o de retornar à sua exterioridade para fazer intervir seu próprio olhar: sua posição singular e única num dado contexto e os valores que ali afirma (AMORIM, 2006, p. 102).

O movimento de exotopia nos remete a um não- lugar¹⁴, um ponto de passagem entre a cena real e o afastamento, pois ao mesmo tempo em que a pesquisadora/operadora está na cena, ele não está, pois sua participação diz de uma relação de implicação e no contexto com o qual está implicada, possui um foco específico.

As filmagens aconteceram de duas formas, sendo realizadas pela pesquisadora e pelos alunos. No caso da atividade filmada, em análise neste trabalho, a atividade do feitiço, as imagens foram realizadas sem cortes, com pausa somente para troca do DVD. A filmadora era segurada tanto pela mão da pesquisadora, quanto dos alunos, o que facilitava o direcionamento da câmera para a situação que lhes chamava a atenção. As filmagens realizadas pela pesquisadora se dividiram em dois momentos: no primeiro momento, a pesquisadora filmou a dinâmica da sala de aula em torno da elaboração e realização do feitiço e, no segundo momento, conversou informalmente com os alunos.

Foram incluídas filmagens realizadas pelos alunos, pois esses, durante a conversa informal com a pesquisadora, demonstraram grande curiosidade e

¹⁴ Referência a Augé (2008).

inquietação em relação à filmadora. Diante disso, optou-se por deixá-los explorar o equipamento. Essa filmagem aconteceu após a conversa informal da pesquisadora com os alunos. Tanto a conversa informal da pesquisadora com os alunos, quanto a interação desses filmando os colegas, aconteceram após a realização do feitiço, quando a professora solicitou aos alunos que copiassem em seus cadernos a receita do feitiço que haviam criado, a qual estava escrita no quadro negro. Ao explorarem a filmadora, foi feita uma única solicitação aos alunos: que a utilizassem como instância de registro, isto é, como se estivessem fazendo um filme, contando uma história ou simplesmente registrando o que estava acontecendo no momento de realização da atividade proposta em sala de aula. Nos registros realizados pelos alunos, além de gravarem o que acontecia ao seu redor, muitos tomaram a postura de repórteres, pois indagavam e questionavam os colegas sobre as criações realizadas em sala de aula. Pode-se dizer que este movimento dos alunos é de exotopia, permitindo o excedente de visão em relação à sala de aula e às suas atividades, permite uma valoração, permite uma avaliação do processo de afastamento exotópico, uma atividade estética de acabamento.

Como mencionado anteriormente, mesclam-se aqui os planos da implicação e da interpretação, pois, após a saída da sala de aula, a pesquisadora registrava em seu diário de bordo, já em um movimento inicial de interpretação, pontos que lhe chamaram a atenção durante sua permanência em sala de aula para registro das imagens.

3º) Plano da interpretação: compõem esse plano as narrativas que se materializam nessa dissertação. Nesse plano, o principal movimento do pesquisador é o afastamento, o isolamento, retirando-se para analisar e interpretar os dados, culminando na escrita da dissertação.

Nossa tarefa imediata é examinar aqueles valores plástico-picturais e espaciais que são transgredientes à consciência e ao mundo da personagem, à sua diretriz ético-cognitiva no mundo, e o concluem de fora, a partir da consciência do outro sobre ele, da consciência do autor-contemplador (BAKHTIN, 2003, p. 25).

No terceiro plano produz-se um excedente de visão maior que nos outros planos, pois ocorre um afastamento da cena empírica. Por meio do

excedente de visão e desse afastamento, “[...] quando retornamos a nós mesmos e ao nosso lugar de fora [...] enformamos e damos acabamento ao material da compenetração [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 23), se produz a interpretação da pesquisadora/operadora apoiada na narrativa das imagens geradas pela filmadora.

A pesquisadora/operadora retorna, passa a olhar as imagens e, a partir deste processo de afastamento exotópico, que permite seu excedente de visão, faz um recorte dessas imagens e uma interpretação possível das mesmas enquanto enunciados, dialogando com elas. A sua interpretação constitui-se, por sua vez, em enunciados em diálogo com os materiais produzidos através dos registros (diário de bordo, fílmico) neste sentido, a interpretação não tem o intuito de se colocar em um lugar de verdade, mas em um não-lugar de passagem, como um enunciado em interação com os demais enunciados (da sala de aula, do grupo de estudos, do grupo de pesquisa, do grupo de autores/textos nos quais se apóia na construção de associações das imagens com o contexto, no diálogo com a teoria e no diálogo com o grupo de estudos).

[...] retornar ao seu lugar, que é necessariamente exterior à vivência
[...] para sintetizar ou totalizar o que vê, de acordo com seus valores,
sua perspectiva, sua problemática (AMORIM, 2006, p. 96).

Nessa dissertação, envolvemo-nos com textos orais, escritos e imagísticos, e, embasados na perspectiva Bakhtiniana, esses, serão compreendidos como enunciados.

[...] cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história (BAKHTIN, 2003, p. 310)

Textos compreendidos como enunciados, acompanhados de suas singularidades, e à medida que entram em relação com outros enunciados estabelecem uma relação dialógica, que ocorrem “entre os textos e no interior de um texto” (BAKHTIN, 2003, p. 310).

Portanto, fazem parte dos enunciados que compõem o plano da interpretação: as anotações do diário de bordo da pesquisadora; o texto escrito da professora, contendo o resumo de seu trabalho; e os recortes das filmagens

realizadas na apresentação oral do seminário do Projeto CIVITAS realizado em 2009 e na sala de aula.

a) *Diário de bordo da pesquisadora (DBPesq)*: no diário de bordo foram registradas as conversas informais com alunos e professora, observações da entrada na sala de aula, relatos das professoras nos encontros do grupo de estudo e durante a realização do seminário do Projeto CIVITAS do ano de 2009. Na sala de aula os registros foram realizados durante o mês de novembro de 2009. No grupo de estudos os registros foram realizados durante todos os encontros do ano de 2009, ocorrendo esses entre março e dezembro. É importante ressaltar que o encontro entre pesquisa e formação se dá nas reuniões com o grupo de formação, momento no qual a pesquisadora se encontra com a professora que participa dessa pesquisa, tendo assim, contato indireto com o que acontece dentro da sala de aula.

Os registros realizados por meio da escrita serviram como suporte para enriquecer a análise das imagens e fornecer informações do contexto. Pautado por Silveira (2010), será considerado enunciado, cada texto escrito que se refere a um tema em específico, “*produzindo uma unidade dotada de sentido*” (Ibidem, p. 72). Com a finalidade de identificar, no decorrer da análise, os enunciados retirados do diário de bordo, cada um será identificado da seguinte forma:

- sigla “DB” indicando que são enunciados extraídos do diário de bordo;
- número indicativo, de acordo com a ordem cronológica em que o diário foi escrito no ano de 2009;
- sigla “Pesq”, indicando que o enunciado refere-se ao diário escrito pela pesquisadora; e
- data do diário, que corresponde à data do encontro com o grupo de estudos.

Exemplo: DB1Pesq, 07/04/2009.

b) *Resumo escrito pela professora*: anualmente acontece o seminário do projeto CIVITAS, no qual todas as professoras participantes do projeto apresentam o trabalho que desenvolveram durante o ano, bem como suas reflexões em torno da proposta metodológica do projeto que se propõe a investir no processo criativo dos alunos visando sua aprendizagem. Todas as professoras participantes escrevem um resumo, no qual constam descrições e reflexões em torno das experimentações que aconteceram em suas salas de aula. No decorrer da análise, o resumo escrito da professora será identificado da seguinte forma:

- sigla “REP” indicando que refere-se ao **R**esumo **E**scrito da **P**rofessora;
- sigla do projeto “CIVITAS” indicando que o resumo refere-se a uma produção envolvendo o presente projeto; e
- indicação do ano de escrita do resumo.

Exemplo: REP, CIVITAS, 2009.

c) *Apresentação oral feita pela professora*: da mesma forma que as professoras envolvidas com o projeto escrevem o resumo, também preparam uma apresentação oral, a qual visa enriquecer o texto do resumo, pois para falar das experimentações que acontecem em sala de aula, elaboram um *power-point*, incluindo imagens, vídeos, reflexões, conceitos, etc. A apresentação oral será identificada na análise como:

- sigla “AOP” indicando que refere-se a **A**presentação **O**ral da **P**rofessora;
- sigla do projeto “CIVITAS”;
- indicação da data da apresentação; e
- sigla “In” seguida da indicação do DVD de onde foram transcritas as falas da professora. A indicação do DVD da filmagem das apresentações do seminário segue a mesma

forma de identificação descrita a seguir, no item “d”, desta seção, que se refere às filmagens realizadas em sala de aula.

Exemplo: AOP, CIVITAS, 01/12/2009 In: DVD8; 01/12/2009; título1: apresentação seminário; *Pesq*

d) *Filmagens realizadas na sala de aula*: Foram realizadas em torno de 4 horas de filmagem e, para registro das imagens, foi utilizada uma câmera Sony, modelo DCR-DVD610. As imagens foram armazenadas diretamente na filmadora em mini DVD-R, 1.4Gb, marca Elgin, com capacidade para armazenamento de 30 minutos de gravação. Cada DVD foi catalogado da seguinte forma:

- número indicativo, de acordo com a ordem cronológica de realização da filmagem;
- data da filmagem;
- título do DVD, seguido de um número indicativo de acordo com a ordem cronológica dos títulos daquele DVD; e
- indicação de quem realizou a filmagem. Para identificar, serão utilizadas as siglas “*Pesq*” (pesquisador) e “AL” (aluno).

Exemplo: DVD1; 19/11/2009; título 1: realizando o feitiço; *Pesq*

DVD1; 19/11/2009; título 4: entrevistando colega; AL

Após analisadas todas as imagens, foram selecionados alguns recortes, que compõe essa dissertação e dizem respeito: à filmagem realizada pela pesquisadora no momento de elaboração e realização do feitiço; às conversas informais que aconteceram entre ela e os alunos; e às filmagens realizadas pelos alunos em interações com seus colegas. Os recortes foram retirados da filmagem que ocorreu no dia 19/11/2009. Desses recortes, foram selecionadas algumas imagens, capturadas com o recurso do programa *Windows Media Player*, sendo necessário clicar juntamente nas teclas “*ctrl*” e “*i*” do teclado, no momento da escolha da imagem desejada.

Para compor com essas imagens, utilizamos como recurso a narrativa que engloba os gestos e movimentos de alguns dos parceiros da experimentação e do próprio ambiente, acompanhados da transcrição de alguns enunciados verbais que fazem parte desse contexto, sendo essa, uma forma de relacionar o discurso verbal com a situação extra verbal que o origina. As narrativas serão colocadas ao lado da transcrição dos enunciados verbais, entre colchetes em itálico. Cabe mencionar que a ideia de trazer a narrativa das cenas foi adaptada da forma que David McNeill¹⁵ (DUNCAN, 2005) utiliza ao se propor a estudar o gesto em sincronia com o discurso.

Portanto, os recortes compostos por imagens, acompanhadas da narrativa, serão aqui denominados de enunciados imagens/texto.

Durante a transcrição dos enunciados, os participantes serão identificados por meio de siglas:

- *RET*¹⁶: professora;
- *Pesq*: pesquisadora;
- Cada aluno recebe uma sigla diferenciada, sendo que essas não estarão destacadas em itálico, por exemplo: “INA”, “SIL”, “AEJ”, etc.;
- Aluno [s/i]: indica que não é possível identificar o falante; e
- Alunos [s/i - todos juntos]: indica que vários alunos falaram ao mesmo tempo, não sendo possível identificar os falantes.

Durante a transcrição, será utilizado o sinal “[...]” para indicar que trechos/falas foram suprimidos.

d.1) Imagem/texto, um recurso para análise

¹⁵ Maiores informações sobre o trabalho de David McNeill podem ser encontradas no site <http://mcneilllab.uchicago.edu/>

¹⁶ Tanto a professora quanto a pesquisadora, estarão grifadas em itálico, facilitando identificação das mesmas no decorrer da transcrição dos diálogos.

Existem várias formas de utilizar a imagem como recurso na pesquisa. Podemos citar a Educação, a Arte, a Comunicação Social, a Psicologia, entre outras, como áreas que investem na questão da imagem como recurso metodológico (AMADOR, 2009; FROTA, 2008; MEDEIROS, 2004; MENÇA, 2008; MAURENTE, 2005).

A maioria dos estudos utiliza a imagem como um meio para discussão, informação, compreensão, entendimento e/ou interpretação de determinado contexto ou tema. Assim, em grande parte das produções, a imagem passa a ser entendida como um texto, e como tal, é lida. Essa leitura adquire um sentido mais abrangente, pois implica em apreciar, analisar e relacionar a imagem a um determinado contexto.

Pillar, ao refletir sobre essa prática, nos diz que

Talvez o termo leitura não seja o mais apropriado para nomear o que fazemos e pensamos frente a uma imagem, nossa ou dos outros. Na busca de uma melhor denominação, outros termos surgiram, tais como, interpretar, descrever, ver, olhar, observar. No entanto, nenhum deles contempla de modo adequado este ato (PILLAR, 2009, p.7-8).

A imagem é caracterizada pela sua heterogeneidade, pois o conjunto de elementos que ela contém pode levar a inúmeras interpretações e sentidos, que variam de um sujeito para o outro, de uma época para outra e de uma cultura para outra. Podemos observar uma fotografia, ler um livro, ver um filme, e as interpretações e os sentidos que surgem podem ser diferentes a cada vez que repetimos o mesmo ato.

Segundo a autora, “ler é apreender significações de um objeto” (PILLAR, 2009, p.14), pois a leitura é uma reflexão sobre o que estamos vendo e a atribuição de significados, frente a essa imagem, depende diretamente das vivências e experiências de cada leitor.

Ao ler, estamos entrelaçando informações do objeto, suas características formais, cromáticas, topológicas; e informações do leitor, seu conhecimento acerca do objeto, suas inferências, sua imaginação. Assim, a leitura depende do que está em frente e atrás dos nossos olhos (PILLAR, 2009, p.12).

No caso específico dessa dissertação, a imagem é um meio para aproximar o leitor do contexto ao qual nos reportamos, portanto, pensando em possibilitar a imagem composta com o seu contexto e uma aproximação a este, nos propomos a narrar gestos e movimentos dos sujeitos e do próprio ambiente, juntamente com a transcrição de alguns enunciados verbais que fazem parte desse contexto.

Barbosa e Cunha (2006) traçam e discutem a trajetória da utilização da imagem no campo da antropologia. Nesse exercício, se reportam ao trabalho de Mead e Bateson, que estudaram em Bali sobre a constituição do conhecimento cultural não verbal dessa comunidade, de como ele se estrutura e se expressa na vida cotidiana. Supunham que as anotações escritas não dariam conta da riqueza de detalhes que o registro fotográfico e fílmico poderia oferecer.

No livro que Mead e Bateson publicaram sobre sua pesquisa, as fotografias estavam dispostas lado a lado com as análises verbais, pois para os autores, “a leitura do texto precisa das fotos para adquirir sentido” (BARBOSA e CUNHA, 2006, p.32). É muito interessante a relação dialógica que estabelecem entre texto e imagem, pois para ambos,

[...] a imagem é polissêmica: se, por um lado, ela tem a capacidade de evocar e elucidar coisas que o texto não consegue expressar, por outro, ela é por demais aberta e precisa de um discurso verbal para direcionar o olhar, a leitura, no sentido da discussão que o pesquisador quer desenvolver (BARBOSA e CUNHA, 2006, p. 32-33).

Assim, podemos observar que o texto escrito auxilia a direcionar o sentido que a imagem por si só pode produzir. Diálogo e seus sentidos a emergirem nestes novos momentos enunciativos (pesquisador ao fazer as análises interpretativas; o leitor ao ler narrativas/texto acopladas às imagens e interpretações do pesquisador). Na pesquisa, a possibilidade de detalhar, por meio de informações sobre o contexto no qual a imagem se constituiu, é fundamental para que se percebam possíveis significados, não por esses serem definitivos, mas por possibilitarem um direcionamento do olhar, de sentidos. Trata-se da tentativa de resgatar o contexto de enunciação que

produziu os enunciados em análise (este seria o intuito dos textos de apoio às imagens).

Segundo Brait (1999) e Brait e Melo (2007), Bakhtin ao se referir a análise de enunciados extraídos da fala da vida e dos comportamentos cotidianos, acredita que para se perceber a essência social do discurso verbal que aparece nesses enunciados, é fundamental uma conexão entre o enunciado e o meio social, de onde foram extraídos os enunciados, ou seja, o contexto de enunciação.

A autora acrescenta que Bakhtin, em um de seus ensaios¹⁷, ao analisar o discurso verbal flagrado num momento de conversação cotidiana, afirma que o

[...] discurso nasce de uma situação pragmática, extraverbal, e mantém a conexão mais próxima possível com essa situação, de tal sorte que este discurso estará diretamente informado pela *vida*, não podendo ser divorciado dela sem perder a sua significação (BRAIT, 1999, p. 18).

Bakhtin passa a indagar sobre como relacionar a extensão extraverbal com a extensão verbal (BRAIT, 1999; BRAIT e MELO, 2007), ou seja, o dito com o não dito (BRAIT, 1999). Para ilustrar essa questão, Brait (1999) e Brait e Melo (2007), comentam que Bakhtin apresenta uma situação conversacional muito simples, na qual se encontram duas pessoas sentadas numa sala, ambas em silêncio. Uma delas, de modo repentino, diz: “Bem!” E a outra não responde. Brait (1999) passa a analisar a cena e afirma que, segundo Bakhtin, “para as pessoas que estão de fora, esse processo conversacional é inteiramente incompreensível” (Ibdem, p.18), e o enunciado proferido “é vazio e ininteligível” (Ibdem, p.18). A partir daí, Bakhtin passa a questionar sobre a forma como um analista deve proceder metodologicamente para descobrir o sentido, a significação dessa conversa, e responde a essa questão com o que, segundo a própria autora, Bakhtin “chama, entre aspas, de ‘contexto extraverbal’ do enunciado” (Ibdem, p.19).

¹⁷ A autora refere-se às partes III e IV do texto “*Discourse in Life and Discourse in Art*”, escrito em 1926, assinado por Voloshinov, e que aparece no volume *Freudianism*, publicado pela *Academic Press*, Nova Iorque, em 1976 (BRAIT, 1999).

Retomando a ilustração de Bakhtin, seria necessário saber de detalhes do contexto no qual o enunciado aconteceu, nesse caso, de que “os interlocutores olhavam pela janela, viam que começava a nevar; ambos sabiam que já era maio e era hora de chegar a primavera, e estavam ambos cansados do inverno” (BRAIT, 1999, p.19). Brait e Melo afirmam que o sentido da palavra “bem” só pode acontecer, ser compreendido e assim analisado porque “existe uma situação extraverbal implicada no verbal, incluindo aí interlocutores que se conhecem, compartilham universos, conhecimentos, pressupostos, sentimentos” (2007, p. 66). Somente a palavra “bem”, considerando seus fatores fonéticos, morfológicos e semânticos não possibilita um maior avanço em termos de análise. Brait (1999) afirma que nesse caso, Bakhtin vai dizer que falta o contexto extraverbal do enunciado, e que esse está composto por três fatores básicos: o horizonte espacial comum dos interlocutores (a unidade do visível – neste caso, a sala, a janela, etc.), o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores, e sua avaliação comum dessa situação (BRAIT, 1999; BRAIT e MELO 2007).

Brait e Melo nos dizem que

nessa perspectiva, o enunciado e as particularidades de sua enunciação configuram, necessariamente, o processo interativo, ou seja, o verbal e o não verbal que integram a situação e, ao mesmo tempo, fazem parte de um contexto maior histórico, tanto no que diz respeito a aspectos (enunciados, discursos, sujeitos etc.) que antecedem esse enunciado específico quanto ao que ele projeta adiante [...] (2007, p. 67).

Portanto, para *analisar as relações professor↔alunos↔alunos por meio de enunciados (orais, escritos e imagísticos), produzidos no âmbito de uma sala de aula que acolhe uma proposta metodológica que investe no processo criativo*, é necessário compreendê-los “considerando a interação em que se deram, com todas as suas implicações, e o contexto mais amplo que os abriga” (BRAIT e MELO, 2007, p.77). A compreensão de seu sentido pode se dar levando em conta também: *o horizonte espacial comum dos interlocutores/leitores de um trabalho de pesquisa, ou seja, no caso, de todos aqueles que participam de alguma forma das questões que envolvem pensar em metodologias para ensino-aprendizagem; o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores, que pode se resumir no fato*

de que hoje há uma discussão em torno das muitas metodologias que existem e abordam a questão ensino-aprendizagem, a *avaliação comum* dessa situação que requer uma reflexão sobre o ensino, a escola e as propostas de formação continuada para professores.

4.1 Uma análise dialógica

Respalhada por Bakhtin (2003), a análise, de caráter dialógico, tem por princípio que a compreensão dos sentidos se realiza a partir dos encontros entre os enunciados.

Numa instância têm-se os enunciados imagens/texto que se constituem como os materiais empíricos de análise da pesquisa. Noutra instância têm-se os quadros teóricos, pautados nos conceitos de Bakhtin. Considera-se que, é da contraposição, do diálogo entre os enunciados imagens/texto e os enunciados/teorias, que se produzirão novos enunciados, materializados na presente pesquisa, sob a forma de análise, na qual ressoam as diferentes vozes que compõem esses enunciados.

Toda interpretação ou compreensão consiste em opor um enunciado a um outro. Ela busca um contra-discurso para o discurso do locutor; o discurso a conhecer e o discurso cognoscente são consubstanciais, o que quer dizer que eles não se distinguem na sua substância (AMORIM, 2004, p.190).

Sendo essa uma forma da pesquisadora, por meio de seus enunciados que entram no diálogo com os enunciados já produzidos, num outro tempo, mas enquanto “interessados” nos contextos de enunciação dos enunciados existentes nos registros (imagético, fílmico, escrito, etc.), abrir um diálogo e seus sentidos, a emergirem nestes, novos momentos enunciativos (a pesquisadora ao fazer as análises interpretativas; o leitor ao ler narrativas/texto acopladas às imagens e interpretações da pesquisadora, etc.).

Cabe lembrar que faz parte da análise o olhar de uma pesquisadora/formadora, num processo de se envolver, de imergir e implicar-se com sua questão de pesquisa que, na condição de produzir o seu enunciado/dissertação, passa a ter um olhar de pesquisador/autor. E com esse

olhar, nesse momento assume o papel de um sujeito atravessado por suas questões de investigação, um sujeito que faz um recorte intencional de algumas imagens em detrimento de outras, para compor com leituras e teorias.

A pesquisadora estabelece uma relação com seu objeto de estudo, e, entendemos, que o que resulta dessa interação não é algo acabado, mas que faz parte do momento e é o início para que outras vozes se adicionem, enriquecendo esse foco de estudo. Trabalhamos na perspectiva de que a interpretação que se encontra nessa dissertação, a desse sujeito/pesquisadora/autora, é uma dentre várias/outras interpretações possíveis. Complementamos nosso pensamento com a ideia de Bezerra, pois, um sujeito-pesquisador, “ouve vozes de mundos e existências inacabadas, vê o mundo como um processo em formação [...]” (2002, p.XI), pois “no mundo ainda não ocorreu nada definitivo, a última palavra do mundo e sobre o mundo ainda não foi pronunciada, o mundo é aberto e livre, tudo ainda está por vir e sempre estará por vir” (*Idem*, p.XII).

5 NAS ASAS DA IMAGINAÇÃO¹⁸

Há apenas duas heranças duradouras que podemos dar a nossas crianças: raízes e asas (Hodding Carter).

No desenvolvimento prático da nossa pesquisa, constatamos a real existência das diferentes vozes dos sujeitos envolvidos, que interagiram nas diversas etapas do trabalho. Essas vozes vêm das professoras do grupo de estudos, de uma das professoras do grupo, enquanto professora da turma, dos alunos, da pesquisadora, da orientadora, dos demais pesquisadores do CIVITAS, dos autores dos textos de referência, etc... Diferentes histórias e ideologias constituem a vida desses sujeitos, o que faz com que cada um se manifeste de forma única, havendo, portanto, uma manifestação dialógica entre os envolvidos. Quando lhes é dado espaço, cada “um entra no diálogo como voz integral. Participa dele não só com seus pensamentos mas também com seu destino, com toda a sua individualidade” (BAKHTIN, 2003, p.349).

5.1 Contexto que investe nos processos criativos das crianças e as decorrentes ressonâncias desse processo

Esta seção tem por objetivo contextualizar a professora *RET* no foco da pesquisa, falar um pouco do seu envolvimento com o projeto, e a maneira como ela o desenvolve na sala de aula.

Como recursos para apresentar a produção de dados dessa seção, utilizamos as vozes que emergem da apresentação oral e do resumo feito pela professora *RET*, no seminário do projeto CIVITAS, no ano de 2009; do diário de bordo da pesquisadora (pautado em enunciados do grupo de estudos) e, via filmagens realizadas na sala de aula, das quais retiramos alguns exemplos da interação professor↔alunos↔alunos.

¹⁸ O título deste capítulo, assim como a citação, foram utilizados na apresentação oral da professora *RET* ao falar de seu trabalho durante o seminário do CIVITAS no ano de 2009. Decidimos utilizá-los aqui, com o consentimento da professora, por entendermos que são extremamente profundos, abrangentes e um convite que nos remete de forma singular a entrar no contexto de análise.

5.1.1 Enunciado imagem/texto 1: Dos ETs ao mundo das bruxas: percursos de um contexto enunciativo

RET coloca que acredita muito no trabalho que investe na imaginação, por meio dela as crianças “constroem conhecimento e levantam hipóteses” (AOP, CIVITAS, 2009. In: DVD8, 01/12/2009, título1: apresentação seminário, *Pesq*). Do mesmo modo, comenta sobre seu segundo ano na participação do projeto,

Meu olhar mudou bastante em relação aos alunos em comparação ao início de 2008. Passei a ter um olhar diferente na sala de aula, uma expectativa diferente, uma escuta em relação às crianças que mudou bastante. Aquele espírito de investigação, de procurar pegar pistas pra saber por onde eu sigo, qual interesse, o que vai acontecer?! Então esse início de 2009 foi bem diferente em relação ao ano passado (AOP, CIVITAS, 2009. In: DVD8, 01/12/2009, título1: apresentação seminário, *Pesq*).

Primeiramente as professoras envolvidas com o projeto procuram encontrar um ponto de partida para iniciar as experimentações em sala de aula, sendo essas pensadas sempre por meio de uma escuta atenta dos interesses e ideias que vem dos alunos.

Na busca por um ponto de partida para iniciar o trabalho com os alunos do 3º ano, a turma assistiu ao filme *Wall-e**, e esse despertou nos alunos o interesse por coisas que pudessem existir fora do planeta Terra. Os alunos passaram a questionar se existiriam outros planetas e como seriam esses planetas. Diante desses questionamentos, realizaram uma pesquisa sobre os planetas do Sistema Solar. A turma foi dividida em pequenos grupos, e cada um apresentou aos demais colegas o que encontrou em suas pesquisas.

Após o trabalho, resolveram criar seu próprio Sistema Solar com bolas, balões, arames, etc.



Imagem 1: sistema solar

Fixaram o sistema solar no teto da sala e, por meio de problematizações criadas pela professora, os alunos passaram a questionar se existiria vida ou não fora do planeta Terra. A professora discute com os alunos sobre como seria essa vida, como seriam esses seres...

* A sinopse do filme encontra-se no anexo A.

Durante a discussão, propõe aos alunos que criem, com materiais alternativos, seres extraterrestres. Esses passaram a habitar a sala de aula e a participar também de várias atividades realizadas fora da sala de aula, como, por exemplo, a festa Junina da escola. Surgiu da turma a ideia de convidar os ETs para participarem da festa Junina.

RET coloca que os alunos a questionaram se poderiam convidar seus ETs para participarem da festa Junina, pois gostariam que eles se familiarizassem com seu mundo, mostrando como era uma festividade no planeta terra. É interessante observar que convidar os ETs para participarem de atividades na escola (na terra), permite às crianças um processo exotópico necessário a um excedente de visão, consubstanciando o conhecimento (saber falar sobre, explicar). Um processo, não apenas para um acabamento estético, mas para o conhecimento. Após a festa os alunos chegam a conclusão de que os ETs não estavam se adaptando ao planeta Terra, então resolvem criar um novo planeta para que se sintam melhor. *RET* diz que aproveitou o Curupira para auxiliar na construção do planeta, pois estavam trabalhando o folclore como componente curricular (DB2Pesq, 30/06/2009).

O Curupira se envolveu na construção desse planeta dando dicas ecológicas. Os alunos idealizaram o planeta coletivamente em sala de aula e a professora fez o intermédio entre alunos e Curupira. *RET* envolve o Curupira na construção do planeta por meio de problematizações direcionadas aos alunos.

O planeta foi chamado de Esplindedox, e criaram também um código linguístico para os ETs, que serviria de comunicação entre estes seres. Esse código possuía símbolos correspondentes às letras do alfabeto em português para que houvesse também uma comunicação entre os ETs e os alunos. Toda comunicação era feita com transcrição para o código e do código para o português. A professora assumia os personagens ETs quando esses enviavam cartas e/ou bilhetes aos alunos, e procedia da mesma forma para responder as cartas e/ou bilhetes enviados pelos alunos. Os alunos não desconfiavam que era a professora que se correspondia com eles, pois para eles, era com os ETs que se comunicavam.

Logo que se mudaram para Esplindedox, os ETs começaram a adoecer e precisaram de medicação. O “adoecer” dos ETs é uma problematização que a professora criou. Ela (professora/ET) enviou uma carta aos alunos contando sobre como eles estavam se sentindo em seu novo planeta. Os alunos sempre recebem as cartas e bilhetes, mas não sabem que é a professora quem escreve, pensam que os ETs deixam essas cartas e bilhetes na sala de aula.

Como o Curupira havia auxiliado na construção do planeta, lá havia plantas em abundância, e os alunos tiveram a ideia de utilizá-las como medicação. Com isso, estudaram sobre as plantas e realizaram uma pesquisa com os pais e familiares sobre o uso dos chás como medicação.

Com o passar do tempo, “*RET* comenta que os alunos parecem mais desestimulados, desinteressados em relação aos ETs, parece que deu uma ‘baixada’, ‘parece que não está fluindo’” (DB1Pesq, 19/05/2009). A professora procura uma literatura para trabalhar em sala de aula, com o objetivo de motivar os alunos. Procura uma alternativa de como fazer durar uma experimentação, a experimentação durar como condição para se afetar, produzir sentido, provocando o pensar dos alunos. Como um efeito desse movimento, provoca também o seu pensar, na medida em que se preocupa com esta situação, ativando os seus próprios processos de criação (por sua condição também de implicação/imersão).

No desenrolar da vida em Esplindedox e com a leitura em sala de aula do livro “O namorado da fada” (ZIRALDO, 2008), novos habitantes chegaram ao planeta: o menino azul, a fada e a bruxa. Nessa história aparece o menino azul, que é um ser diferente. RET comenta que os alunos logo disseram que tinha um menino azul na sala de aula, se referindo a um dos ETs que era todo azul (DB3Pesq, 06/10/2009).



Imagem 2: o menino azul

Com isso, fizeram com que um novo rumo fosse dado ao trabalho, pois diferentes acontecimentos surgiram em torno dos novos personagens, valores foram trabalhados, como a importância de ter sentimentos verdadeiros e não valorizar as aparências. Um exemplo foi o de discutir “o que tornava a bruxa uma bruxa e a fada uma fada?” (AOP, CIVITAS, 2009. In: DVD8, 01/12/2009, título1: apresentação seminário, Pesq).

Os alunos perceberam que não viam somente a aparência da bruxa, mas seu sentimento de bondade. No entanto, na história original, o menino azul se casa com a fada e, em Esplindedox, ele se casa com a bruxa.



Imagem 3: o casamento

No decorrer das atividades realizadas em torno dos personagens, a professora explorava de diferentes maneiras a escrita e a leitura, trabalhando com os alunos diferentes tipos de textos: receita, narrativas, bilhetes, convite, carta; as crianças inseridas na corrente dialógica da produção de enunciados assumindo uma posição enunciativa: a simulação, os personagens, etc como “facilitadores” desse ingresso no processo dialógico-comunicativo e expressivo.

Percebe-se de maneira muito nítida o quão os alunos motivam-se a escrever quando o fazem a partir de experiências vivenciadas por eles, histórias das quais eles foram autores em potencial. O ato de escrever deixa de ser mera atividade rotineira para tornar-se um momento prazeroso, onde a criatividade e a imaginação afloram de maneira espontânea (REP, CIVITAS, 2009).

Para o casamento, os alunos tiveram que elaborar o convite, sendo assim trabalhados todos os passos para sua elaboração. Nessa atividade a professora reflete sobre questões que para alguns são tão evidentes e não tão corriqueiras para outros, pois não fazem parte do seu dia a dia. Uma aprendizagem dos ritos culturais, com inclusão social, valores, acolhimento do outro...

RET relata que um dos alunos não conseguia escrever nada com nada durante a elaboração do convite. Ela resolve perguntar a ele se nunca tinha visto um convite. Ele responde que não, pois quando querem convidar alguém para algo, costumam ir à casa das pessoas e convidam verbalmente, mas nunca enviando um convite por escrito (DB3Pesq, 23/10/2009).

Após o casamento, a bruxa e o menino azul foram para lua de mel, e os alunos resolveram enviar uma carta a eles, pois estavam com saudades. Além de trabalhar todos os passos para elaboração de uma carta, da criação de um correio na sala de aula, a professora abordou sobre as diferentes possibilidades de comunicação, pois atualmente, com o uso da internet, o e-mail torna-se um meio bem mais rápido que o correio. Além de trabalhar os conteúdos do currículo, ocorre uma extrapolação deste, entrando nos meandros dos usos/fazeres culturais.

Além da carta, os alunos sugeriram criar um animal de estimação para convencê-los a voltar da viagem, dizendo aos recém casados que, ao voltarem, teriam uma surpresa os esperando. Os alunos se utilizam de uma estratégia/tática já culturalmente instituída, persuadir os recém casados a voltarem. Com isso, a professora iniciou um trabalho sobre os animais de estimação dos alunos e depois foi abordando de forma mais ampla esse conteúdo.

A professora relata que, com a chegada da fada, da bruxa e do menino azul, mudou totalmente o rumo do trabalho inicial, mas coloca que os alunos ficaram “bem mais envolvidos, bem mais empolgados, a gente sentia que eles realmente embarcaram naquela fantasia, naquele acreditar, naquele se envolver” (AOP, CIVITAS, 2009. In: DVD8, 01/12/2009, título1: apresentação seminário, *Pesq*).

Aluna: Profe, fadas existem?

[professora relata que ficou pensativa, pois não sabia o que responder para aluna]

Prof: Pra mim existem, pra ti existe?

[professora conta que a aluna parou, ficou bem séria e respondeu]

Aluna: Claro que existem, porque tu já viu imaginação mandar recado?

[aluna se referiu aos recados que os personagens enviavam aos alunos por meio do código linguístico que criaram]

(Fala de uma aluna relatada pela professora em uma das reuniões do grupo de formação (DB3Pesq, 06/10/2009 e AOP, CIVITAS, 2009. In: DVD8, 01/12/2009, título1: apresentação seminário, *Pesq*).

RET comenta que, com a mudança de rumo, e os personagens tornando-se bem mais significativos para os alunos, a escrita fluíu com mais naturalidade. Destaca que os alunos escreviam com mais vontade (DB3Pesq, 06/10/2009).

Os alunos se envolveram muito com a bruxa e até organizaram receitas de feitiços. Aprenderam os passos para preparar uma receita e assim, cada aluno criou a receita de um feitiço, o que resultou na organização de um livro de receitas de feitiços. A professora relata que as crianças embarcaram tanto nessa fantasia que queriam fazer um feitiço de verdade. *RET* diz que ficou muito preocupada, pois quando se faz um feitiço, ele resulta em algo: “a gente não é bruxa, vai acontecer o que?!” (AOP, CIVITAS, 2009. In: DVD8, 01/12/2009, título1: apresentação seminário, *Pesq*) O relato de *RET* demonstra a sua implicação com a fantasia, a força da imaginação. No fundo não tem certeza se acredita ou não em bruxas/feitiços, mas isso faz parte da nossa cultura, dos credos religiosos em que a feitiçaria e a magia estão presentes.

A estratégia utilizada pela professora foi bem interessante, pois ela colocou para os alunos que como eles não eram bruxas e nem bruxos, teriam que usar a magia do coração, e essa só funcionaria se eles acreditassem e transferissem isso nas atitudes que tinham no dia a dia em sala de aula e em casa. Valores trabalhados na relação dialógica, ato ético seguido de uma reflexão e tomada de posição das crianças, produção de uma estética (a magia numa dimensão estética) (DB4Pesq, 24/11/2009).

No dia de realização do feitiço, primeiro escolheram o nome do feitiço por votação, depois cada aluno passou a falar o que trouxe de ingrediente e porque trouxe aquele ingrediente e, assim, os alunos passaram a construir a receita. Além dos conteúdos curriculares (matemática e português) que *RET* trabalhou durante a elaboração e realização do feitiço, aproveitou para falar sobre valores e também sobre o tema da escola que no ano de 2009 era a amorosidade.

A turma estava reunida, com as classes dispostas em “U” na sala de aula. Para iniciar a escolha do nome do feitiço, a professora listou no quadro todos os nomes que os alunos sugeriram e depois fez uma votação → importância equipolente de todas as vozes, ato ético embutido no processo democrático. Um dos alunos sugeriu que os ETs votassem. A professora colocou que não daria, pois teriam que criar estratégias para que eles votassem, e isso demoraria muito (DB4Pesq, 19/11/2009).



Imagem 4: os ingredientes



Imagem 5: construindo o modo de preparo

Cada aluno falou o que trouxe de ingrediente e por que trouxe aquele ingrediente. E assim, os alunos passam a construir coletivamente a receita. Após se organizaram para iniciar a realização do feitiço. A professora perguntou se viria mais alguém para o feitiço, uns responderam que a diretora poderia vir, outros falaram que os ETs poderiam participar. Nesse momento os alunos pegaram seus ETs para participarem do feitiço (DB4Pesq, 19/11/2009).



Imagem 6: preparando-se para realização do feitiço

Após o ambiente estar todo preparado, caldeirão (é uma panela, mas os alunos se referem a ela como caldeirão) sobre o tecido no chão, velas acesas, todos sentados com seus ETs, a professora fez uma combinação com os alunos antes de cada um colocar seu ingrediente no caldeirão. Ela disse que eles precisavam realmente colocar o coração junto para que o feitiço desse certo (DB4Pesq, 19/11/2009).



Imagem 7: a combinação

Após preparem o caldeirão com água, cada um por vez se levantou, foi até o caldeirão, disse qual era o seu ingrediente e o colocou no caldeirão. A todo o momento a professora relembra que eles tinham que estar ali presente “com o coração” para que o feitiço desse certo (DB4Pesq, 19/11/2009).



Imagem 8: iniciando o modo de preparar



Imagem 9: adicionando ingredientes



Imagem 10: misturando os ingredientes

Após misturarem todos os ingredientes, a professora encaminhou o momento de finalização do feitiço. Solicitou que os alunos colocassem uma mão no coração e apontasse a outra para o caldeirão. Pediu que fechassem os olhos e deixassem passar pelas mãos todo o amor que tinham no coração, pois esse amor iria chegar até cada um dos ingredientes que estavam dentro do caldeirão (DB4Pesq, 19/11/2009).



Imagem 11: a magia está no ar e no coração



Imagem 12: o caldeirão

Após, a professora começou a organizar a turma, solicitando que os alunos preparassem um local no fundo da sala para deixar o caldeirão lá por 24 horas. A professora deu algumas recomendações para que tomassem cuidado ao caminhar em volta do caldeirão, para não derrubá-lo. Depois todos retornaram às suas classes e a professora novamente lembrou aos alunos sobre a proposta do feitiço, dizendo que eles tinham que acreditar, que o coração deles tinha mais força do que imaginavam, mas que não adiantava fazer o feitiço do amor e depois sair maltratando o colega. Reforçou que eles deviam trazer o amor para dentro da sala de aula, para suas atitudes (DB4Pesq, 19/11/2009).



Imagem 13: guardando o caldeirão “1”



Imagem 14: guardando o caldeirão “2”

Para o feitiço se concretizar, teriam que esperar o prazo de 24 horas, que era o tempo para o feitiço dar certo e os alunos verem seu resultado. Essa ideia surgiu no grupo de estudos, quando *RET* colocou que os alunos queriam realizar um feitiço, “mas nós não somos bruxos, não sei como vou fazer” (DB4Pesq, 10/11/2009).

A ideia de esperar 24 horas para ver o resultado do feitiço, surge no grupo de estudos, após *RET* falar sobre sua angústia em relação à situação. A professora aproveita este lapso de tempo para estudar a sucessão de tempo cronológico, o tempo do relógio. Calculam juntos quantas horas faltam para chegar o turno da tarde, quantas horas para irem para casa, para dormirem etc., conteúdos que fazem sentido no processo dialógico instaurado pela simulação em aula, e explorado pela professora tanto no que refere às possibilidades de construção de conhecimento como de estabelecimento de valores, a própria espera como um valor (desaceleração) → aprendizagens em um sentido amplo.

No dia seguinte à realização do feitiço, antes de entrarem na sala para ver o resultado, os alunos participaram da celebração de ação de graças na escola. Durante a celebração, a professora do primeiro ano relata que ouviu os alunos comentando ansiosos que queriam voltar para a sala de aula, para ver o que tinha acontecido (DB4Pesq, 01/12/2009).

Ao entrarem na sala, encontraram no caldeirão pedrinhas, que se tornaram amuletos e trazem sorte e segurança. *RET* cometa que foi bem significativo para os alunos, pois passaram a carregar seus amuletos, alguns guardaram junto ao seu material, outros colocaram no pulso, no tornozelo ou no pescoço. A professora em ato, ato ético, produzindo o acabamento estético da existência... fantasia convivendo com conteúdos na sala de aula, um professor mais pleno, alunos mais plenos... vozes integrais como diz Bakhtin, sem precisar varrer para debaixo do tapete uma parte de si (DB4Pesq, 24/11/2009).

A professora relata que com essa forma de trabalho, os conteúdos são abordados na medida em que aparecem na interação dos alunos com os personagens,

As coisas fluem, acontecem... Nem sempre nos damos conta. Mesmo que não se faça um planejamento prévio, os conteúdos vêm surgindo na sala de aula (AOP, CIVITAS, 2009. In: DVD8, 01/12/2009, título1: apresentação seminário, *Pesq*).

Durante a escrita da receita do feitiço e durante a preparação do mesmo, várias vezes, *RET* insere os conteúdos (DBPesq, 19/11/2009):

- Durante a votação do nome para o feitiço, cada aluno tinha a liberdade de sugerir um nome ou votar em um nome já sugerido. Na medida em que os alunos falam os nomes para o feitiço a professora os listava no quadro negro. Ao final, dois foram os nomes mais votados, e a professora questiona os alunos em relação à diferença de votos entre um e outro → raciocínio lógico em relação às próprias ações. Também uma forma de distanciamento exotópico dando espaço a tomadas de consciência do ponto de vista conceitual e a tomadas de posição do ponto de vista político.



Imagem15: imaginação & aprendizagem 1

[...]

RET: Quantas pessoas votaram no... [*RET aponta para o nome escrito quadro negro*]

Alunos [*s/i- todos juntos*]:... dez!

RET: Dez!

RET: E no mágico?

[Alunos contam baixinho, só dá para se ouvir o sussurro deles contando]

Alunos [*s/i- todos juntos*]: Sete!

Oito!

RET: Qual a diferença do número de pessoas que votaram no amor e no mágico?

Alunos [*s/i- todos juntos*]: Três a mais!

Três!

AIB: Mais três a mais.

ERB: Mais três Sora, mais três! Nu, nu do feitiço mágico!

RET: então qual foi a diferença?

Alunos [*s/i- todos juntos*]: Três!

Alunos [*s/i*]: De três votos!

RET: De três votos! Certo?!

[...]

(DVD1, 19/11/2009, título2: votação, *Pesq*)

- Ao iniciar a escrita da receita, escreve no quadro a palavra ingredientes e coloca ao lado “dois pontos”. Nesse momento, questiona os alunos para que servem “dois pontos”, e em que outras situações eles são utilizados.



Imagem 16: imaginação & aprendizagem 2

[...]

RET: Escutem aqui, porque eu uso esses dois pontos aqui?

Alunos [s/i- todos juntos]: para escrever os ingredientes.

[outros alunos também falam, mas fica incompreensível a transcrição]

RET: Para começar a escrever os...

Alunos [s/i- todos juntos]: ...ingredientes!

RET: Para citar uma lista de

Alunos [s/i- todos juntos] e RET: ingredientes.

RET: Os dois pontos servem para mais alguma coisa?

Alunos [s/i- todos juntos]: Sim!

RET: Pra quê?

Aluno [s/i]: Pra cita alguma coisa.

AIB: Pra botá nome.

ERB: Modo de preparo.

AIB: Modo de preparar.

RET: Pra escrever o modo de preparo. Mas uma outra coisa que a gente faz...

Não agora aqui no feitiço, mas em outros textos que a gente usa os dois pontos.

Aluna [s/i]: Péra aí Sora, deixa eu me lembrar.

[Alunos falam todos juntos, ficando impossível compreender e transcrever]
ILA: ãã, pra dizê que a gente não parou de falar.
RET: Pra avisar que avisar que alguém vai [RET fala pausadamente e caminha em direção a aluna que falou]
RET e alunos [s/i- todos juntos]: ...falar!
RET: ... a gente também usa os dois pontos. [RET fala na sequência do enunciado anterior]
RET [caminha em direção ao quadro negro e fala]: Mas não é o caso aqui.
[RET segue anotando no quadro negro os ingredientes dos alunos].
[...]

(DVD2,19/11/2009,título1: ingredientes,Pesq)

- Quando ela, a professora, tem dúvida se escreve mexa com “x” ou “ch”, repassa a dúvida para turma, um dos alunos procura no dicionário a palavra, e quando encontra, lê sua definição para toda turma, e esclarece se é com “x” ou “ch”. A professora divide com os alunos sua dúvida, e isso faz com que os alunos se deem conta de que a professora não precisa saber tudo; de que existem fontes de consultas que podem ser usadas e que a solidariedade e a cooperação em grupo, incluindo a professora podem auxiliar na busca de soluções.



Imagem 17: imaginação & aprendizagem 3



Imagem 18: imaginação & aprendizagem 4

[...]

RET- Ó, só um pouquinho, o AEJ achou aqui no dicionário.

AEJ- Adicionar ao conteúdo e depois misturar. [AEJ está lendo no dicionário]

RET- Ó, misturar é a mesma coisa que mexer?

Alunos [s/i – todos juntos]- É!

Sim!

RET- Então com que letra tu achou AEJ?

AEJ- Com “x”!

RET- “X”, tá certo então!

[...]

(DVD2, 19/11/2009, título2: modo de preparo, *Pesq*)

- O feitiço só estaria pronto depois de 24 horas, então a professora problematizou com a turma essa questão e todos pensaram juntos.



Imagem 19: imaginação & aprendizagem 5

[...]

RET- Agora, são exatamente mais ou menos quinze para as duas. Até o feitiço tá pronto vai ser umas duas horas. Se a gente vai ter que esperar 24 horas, que horas vai tá pronto o feitiço?

[...]

[os alunos vão sugerindo as alternativas]

[...]

RET- Olha aqui! [*dirige-se para o quadro negro*] Vamo pensá com a profê. Agora é duas horas, certo?! [*vai escrevendo no quadro negro e falando.*] Depois das duas, que horas vem?

[...]

[os alunos contam juntos, e a professora vai colocando as horas no quadro e os alunos vão somando o tempo para completar às 24 horas]

[...]

RET- Então se eu disser..

[A turma fica em silêncio somente ouve-se *AEJ* contando bem baixinho]

[*AEJ* termina de contar]

RET- Se eu disser duas horas é a mesma coisa que dizer quatorze horas?

Alunos [*s/i* – todos juntos]- Não! [*uma aluna - s/i*]

Sim! [*restante dos alunos*]

RET- Normalmente quando a gente fala duas horas... pode ser duas horas da manhã. E de tarde... A gente fala duas horas, mas seriam as... quatorze horas [*alunos dizem juntamente com a professora: quatorze horas*]. A que horas o feitiço vai estar pronto amanhã?

Alunos [*respondem juntos*]- As quatorze horas!

[...]

(DVD2, 19/11/2009, título3: modo de preparo, *Pesq*)

RET também relata que quando não consegue relacionar os conteúdos com os personagens criados em sala de aula, não os força a aparecer, pois quer que isso transcorra de maneira natural e, que tudo que seja desencadeado pelos personagens, seja verdadeiramente significativo e não mero pretexto (AOP, CIVITAS, 2009. In: DVD8, 01/12/2009, título1: apresentação seminário, *Pesq*) Estabelece-se assim, um contrato de autenticidade entre professora e alunos, a honestidade, como mais uma aprendizagem de valores

O enunciado imagem/texto 1 nos coloca diante da trajetória de *RET* ao longo de seu processo de envolvimento com a proposta metodológica do projeto CIVITAS, que investe no processo criativo, envolvendo tanto os alunos quanto a professora. Envolve a professora na medida em que ela se propõe a

pensar criativamente suas in(ter)venções com os alunos. Referimo-nos aqui ao conceito de in(ter)venções do qual mencionam Axt e Kreutz (2003),

[...] intervenções na perspectiva da invenção (invenção de novas conexões, levando a novos textos, novas idéias, novos posicionamentos, possibilitando mais uma vez outras, e novas, interpretações-intervenções) (2003, p. 324-325).

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 mais “refletir sobre” é necessário criar um movimento. Intervir é inventar, é morrer e é nascer (2003, p. 331) [grifos dos autores]

As in(ter)venções às quais *RET* se propõe estão sempre em construção, pois partem de um diálogo entre a professora, os alunos, os personagens e os acontecimentos que surgem na sala de aula. Observarmos que, no decorrer dos encontros com o grupo de estudos, *RET* manifesta suas inquietações e questionamentos na busca de (re)pensar (cri)ativamente sua prática docente, tecendo-a a partir de suas experiências.

A professora *RET* questiona-se: Como fazer com que os ETs se tornem verdadeiros para os alunos? Como fazer com que eles deixem de se tornar meros objetos e ganhem vida na sala de aula? Como fazer os alunos embarcarem na fabulação? (DB1Pesq, 30/06/2009).

Esses questionamentos auxiliam a provocar um movimento da professora em relação a sua atuação em sala de aula, pois na medida em que traz as questões para discussão no grupo de estudos, vai “pensando sobre”, e, essa atitude reflexiva torna-se uma via para possibilitar ressonâncias em sua forma de interagir com os alunos em sala de aula. A proposta metodológica do CIVITAS procura trabalhar na perspectiva da coexistência, do acréscimo, sem que seja demandado/exigido excluir o que já existe. Valorizar a consciência de cada um, deixando espaço para outras consciências se manifestarem, sem que uma venha a substituir a outra, por imposição, formando um grande diálogo. Como descrevem Axt e Martins ao se referirem a proposta metodológica do CIVITAS,

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 (2008, p.137) [grifo dos autores].

RET assume o papel de autor, “regente do grande coro de vozes” (BEZERRA, 2007), vozes essas que surgem em sua sala de aula, entre as quais se estabelece um grande diálogo, no qual cada uma se manifesta em nível de igualdade com as demais (BAKHTIN, 2003).

A partir da postura da professora, abre-se na sala de aula a possibilidade para o dialogismo manifestar-se. Cabe lembrar que na teoria de Bakhtin (2003) encontramos a noção de diálogo que se revela em toda sua complexidade, o qual é dotado de sentido e que inclui o outro. Um outro que também é um sujeito que tem a sua história, que produz enunciados e que são igualmente recebidos por outros sujeitos. Compondo com essa ideia, nos remetemos ao conceito de interação dialógica que

ampara-se no dialogismo bakhtiniano, em que toda relação dialogal implica necessariamente a alteridade e em que a toda expressão enunciativa (mesmo quando de efeito retardado em relação a uma expressão anterior) corresponde sempre uma atitude responsiva ativa prévia, dando conta de um contexto pragmático, interacional e enunciativo-responsivo, enquanto pressuposto de linguagem e de sujeitos de linguagem em relação. A amplitude desse contexto é sempre variável e inclui tanto um diálogo real entre dois interlocutores concretos quanto um diálogo entre teorias, obras, épocas, culturas, paradigmas... A escuta ativa e compreensiva leva, mais cedo ou mais tarde, a réplicas multifacetadas, plurais, que integrarão o fluxo dialógico, participando de sua composição. (AXT, 2006, p.257) [grifo da autora]

Ao estabelecer um diálogo com os alunos, *RET* permite-se escutá-los tentando perceber de que lugares falam, respeitando suas singularidades, procurando não impor seus desejos e anseios enquanto professora. *RET* assume uma posição exotópica, produzindo um ato ético de respeito aos seus alunos, percebendo “que a criação é sempre ética, pois do lugar singular do criador derivam-se valores” (AMORIM, 2006, p 105).

Axt (2006), no mesmo texto em que aborda o conceito de interação dialógica, apresenta a interessante ideia da (est)ética dialógica, que tem como princípio fundamental a dialogia pautada por uma arquetônica da responsividade, implicada tanto numa estética da criação do sentido na linguagem, quanto numa ética do sentido para o outro e, fundada nos fluxos

afectivos das relações interacionais. Fundamentada pela teoria de Bakhtin, a autora considera que a um só tempo, o filósofo formula:

uma *estética da expressividade*, cujo suposto será o de investir um sentido “respond/sável” que implique uma “resposta”, instaurando então uma relação de “responsabilidade” entre o si e o outro; e uma *ética da escuta*, cujo suposto será o de investir em um “cuidado” com o *sentido*, garantindo-lhe “respons/dibilidade” na ordem das intensidades, *fazendo sentido* para o corpo, para a vida, para o outro (AXT, 2006, p.261) [grifo da autora].

A professora, no movimento de dar espaço para a estética da expressividade e a ética da escuta na sala de aula, abre-se à possibilidade de escutar e valorizar o que o aluno tem a dizer, de dar voz a esse aluno, estabelecendo uma troca dialógica, deixando de lado a superioridade de sua voz de professora. Vozes essas carregadas da sua história, história essa que se constitui na relação de alteridade.

[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras *do outro* (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, e reacentuamos (BAKHTIN, 2003, p. 294-295).

Mesclam-se as diferentes vozes de professor e alunos, e na valorização dessa diferença, compartilham ao mesmo tempo esse diálogo, de forma singular e coletiva. Ser singular garante, no coletivo, a identidade de cada sujeito e sua liberdade de expressão e, dessa forma, desenhando, dando substância e potencializando a imaginação, estimulando a invenção-criativa.

Na medida em que os alunos vão trazendo ideias para compor com as propostas da professora, essa vai aceitando-as e as inclui nas experimentações. Podemos trazer como exemplo dessa atitude, quando, após a leitura do livro “*O namorado da fada*” (ZIRALDO, 2008), os alunos comentam que na sala de aula tem um menino azul, pois um dos ETs criado por um dos alunos era todo azul, e a professora passa a trabalhar com antigos e novos personagens nas experimentações de sala de aula.

Cabe retomar aqui o conceito de in(ter)venção, como “criadora, na medida em que é também invenção [...]; invenção como criação de estratégias para fazer frente à demanda de ação [...]” (AXT e KREUTZ, 2003, p. 338). Observamos que a literatura surgiu na sala de aula, em virtude das inquietações e angústias da professora em relação ao desenvolvimento do seu trabalho. Além de sua reflexão sobre a situação de que os alunos pareciam desinteressados em relação aos ETs, faz todo um movimento em direção a como pensar em uma in(ter)venção que dê vida novamente aos ETs em sala de aula.

Interessante o movimento de *RET*, de se dar conta de que os alunos estão sem interesse, mas ao mesmo tempo, não pensa em criar algo novo com os alunos, em inventar um outro personagem. *RET* estabelece relação com os personagens já criados pelos alunos, dando-lhes vida novamente. Aproveita a manifestação de um aluno, para reavivar o interesse dos alunos, estabelecendo relação entre novos e antigos personagens. (DB1Pesq, 19/05/2009).

RET, nos primeiros encontros com o grupo de formação no ano de 2009, faz uma retrospectiva pessoal de seu envolvimento com o projeto CIVITAS e comenta sobre as mudanças que consegue perceber em sua prática, “*RET* coloca que aprendeu mais a perceber o que vem da turma, a escutar as crianças. Enfatiza várias vezes que tem um olhar diferente para com a turma” (DB1Pesq, 07/04/2009). A professora também coloca que encontra um grande desafio no desenvolvimento do projeto em sua sala de aula, “*RET* retoma a palavra e diz que a grande diferença do CIVITAS em relação a outros projetos é o ‘fazer durar’, o que se coloca como um grande desafio para ela” (DB1Pesq, 07/04/2009). A professora assume uma postura investigativa, uma escuta atenta ao que seus alunos trazem. É um ato ético de escuta que viabiliza dar continuidade à proposta, sem que ela perca sua expressividade.

Ao longo dos encontros do grupo de estudos, *RET* vai trazendo questionamentos, inquietações, angústias que, na discussão com o grupo, auxiliam-na a pensar sobre sua prática. Em um dos encontros fiz uma reflexão sobre esses movimentos,

Importantes os questionamentos que *RET* sempre traz, está sempre em constante movimento. Com essas inquietações, (re)pensa sua sala de aula e isso reverbera em outras/novas formas de interação com as crianças. Essa atitude faz com que consiga perceber melhor o

que vem dos alunos (escuta!) e consiga aproveitar as ideias dos alunos nas atividades, nas experimentações que propõe em sala de aula: efeito → duração. (DB2Pesq, 30/06/2009).

Com esse movimento da professora e no exercício das experimentações que acontecem em sala de aula, o aluno tem a oportunidade de expressar o que pensa, oportunizando o aparecimento do sujeito singular que, no decorrer do seu caminho, vai ganhando voz, tornando-se autor da própria fala. A forma como a professora pensa as in(ter)venções estimula um aluno (cri)ativo, que por meio de vivência reflete e elabora a própria experiência.

[...] um aluno propositivo, pensador, criativo, ético, imagina-se que essa formação deva se fazer, muito, impulsionada por experimentações com características interacionais sim; mas, principalmente, que tais experimentações de natureza interacional abram espaço ao exercício da diferença, um efeito podendo ser, então, o que se mostra na assunção de posições enunciativas de natureza autoral, dando a ver um estilo¹⁹ (AXT, 2006, p.258) [grifo da autora]

A abertura na sala de aula para se trabalhar a imaginação, desencadeia o aparecimento desse sujeito singular, pois os alunos criam seus personagens, deixando neles suas marcas pessoais e, com eles, participam de uma história que vai se construindo/constituindo coletivamente em/no diálogo na sala de aula. Em vários momentos, durante as experimentações realizadas em sala de aula, podemos perceber esse movimento.

Podemos exemplificar alguns dos momentos onde alunos se expressam de forma singular: na criação dos ETs, nas escritas individuais dos diferentes tipos de texto (elaboração da receita de um feitiço para compor o livro de receitas da turma; na pesquisa sobre o uso dos chás como medicação; nos bilhetes, convites e cartas para os ETs, etc.), quando falam sobre seus animais de estimação; quando apresentam seu posicionamento em relação às construções coletivas; etc.

Para exemplificar situações coletivas, podemos citar: as produções textuais realizadas coletivamente (algumas cartas e bilhetes enviados aos ETs; receita do feitiço que foi realizado em sala de aula; etc.); a forma de

¹⁹ Um estilo será também um estilo de vida, a invenção (não só pessoal, mas coletiva) de um modo de existência que *flecte e reflecte* na escrita, flexionando-se, dobrando-se com a linguagem, como sugere, em alguns momentos, o filósofo Gilles Deleuze (1996). Nota de rodapé da autora, ver Axt (2006, p.258).

organização e de vida no planeta Explindedox; organização do casamento da bruxa e do ET, etc.

Os alunos, na sua maioria, assumem um papel ativo em sala de aula, opinando, criando, etc., tornando-se autores de suas próprias histórias e, enquanto livres para essa construção, produzem novos sentidos. Percebe-se uma trama de sentidos produzidos a partir da interação entre alunos, professores e personagens que foram criados, o que possibilita reconhecer um processo de formação contínuo, passando a existir a possibilidade e a potencialidade de produção criativa, (re)elaboração para uma nova(s) consciência(s) no diálogo com o outro.

Alunos e professora misturam-se aos personagens com os quais vivem fantásticas histórias. Ambos ocupam um não-lugar transitório da imaginação, um espaço de passagem entre invenção-criação, transitando também naturalmente entre o mundo da imaginação e o da realidade cotidiana.

[...] um mundo assim prometido à individualidade, solitária à passagem, ao provisório e ao efêmero [...]. Acrescentemos que existe evidentemente o não-lugar como lugar: ele nunca existe sobre uma forma pura; lugares se recompõem nele; relações se reconstituem nele; as “astúcias milenares” da “invenção do cotidiano” e das “artes de fazer” [...] (AUGÉ, 2008, p.74)

Podemos observar essa transitoriedade entre os dois mundos nos seguintes fatos:

- Estudaram o sistema solar do planeta terra e imaginaram um novo planeta que permaneceu somente no mundo imaginário dos alunos e da professora. Esse planeta fez parte da consciência de todos os alunos, eles o internalizaram, não sentindo necessidade de materializá-lo. Assumiram, de forma coletiva, o funcionamento desse planeta (identidade dos habitantes, forma de comunicação e de relacionamento, etc.). Porém, os habitantes que se materializaram na forma de ETs, foram criados individualmente, respeitando a singularidade de cada aluno.

- No mundo imaginário, os habitantes (ETs) não se adaptaram ao novo planeta. Com a necessidade da busca por uma alternativa de cura, recorreram ao mundo da realidade cotidiana, buscando junto aos seus familiares, algo que faz parte da sua cultura: a cura pelos chás. Conhecimento científico, cultura, aproximação e relação social, envolvimento da família.
- Surgiram novos personagens, e em seu mundo imaginário, discutiram sobre fatos que se entrelaçam com o mundo da realidade cotidiana: valores, sentimentos, aparências, etc.
- Com o aparecimento da bruxa, veio toda uma bagagem imaginária (vassouras, caldeirões, morcegos, feitiços, risadas, etc.). Observou-se uma carga riquíssima que o personagem bruxa ofereceu ao imaginário dos alunos e esses sentiram a necessidade de transcender a algo que sempre só ficou no imaginário: realizar um feitiço! Entrelaçam-se na concretização desse feitiço, por meio dos ingredientes, o mundo imaginário e o da realidade cotidiana: um rabcó que se transformou em uma aranha morta e esmagada, a panela que vira caldeirão, etc.

Este movimento dos alunos e da professora leva-os a refletir que

questionar um certo modo de recortar a realidade produz um nó problemático: neste caso, a partir de uma certa perspectiva, *problematizar* o encontro com *o mesmo*, com o *idêntico* nos conduz a modos de pensar o contemporâneo, em sua face mais complexa, nos convoca a “chamar junto” a multiplicidade, a diversidade, a diferença...[..] (AXT, 2010, p.4) [grifos da autora]

As experimentações possibilitam aos alunos olhar para o mundo da realidade cotidiana por outro viés, por outro ângulo, tornando-se essa uma forma de reflexão e elaboração da própria experiência, pois [...] o exercício de experimentar-contatos-linguagens-encontros, i.e. *experimentações* (tal como um degustador em suas degustações), operaria como tática de disparo dos processos intensivos [...] (AXT, 2010, p. 15) [grifos da autora]. A experimentação vai dando outro contorno para prática pedagógica, que vai sendo descoberta, que vai se tecendo no movimento da própria experimentação.

RET, através de um ato de escuta, desloca-se e aprecia todo o processo de criação de seus alunos, que se valeu da imaginação e dos sentidos, e constrói com eles um contexto, entrelaçando-o com os componentes curriculares: português (produção textual, leitura, dúvidas ortográficas, etc.); matemática (relação número/quantidade, adição, duração do tempo, etc.); ciências (botânica- ervas utilizadas para os chás); etc..

É interessante observar que os alunos transitam no mundo da imaginação e a professora os traz para o mundo da realidade cotidiana quando aborda os componentes curriculares. Os alunos estão envolvidos, imaginando os detalhes do casamento entre o ET e a bruxa, e ao mesmo tempo estudam sobre os diferentes gêneros de produção textual ao elaborar um convite para esse casamento. Criam-no individualmente e depois elaboram coletivamente o convite oficial do casamento da bruxa com o ET. Ao mesmo tempo, o aluno (que teve seu espaço criança preservado) leva a professora ao mundo da imaginação, tensionando (sem o saber) a sua prática, ativando nela processos criativos.

Não havendo um planejamento ou uma antecipação de todos os passos das atividades que envolvem as experimentações, os alunos e a professora exercitam livremente a criatividade. Além da interação, estabelece-se uma relação dialógica entre professora e alunos, tornando a aprendizagem dos conteúdos mais significativa, pois como afirma Bakhtin

as *relações dialógicas* são de índole específica: não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas (ainda que dialéticas) nem meramente lingüísticas (sintático-composicionais). Elas só são possíveis entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso[...] (2003, p 323) [grifos do autor].

Pelo relato de *RET*, percebemos que o “criar” transborda e excede os limites da imaginação. Através desta sensibilidade, utilizando-se das experimentações, *RET* faz uma (re)leitura, do que poderia ter sido diferente, estabelecendo um diálogo entre alunos, conteúdos e a própria professora, produzindo “condições de ressonância dialógica (ou de responsabilidade/responsabilidade)” (AXT et al, 2006, p. 4).

Vale retomar o comentário realizado pela professora do primeiro ano, sobre a turma do projeto, a propósito de sua atitude durante uma comemoração da escola no dia do resultado do feitiço: de que os alunos estavam ansiosos e queriam retornar para sala de aula. Podemos dizer que os alunos dessa turma não estão simplesmente na escola, mas estão vivendo a escola, tendo prazer em participar, em construir seu conhecimento na relação com a professora e os colegas. Podemos também falar aqui sobre as considerações de *RET* em relação à escrita dos alunos, quando diz que ao se motivarem com os novos personagens, a escrita fluía com mais naturalidade, que escreviam com mais vontade.

Outro tópico interessante a ser abordado é sobre a ideia que surgiu no grupo de estudos, quando a professora se questiona sobre qual será o resultado final do feitiço, pois não são bruxos nem bruxas. Ela não consegue pensar em uma alternativa para esse problema, mas essa surge na discussão no grupo de estudos, o que nos aponta para validade de uma proposta de formação *continuada* em serviço. De acordo com Axt e Martins, a busca por “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*” (2008, p. 133). A proposta do projeto CIVITAS prioriza o trabalho formativo de forma contínua, em encontros com pequenos grupos de professores, onde o objetivo não é trazer soluções, mas problematizar e pensar juntos as inquietações e angústias dos professores, procurando valorizar “a história em que cada um está imerso”, pois ao “considerá-la nos processos inventivos, asseguramos uma diversidade de práticas e o encontro com a diferença” (AXT e MARTINS, 2008, p. 150).

5.2 Cenas originadas no contexto enunciativo

Esta seção tem por objetivo apresentar os enunciados imagens/texto, que são os recortes mais representativos da proposta desenvolvida pela professora em sua sala de aula. As imagens/textos 2 e 3 correspondem ao

momento de criação da receita do feitiço. A de número 4 retrata o momento quando os alunos operaram a filmadora e entrevistaram-se mutuamente.

Como recursos para apresentar a produção de dados dessa seção, utilizamos as vozes que emergem do diário de bordo da pesquisadora (enunciados da sala de aula) e das filmagens realizadas em sua sala de aula.

5.2.1 Enunciado imagem/texto 2: a magia está no ar: percursos enunciativos entre a imaginação e o mundo da realidade cotidiana (DVD1, 19/11/2009, título1: escolha do nome do feitiço, *Pesq*)

A turma encontra-se reunida, com as classes dispostas em “U” na sala de aula. Os alunos estão escolhendo o nome do feitiço. Os alunos que desejam, sugerem um nome para o feitiço e a professora os vai listando no quadro negro, ou, podem votar em um nome já sugerido por algum dos colegas.

[...]

RET- Antes da gente fazer... Ah... pra gente escrever o feitiço, como a gente escreve?

Aluno [s/i]- Primeiro a gente vai ter que...

[Bate a porta com o vento e os alunos olham rapidamente para a porta com ares de assustados. AIB se assusta e chega a dar um salto na cadeira.]



Imagem 20: o adjuvante “vento”

AIB- Ah, Sôra! A magia tá forte!
 Alunos [s/i- todos juntos]- Ô Sôra, essa magia tá forte, hein!
 Ô Sôra, tem que ser primeiro o nome do feitiço.
 É o vento! Que magia nada.
 RET- Primeiro o nome do feitiço. Qual vai ser o nome do feitiço?
 Alunos [s/i- todos juntos]- Feitiço... da bruxa!
 Feitiço da mágica!
 AIN- Feitiço da magia do amor!
 RET- Feitiço da magia do amor?!
 [professora está entre o quadro e sua mesa, olha para aluna AIN, dá um passo mais largo em direção à aluna, sorrindo, com ar de aprovação. Dá mais quatro passos, e a aluna responde]
 AIN- Isso Sôra!
 [professora pára, muda direção e lança uma pergunta:]
 RET- Alguém tem outra ideia?
 Aluno [s/i]- Ham! Feitiço... Feitiço... [outras portas batem no corredor, começa um vento forte. No teto da sala tem várias figuras (bruxas, morcegos, luas, etc) penduradas e, nesse momento, com o vento elas começam a voar]
 AEJ- Feitiço magia Sôra!
 [Alguns alunos ficam olhando ao seu redor, as figuras no teto balançando, as cortinas voando e o vento forte soprando...]
 UOD- Feitiço da amizade!
 Aluno [s/i]- Feitiço bruxaria!
 AIB- Feitiço do coração!
 RET- Feitiço do coração?!
 AIB- Sim!
 NAJ- Ô Sôra mais tu disse que... Ô Sôra, mas tu...
 [Nesse momento, com o vento forte, cai do teto uma das figuras que estavam penduradas. Os alunos estão meio alvoroçados. Professora fala:]
 RET- Só um pouquinho, deixa...
 Alunos [s/i]- Ô Sôra!!
 Aluno [s/i- todos juntos]- Bah Sôra!!
 RET- Bah! Vou ter que fechar aqui um pouquinho!
 Pesq Péra aí, quer que eu te ajude?
 [Todos os alunos falam ao mesmo tempo, muito burburinho, fica difícil a compreensão!]
 NAJ- A magia tá forti!!!!
 [...]

No enunciado imagem/texto 2, o espaço de sala de aula é enriquecido pela imaginação, no qual se encontram alunos-crianças, em um não-lugar de transitoriedade entre o mundo da imaginação e o da realidade cotidiana, sendo os dois complementares, porém distintos, “espaços constituídos em relação a certos fins [...] e a relação que os indivíduos mantêm com esses espaços” (AUGÉ, 2008, p. 87). Um espaço alternativo, espaço acontecimento, espaço de

passagem para invenção-criação, onde a imaginação se mistura com a realidade quando surpreendida pelos adjuvantes naturais ou pelos que resultam das in(ter)venções da professora, que na calma da sala de aula, lança uma problemática que chama a imaginação a se fundir ao mundo da realidade cotidiana.

Cabe aqui fazer uma consideração em relação ao termo adjuvante, que é definido como “que ajuda, ou auxilia” (FERREIRA, 1986, p. 47). Quando utilizado na área farmacológica, refere-se ao “medicamento que, ministrado com outro ou acrescentado à sua fórmula, intensifica-lhe a ação” (VEJA LARROUSSE, 2006, p. 45), é toda matéria prima, que adicionada à fórmula farmacêutica, “favorece as características organolépticas do medicamento”, ou seja “[...] é o excipiente que serve para dar sabor, cheiro ou cor” (fonte: www.pt.wikipedia.org, acessado em 04/08/2010).

Gremias, ao se propor a descrever e classificar as personagens a partir do que fazem, nos diz que “[as adjuvantes] consistem em trazer auxílio, agindo no sentido do desejo ou facilitando sua comunicação” (1973, p. 233). Dessa forma, o adjuvante, é aqui entendido como todos os elementos que vêm a compor, favorecer, estimular, aguçar a imaginação na sala de aula.

Podemos dizer que o vento surge como fator adjuvante, fortalecendo, estimulando e instigando o mundo da imaginação. Nessa sala de aula todas as vozes fizeram-se ouvir, até mesmo a voz do adjuvante “vento”, estabelecendo-se uma relação dialógica muito significativa e expressiva. Pancera (2002, p. 40), nos coloca que “a linguagem acompanha o homem em todos os momentos de sua vida, servindo para articular as relações que ele estabelece com o outro e com o mundo”; entendemos o vento como um elemento do mundo, inusitado, com voz significativa, compondo com o momento.

Os alunos saem de sua atitude de concentração e passam a relacionar a ação do vento com o feitiço que estão preparando. Contrapõe-se a isso, a afirmativa de um aluno, que chama os demais à realidade, dizendo: “- *É o vento! Que magia nada.*” É a realidade do cotidiano colocando os alunos numa situação de ambiguidade “entre o que é real e o que é imaginário”. Pode-se

pensar que esses alunos, enquanto alunos-criança transitam com naturalidade entre os dois mundos (imaginário/realidade), vivendo o momento da imaginação; porém, enquanto alunos-aprendizes, já trazem consigo a marca de um lugar que lhes é estabelecido pela instituição escola, pela sociedade de forma ampla. Augé menciona que para o indivíduo se multiplicam “as ocasiões em que pode ter a sensação de que sua história cruza a História e que esta se refere àquela” (2008, p. 32). Essa citação nos remete a pensar os inúmeros momentos em que a imaginação (história/espontânea) atravessa a realidade (História/instituída) desses alunos-criança.

A professora não se manifesta em relação à discussão sobre a “voz do vento” que surge na sala, deixa com que os alunos deem seus próprios sentidos ao que acontece. Na medida em que vai retomando a votação do nome do feitiço, essa discussão se atenua e os alunos não retomam mais esses questionamentos, participando ativamente na escolha do nome e da elaboração da receita do feitiço. É como se todos assumissem seu lado criança, passando a transitar livremente nesse espaço alternativo: espaço aluno-criança, um não-lugar que sempre existiu e agora se torna habitado, inclusive pela professora.

Todos participam da escolha de um nome para o feitiço. Há uma busca, e essa escolha não está centralizada em um só indivíduo. *RET* apenas a conduz para um nome que seja de comum acordo a todos. Pode-se então dizer que a escolha se encontra em um espaço onde todos interagem. Os alunos fazem um exercício, no qual expõem sua opinião, mas também necessitam ouvir e respeitar a dos colegas.

A escolha do nome do feitiço não nasce de uma proposta monológica imposta, na qual o processo de criação se concentra em um só sujeito, como “único centro irradiador da consciência, das vozes, imagens e pontos de vista [...]” (BEZERRA, 2007, p. 192). Ele é pensado no coletivo, no qual se manifestam as vozes dos alunos, sejam elas concordantes ou não. A atividade da escolha do feitiço vai além de uma simples proposta, pois as vozes/manifestações dos alunos são ouvidas e reconhecidas, e vão sendo

trabalhadas no coletivo. E esse espaço transitório entre imaginação e realidade, que por vezes não é claro, não é lógico/racional, pode ser habitado, e quiçá tornar-se um espaço consistente que leve à aprendizagem em seu sentido mais amplo.

Voltamos a Calvino quando este se reporta à “pedagogia da imaginação”, como controladora da visão interior, sem entretanto sufocá-la e permitindo que as imagens originadas nessa visão interior tomem formas bem definidas, “é claro que se trata de uma pedagogia que só podemos aplicar em nós mesmos, seguindo métodos a serem inventados a cada instante e com resultados imprevisíveis” (CALVINO, 1990, p. 108).

No movimento de interpretar, (re)pensar e agir em direção de uma escolha, o aluno vai se mostrando, vai se constituindo enquanto sujeito integrante de um coletivo. Nesse movimento, em que as diferentes vozes se manifestam e se encontram, sentidos vão se produzindo, se modificando e/ou se renovando de forma contínua. Se Bakhtin (2003) nos mostra que o sentido é a liberdade, o exercício desta é “a participação no mundo, que tem a ver com a ideia de responsabilidade, ou seja, de oferecer uma resposta aos enunciados e discursos que atravessam e constituem os sujeitos” (SEVERO, 2008, p. 58).

O não-lugar da imaginação passa a ser um espaço de passagem liberdade, para a circulação de sentidos, sejam sentidos antigos, esquecidos que são ativados, ou os novos que surgem na interação como outro.

5.2.2 Enunciado imagem/texto 3: sortilégios do caldeirão: a professora entre o mundo da imaginação e o mundo da realidade cotidiana (DVD2, 19/11/2009, título1, ingredientes, *Pesq*)

Ainda sentados com as classes em forma de “U”, cada aluno passa a falar o que trouxe de ingrediente e o motivo pelo qual levou tal ingrediente, e assim, passam a construir coletivamente a receita.

[...]

AIB- Isso aqui Sôra, era um rabicó velho Sôra. Fiz uma aranha.

[*Enquanto AIB fala o seu ingrediente, simultaneamente RET ainda está escrevendo no quadro negro o ingrediente anterior, soletrando-o na medida em que o vai escrevendo.*]

RET- Re..po...lho.



Imagem 21: a aranha

RET- Aranha. [*escreve o ingrediente no quadro*]

RET- Viva ou morta?

AIB- Ah Sôra! É um rabicó velho Sôra!

RET- Viva ou morta?

AIB- Morta!



Imagem 22: a aranha morta e esmagada

Alunos [s/i- todos juntos]- Viva!
Morta!

UAR- Morta e esmagada!

RET- Uma... aranha.. [RET fala pausadamente e, ao mesmo tempo, escreve o ingrediente no quadro] Como é UAR?

UAR- Morta e esmagada!

RET- Morta... [continua escrevendo e todos os alunos complementam:]

Alunos [s/i- todos juntos]- ...e esmagada!

[...]

O enunciado imagem texto 3 nos remete ao ato ético de uma escuta atenta do que vem do aluno, desenhando uma estética em sala de aula, onde alunos e professora transitam pelo papel de autores, expondo suas ideias e obras criativas.

A professora não questiona a aluna em relação a estarem ou não se propondo a inventar um feitiço, conseguindo dessa forma circular naturalmente por esse não-lugar de transitoriedade entre a imaginação e a realidade. Como efeito, provoca naturalmente os alunos a ocuparem esse espaço. Professor-adulto e alunos-crianças dialogam, e nesse diálogo é interessante o movimento do professor deixando-se afetar pelo “ser criança”, pois as crianças acreditam

em coisas, que nós, adultos, já não acreditamos mais, produzindo “um ciclo virtuoso de possibilidades de sentidos em alargamento: as séries ‘*completude* do que já fomos’ e ‘*incompletude* do que ainda não somos’ não cessam de entrecruzar-se, tensionando as forças da criação e dando a ver a potência em sua multiplicidade, pedindo passagem...” (AXT, 2010, p. 14). *RET* embarca na imaginação da aluna, um ato ético que diz de uma estética que se apresenta nessa sala de aula. A professora ouve a voz da aluna, e num movimento exotópico, que lhe permite uma tomada de posição em relação ao seu excedente de visão (BAKHTIN, 2003), ela não lhe sugere que “imagine que o rabicó seja uma aranha”; ela teve uma atitude de respeito ao primeiro posicionamento da aluna, de que ela trouxera uma aranha para colocar no caldeirão como ingrediente do feitiço. Esse modo de interagir da professora nos diz de uma estética que se instaura nessa sala de aula.

A aluna embarca na sua imaginação e, através de um objeto do uso cotidiano, inventa seu ingrediente, mas fica insegura entre o que para ela era concreto (um rabicó), e o que a sua própria imaginação lhe dizia (uma aranha). A professora sustenta o viés da imaginação da aluna, sustenta o não-lugar de passagem que pode levar à criação (do feitiço), na medida em que ela própria está implicada – ato ético. Atenta, *RET* incentiva a aluna a permanecer e habitar nesse não-lugar com naturalidade, nesse espaço de transitoriedade entre “ser aluno” e “ser criança”, entre o mundo da imaginação e o da realidade cotidiana. Esse movimento leva todos os alunos a manifestarem-se em relação à nova característica dada ao ingrediente aranha: “-*Morta e esmagada*”.

A professora possibilita aos alunos adotarem uma postura ativa (re)construindo e (re)significando seu processo criativo. Embora façam parte de um contexto social, e possivelmente muitos de seus valores dele derivem, não estão unicamente a ele assujeitados.

Bakhtin supõe que cada um de nós “não tem álibi na existência”. Nós próprios precisamos ser responsáveis, ou respondíveis, por nós mesmos. Cada um de nós ocupa um lugar e um tempo únicos na vida, uma existência que é concebida não como um estado passivo, mas ativamente, como um acontecimento (CLARK e HOLQUIST, 2004, p. 90) [grifos dos autores]

O elemento aranha, representado por um rabicó, estabelece uma conexão entre o mundo cotidiano e o imaginário. A professora ratifica esta conexão quando pergunta: “-*Viva ou morta?*”. Destacamos que a aranha pertence ao mundo da imaginação, mas estar “morta” ou “viva” já pertence ao mundo da realidade cotidiana. A turma é enfática ao afirmar que a característica da aranha é “morta e esmagada”; referem-se aqui às questões que envolvem valores, pois colocar uma aranha viva no caldeirão não seria apropriado.

Na relação dialógica que se instaura na sala de aula, envolvendo professora e alunos, ambos com suas particularidades diante dos diferentes papéis que assumem na interação, manifestam suas vozes por meio de seus pensamentos, ideias, olhares, expressões, que estão atravessadas por muitos outros pensamentos, ideias, etc. e esses, interferirão na produção de novos sentidos, pois “relações dialógicas autênticas só são possíveis com a personagem que é portadora de uma verdade, ocupa uma posição *significativa* (ideológica)” (BAKHTIN, 2003, p. 340).

Os alunos vão se constituindo enquanto sujeitos na relação com o outro, na interlocução, na produção a dois, na qual a história e a cultura se fazem presentes, tanto no aluno-criança, quanto no professor-adulto, onde as opiniões de ambos são fundamentais para que se construa um novo sentido.

5.2.3 Enunciado imagem/texto 4: Voltando ao mundo dos ETs (DVD7, 19/11/2009, título1: entrevistas, *Pesq*)

Sentados em seus lugares, os alunos começaram a copiar a receita do feitiço que estava no quadro. Nesse momento, enquanto os filmava, conversei com alguns deles. Eles ficaram muito interessados na filmadora. Resolvi então que todos, de forma ordenada, poderiam manuseá-la para filmar algo do seu interesse. Tomaram a posição de investigadores diante de alguns colegas com os quais interagiam e filmavam. Eu os acompanhava, às vezes ficando ao lado do aluno que segurava a filmadora, porém pouco interferia no diálogo e, em alguns momentos, ficava somente os acompanhando de longe.

No começo da interação com os colegas, faziam as mesmas perguntas que eu havia feito com os alunos com os quais conversei. Há um processo de assimilação em curso, no qual o aluno aprende com o outro o jogo da interação dialógica e no decorrer do processo vai assumindo cada vez posições enunciativas marcadas por um estilo próprio, pois, com o passar do tempo, foram mudando o rumo dos questionamentos. Quando um aluno entregava a filmadora a um colega, esse explicava o funcionamento da câmera, onde era o zoom, etc. → ato de reciprocidade, solidariedade, acolhimento e valores éticos.

[...]

[OEL *está sentada em sua cadeira copiando a receita do feitiço quando INA chega para entrevistá-la. INA está em pé, em frente a mesa de OEL*]

INA- Como... Como tu fez o teu ET?

OEL- Eu peguei um monte de sucata, peguei caxinha de pasta de dente, litrão, i na escola, peguei uma coisa verde, daí... [INA *não deixa OEL terminar de explicar e já vai perguntando:*]

INA- Tu... Tu pode me mostrar o teu ET? [OEL *vira-se para trás e olha para o balcão que está no fundo da sala, onde estão todos os ETs. Levanta-se, e vai até lá pegar o seu ET*]



Imagem 23: o ET de OEL

INA- Esse é teu ET?

[OEL *faz sinal afirmativo com a expressão do rosto*]

INA- Como é o nome dele?

OEL- Bili.

INA- Como?

OEL- Bili.

INA- Ahã, e tu acha que ele gostô lá do planeta deles?

[OEL *aperta os lábios, olha para baixo e depois olha para INA e fica pensativa, mas não responde*]



Imagem 24: conversando com o ET “Billi”

INA- Acha que ele gostou. Acha que ele é amigo do príncipe e da bruxa, da fada?

OEL- Sim. *[OEL olha para o lado e dá um sorriso meio sem jeito e responde]*

INA- Ele tem muitos amigos lá?

OEL- Têm. *[responde prontamente]*

INA- Como é o nome deles? Tu sabe?

OEL- ãã. *[OEL balança a cabeça em sinal de negação. OEL participa do diálogo sempre com a boca fechada, apertando os lábios, com ar de timidez e muito desconfiada dos questionamentos de INA]*

INA- Tu pode, assim... tu qué perguntá pra algum colega? Algum que tu sabe que é, de algum colega que é teu amigo. Pode pergunta o nome e dizê. Qué?

OEL- ãã. *[concordando em perguntar]*

INA- Então pergunta pra algum colega.

[OEL coloca seu ET em cima da bancada onde estão todos os outros e vai ao encontro de um colega para perguntar. OEL murmura alguma coisa, mas é incompreensível para transcrever]

INA- Qué vê que vai ser o CAL. *[INA comenta com a pesquisadora sobre o colega ao qual INA pensa que OEL vai se dirigir]*

[OEL fala alguma coisa para INA, mas é incompreensível para transcrever e INA responde]

INA- Não. Pergunta para algum colega se... Pergunta para algum colega de algum ser que é...*[OEL interrompe a fala de INA dizendo]*

OEL- Só sei o nome de um ET.

INA- ã?

OEL- Só sei o nome de um ET.

INA- Então diz, vai lá. E diz de quem é, e diz se é.. se é... muito amiga do teu ET.

[OEL se dirige à bancada onde estão todos os ETs e pega um dos ETs]



Imagem 25: encontrando o ET amigo

OEL- É esse. É Walli.

INA- Como é o nome? Walle? Ele é muito amigo do teu ET lá no planeta deles?

[OEL olha para o ET que está em sua mão esquerda, aperta o lábios em sentido de dúvida, sobe e desce o ombro direito e responde]



Imagem 26: conversando com o ET amigo "Walli"

OEL- Não sei.

INA- Como tu não sabe? Pergunta pro teu ET.

[OEL está segurando o ET com a mão direita, aproxima a esquerda das pernas do ET e fica enrolando seus dedos nas pernas dele]

INA- Pergunta lá pro teu ET se ele é amigo.

OEL- Que jeito?! [Ao responder abre um sorriso e continua enrolando seus dedos nas pernas do ET. Olha para pesquisadora, como que perguntando: O que eu faço? ou Olha o que ela está me perguntando?]



Imagem 27: Que jeito?!

INA- Pergunta lá pro teu ET se ele é amigo.

[OEL olha novamente para pesquisadora]

Pesq- Vamos ver se tu consegue descobrir.

[OEL vai até o local onde deixou seu ET, olha para ele, vira para INA ...]



Imagem 28: perguntando ao ET

[...OEL ainda está enrolando seu dedo nas pernas do ET que está segurando... e responde.]



Imagem 29: respondendo a pergunta

OEL- Ele disse que é.

INA- Ãã, e eles gostam muito assim do príncipe? [*Nesse momento OEL para de enrolar seu dedo nas pernas do ET*] Ele, eles tem casa?

OEL- Tem.

INA- Ãã, grande, pequena, média?

OEL- Mais ou menos. [*dá um sorriso*]

INA- Mais ou menos, média?

OEL- É.

INA- Íii, hããã, como é o nome do planeta?

OEL- Esplindedox.

INA- Então tá!

[...]

Nesse momento INA passa a filmadora para outra colega. Nessa passagem, ela ensina o colega sobre os recursos da filmadora (onde aproxima e distância a imagem, etc.).

Os acontecimentos no enunciado imagem/texto 4 nos falam da possibilidade de transcender que se abre na sala de aula, de sair do mundo da realidade cotidiana e viajar pelo mundo da imaginação.

Podemos observar em diferentes momentos que OEL se coloca em conflito, ficando em dúvida entre deixar sua imaginação participar ou não do diálogo:

- OEL assume uma atitude retraída perante a interpelação da colega que a entrevista. O ato reflexivo da aluna evidencia o conflito entre “isso é – isso não é”, “isso pode – isso não pode”. INA continua a entrevista e, através de seus questionamentos, provoca a possibilidade de OEL habitar esse espaço de passagem entre os dois mundos. Percebemos, por meio de sua expressão facial, gestos e olhares, que OEL parece conflitar-se, questionar-se sobre qual seria uma atitude mais adequada para o momento, para sua condição de aluna, perante os que a observam;

- em outro desses momentos, sua expressividade traduz seu conflito através dos movimentos dos ombros e continua com o enrolar dos dedos nas pernas de seu ET.

A imagem externa de OEL, “como conjunto de todos os elementos expressivos e falantes do corpo humano” (BAKHTIN, 2003, p. 25), demonstra e traduz, através dos elementos expressivos e falantes do seu corpo (o sacudir de ombros, a risada, o enrolar de seus dedos nas pernas de seu ET, etc...), as sensações que ela vivia dentro de si, o conflito sobre que atitude tomar, como agir perante os questionamentos da colega que a convidava e a levava a habitar esse espaço de passagem, um não-lugar da imaginação.

A expressão de OEL nos remete a pensar sobre esse papel que o aluno/aprendiz ocupa, que lhe é estabelecido pela sociedade e, de certo modo, gera expectativas de comportamento e que, aqui, quase afetou o comportamento de OEL.

Assim como a singularidade do enunciado se define principalmente, pelos seus aspectos expressivos, de forma semelhante, às singularidades dos sujeitos pauta-se na relação de valor que eles estabelecem com seus objetos de discurso (expressividade) (SEVERO, 2008, p. 53).

Como já comentamos anteriormente, a professora possibilita aos alunos adotarem uma postura ativa perante as experimentações que acontecem em sala de aula e, embora façam parte de um contexto social mais amplo (escola, família), o qual influencia o seu comportamento, não estão unicamente a ele assujeitados. Na relação com o outro, os sentidos já instaurados serão rememorados, lembrados e retornarão renovados em um novo contexto

(BAKHTIN, 2003). Por esse viés, podemos comentar sobre a atitude de INA, que ao entrevistar a colega de OEL a conduz naturalmente a ocupar esse não-lugar transitório da imaginação.

Podemos observar ressonâncias de uma proposta metodológica que investe no processo criativo, dentro da própria sala de aula, na interação aluno-aluno, quando uma aluna questiona a outra e assume, com autonomia, o papel, não de simples entrevistadora, mas de condutora na busca de um meio para obter respostas. Não aceitando uma negativa e não a induzindo a uma resposta, leva a colega a pensar e a buscar uma alternativa de resposta.

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 (BAKHTIN, 2003, p. 320)

Vale ressaltar que, ao nos referirmos ao aluno, nos referimos também à professora, pois ela faz parte do contexto de sala de aula, sua voz está presente, é com ela que os alunos também dialogam, é ela que dá o tom na regência desse diálogo na sala de aula.

Podemos pensar que isso é a culminância de todo um trabalho desenvolvido, pautado pela forma de relação que se estabeleceu entre professor↔alunos, que faz com que o aluno possa transitar de forma natural, entre o mundo imaginário e o da realidade cotidiana.

O sujeito se constitui na relação com o outro e essa relação influencia seu comportamento. Observamos que INA conduziu espontaneamente seu diálogo com OEL, sem sequer questioná-la em relação a estarem ou não se propondo a entrar no mundo da imaginação, ela simplesmente dialoga com a colega. Podemos dizer que INA manifestou aqui uma atitude que anteriormente aconteceu no enunciado imagem/texto 3, entre a professora e outra aluna. Ambas, INA e professora, fizeram um movimento de afastamento que propiciou tomar uma posição sobre seu excedente de visão.

Esse é um excedente aberto e honesto, que se revela dialogicamente ao outro, um excedente que se exprime em discurso voltado para alguém e não à revelia. Todo o essencial está dissolvido no diálogo, colocado cara a cara (BAKHTIN, 2003, p. 355)

Uma vez que o sujeito se constitui na relação com o outro, a atitude de INA nos leva a pensar, que a estética delineada em sala de aula, pautada pela postura ética da professora, está ressoando nas atitudes dos alunos. A experiência individual de qualquer sujeito se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros (BAKHTIN, 1997). É por meio dessa interação que o sujeito tem a possibilidade de refletir e elaborar, tornando-se autor de suas próprias ideias, opiniões, criações, etc.

INA e *RET* conseguiram descontextualizar aquilo que parecia estar já instaurado, provocando, com quem interagem, um outro olhar, inserindo-o em outro lugar, no qual ganhou outro significado. Dentro de um coletivo, se expressa um sujeito singular, embora suas ideias, opiniões, etc. estejam atravessadas pelas suas experiências/experimentações com o outro. Esse sujeito não se torna um mero repetidor, pois nesse movimento ele pensa e (re)elabora suas ideias. Podemos aqui nos referir a Axt quando aborda sobre o trabalho desenvolvido no grupo de estudos, que visa aliar o trabalho em sala de aula com a proposição do projeto.

A descrição/interpretação de práticas docentes, a identificação de problemas comuns, o sentido de necessidade de leituras teóricas que sustentam as discussões sobre possíveis encaminhamentos, tudo isso tem levado a romper, pouco a pouco, com as práticas rotineiras, para compor linhas novas e variadas de ação. A exemplo do que os professores se habitam a fazer em seus grupos de estudos, por puro contágio (o sentido que vaza), eles começam a fazer igualmente com seus alunos, discutindo com eles sobre a melhor maneira de desenvolver os tópicos relacionados à temática [...], como se organizar para a coleta de dados interessantes, o que deveria ser aprendido etc (AXT, 2007, p. 99-100).

Nesse movimento do professor, “por puro contágio”, fazer igualmente com seus alunos, podemos assim dizer, que seus alunos, “por puro contágio”, passam a assumir igualmente uma atitude de diálogo com os seus colegas, delineando uma estética de interação na sala de aula, pautada por um ato ético de escuta, que nos mostra uma forma de relação entre os sujeitos desse contexto.

5.3 Efeito rizoma²⁰ entre pesquisa acadêmica e extensão universitária

Como já colocamos anteriormente, entendemos que pesquisa é movimento, e se ela se constrói e se desenvolve em uma perspectiva dialógica, fica em evidência a interação entre os sujeitos que dela participam. Na relação pesquisadora e os outros (sujeitos de pesquisa/parceiros na experimentação, proposta do projeto em desenvolvimento, demais pesquisadores, etc.), tanto a pesquisadora quanto os outros, quando em movimento, se modificam mutuamente, constituindo-se no encontro. Para explicar esse efeito, remetemo-nos aos planos que instituímos na metodologia dessa pesquisa: imersão, implicação e interpretação.

No plano da imersão, se encontra a professora, que é auxiliada, em seu excedente de visão, pelo grupo de estudos, a partir das leituras, das questões estabelecidas pelos formadores, da proposta do projeto, do exercício de escrever o seu diário de bordo, de escrever um resumo e de organizar a sua apresentação oral para o seminário que acontece anualmente. Todos esses elementos, entrelaçados, levam a professora a discutir e a (re)pensar sobre a sua prática pedagógica, propiciando um afastamento que a leva ao excedente de visão. Esse movimento possibilita-lhe compreender o próprio trabalho, pois a partir das discussões, da escrita, etc., estabelece um outro olhar para a prática, no qual aparecem fatos que antes não conseguia enxergar. O movimento exotópico, que gera um afastamento, um olhar de um lugar exterior (BAKHTIN, 2003), possibilita que o sujeito se enxergue dentro desse movimento. Por isso, esse plano, no qual se encontram envolvidos a professora, os alunos e, ocasionalmente, a pesquisadora, está diretamente relacionado ao âmbito da extensão, com a proposta de formação continuada em serviço.

Nesse mesmo plano, como um efeito, podemos observar que a professora auxilia o aluno em seu excedente de visão, em relação ao seu colega ou ao objeto (personagens criados na sala de aula), favorecendo a aprendizagem e o exercício de uma ética. A professora vai desenhando uma

²⁰ Este conceito é discutido por Axt em Axt (2007) e Axt (2005).

estética de interação na sala de aula (interrogando, questionando, provocando), pautada por uma ética de escuta, que nos mostra uma forma de relação que se estabelece entre professor↔alunos↔alunos.

A pesquisadora, quando imersa no contexto, faz o exercício de ver o mundo através do sistema de valores do outro, se identificando com o outro, em um movimento de compenetração (BAKHTIN, 2003). “Em cada momento do seu enfoque estético (desde o início) ele deve coincidir positivamente consigo mesmo, em cada momento devemos vê-lo *por inteiro*, ainda que potencialmente” (BAKHTIN, 2003, p. 119) [grifos do autor].

Quando emerge desse contexto, volta ao seu lugar, e desse lugar passa a dar sentido ao que viveu, ao que viu, tentando fazer uma possível compreensão do outro, respeitando sua individualidade, seu lugar no mundo. Nesse movimento, a pesquisadora também está sujeita a transformações, pois quando sai dessa experiência não é mais a mesma. Esse movimento é desencadeado no plano da implicação, onde a pesquisadora se encontra fora do campo empírico da sala de aula, mas dentro do contexto de formação, no qual, nessa pesquisa, são adjuvantes para seu excedente de visão, a câmera, a teoria estudada, as orientações e as reuniões do grupo de pesquisa e do grupo de estudos com os professores. Esses adjuvantes proporcionam à pesquisadora que ela retorne a si mesmo, e possa olhar para o contexto no qual estava imersa de sua posição de fora, seu lugar singular.

Só do meu lugar singular é possível elucidar o sentido do acontecimento em processo de realização, que se torna mais claro à medida que aumenta a intensidade com que nele me radico (BAKHTIN, 2003, p. 117)

No plano da interpretação, com exceção da câmera, também fazem parte os adjuvantes acima citados, para o excedente de visão da pesquisadora durante a escrita da dissertação. Os adjuvantes agem como interrogadores, questionadores, que a auxiliam a refletir sobre o contexto no qual estava imersa e sobre seu percurso enquanto pesquisadora. Nesse plano, o excedente de visão proporcionado pelo movimento de exotopia é maior em relação ao plano de imersão, pois seu afastamento envolve um maior distanciamento.

O plano da implicação é um “entre planos” da extensão e da pesquisa, pois supõe o contexto da pesquisa (a formação, grupo de estudos), assim como o lugar de onde a pesquisadora enuncia, do seu contexto de enunciação (a universidade, os autores, o grupo de pesquisa, a orientadora, etc.). Embora, por sua vez, cabe lembrar, que todos os três planos se mesclam, se cruzam, se alternam, produzindo ressonâncias na proposta do próprio projeto CIVTAIS.

Em que pese a intenção de que estaria a serviço tanto da pesquisa acadêmica quanto da extensão universitária, o projeto CIVITAS nasceu inicialmente como uma proposta similar a muitas outras, parcialmente fechada, e com um núcleo central. Porém, pouco a pouco, e na medida em que toda proposta investigativa sempre acaba por levantar novos problemas, foi agregando outras idéias, entrando em novos agenciamentos na relação com seu exterior – a universidade, a municipalidade parceria e as escolas onde o projeto está sendo realizado (AXT, 2007, p. 98).

Assim como os professores e pesquisadores/formadores se reúnem periodicamente em seus grupos de estudos, paralelamente a esse trabalho, a equipe de pesquisadores/formadores, também se reúne periodicamente para pensar o projeto e discutir como ele está acontecendo em cada escola.

Na medida em que a pesquisadora/formadora está imersa no seu grupo de estudos, onde desenvolve o projeto, traz para o grupo de pesquisadores questões para auxiliá-la a refletir sobre o seu trabalho com os professores. Nesse exercício, todos os envolvidos, como um efeito, (re)pensam o projeto, enquanto uma proposta metodológica que investe nos processos criativos de professores e alunos e, porque não dizer, dos próprios pesquisadores/formadores. Podemos retomar uma citação anterior, um efeito que “por puro contágio” (AXT, 2007, p. 99) ressoa nos diferentes âmbitos do projeto (pesquisa acadêmica e extensão universitária). “No acontecendo”, o projeto vai se transformando, coexistindo na diferença, como uma proposta que é “[...] apenas uma entre inúmeras outras, nem melhor, nem pior, nem mais ou menos eficaz, apenas diferente, procurando, no que nos diz respeito, exercitar um modo de *coexistir na diferença* [...]” (AXT e MARTINS, 2008, p. 156) [grifos dos autores], desenhando uma estética em respeito a uma ética de escuta atenta ao outro.

6 DO ACABAMENTO AO INACABAMENTO... ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Mas, além do significado final do momento, existe ainda um significado vivo, crescente, em formação, em mudança. Ele não nasce (inteiramente) na época limitada do nascimento do momento: é preparado ao longo dos séculos antes do nascimento e continua a viver e desenvolver-se durante séculos após o nascimento. (BAKHTIN, 2003, p. 356)

O enunciado-dissertação suscita um acabamento, que aqui é composto pela relação que se deu entre campo empírico e teoria, na busca de respostas ao que se propôs a problemática deste estudo. Falamos aqui de um acabamento em relação à conclusibilidade do enunciado-dissertação, que possibilitará, aos futuros leitores, uma atitude responsiva, podendo concordar, discordar, opinar, discutir, enfim, exercer um papel ativo para pensar novas possibilidades a favor da educação.

A palavra, a palavra viva, indissociável do convívio dialógico, por sua própria natureza quer ser ouvida e respondida. Por sua natureza dialógica, ela pressupõe também a última instância dialógica. Receber a palavra, ser ouvido. É inadmissível a solução à *revelia*. Minha palavra permanece no diálogo contínuo, no qual ela será ouvida, respondida e reapreciada (BAKHTIN, 2003, p. 356) [grifos do autor].

Então, vamos à palavra...

Pautada por uma proposta metodológica que investe no processo criativo, a professora, em suas in(ter)venções com os alunos, nunca perdeu o foco de seus objetivos em relação aos conteúdos curriculares, pois, no diálogo que mantinha com eles, procurava ouvir o que traziam (suas ideias, interesses, inquietações, etc.). Esse movimento a conduziu a uma atitude ética, de respeito aos alunos, desenhando assim uma estética de interação dentro da sala de aula.

Essa estética diz da relação professor↔alunos↔alunos que se estabeleceu nesse contexto específico de sala de aula e permeou todas as interações que ali aconteceram. Podemos observar isso nas experimentações, desde a construção do sistema solar, a criação dos ETs, a criação de seu planeta, a não adaptação dos ETs ao seu planeta, a busca pela cura, o aparecimento de novos personagens por meio da literatura, o casamento e por fim, a realização do feitiço em sala de aula.

As experimentações vividas em sala de aula materializaram o processo inventivo-criativo da professora e dos alunos, que nasceu de uma aventura no mundo da imaginação, ao qual se misturou a realidade cotidiana que formou uma ponte para aprendizagem. Nessa viagem, ambos, professora e alunos, ocuparam um espaço de passagem para invenção-criação, vale dizer, um não-lugar transitório da imaginação, um não-lugar de transitoriedade entre o mundo da imaginação e o mundo da realidade cotidiana.

Nessa viagem, se estabeleceram princípios e possibilidades, em um ambiente de liberdade, onde se destituiu a ideia de que há somente um sentido único para as coisas no mundo. Dessa forma, as vozes (alunos, professora, personagens, componentes curriculares, etc.) se manifestavam na sala de aula com suas singularidades, de forma equivalente. Nesse diálogo a imaginação surge para dar espaço à invenção-criativa.

A postura da professora, ao dar espaço para as vozes dos alunos manifestarem-se e, ao fazer uma escuta atenta dessas vozes por meio de suas ideias, interesses, opiniões, nos possibilitou perceber que além de um papel de aluno-aprendiz, os alunos deixaram vir à tona o seu lado aluno-criança, e nos mostraram esse não-lugar transitório da imaginação, que é espaço de passagem para a invenção-criação e abre as portas para a aprendizagem em seu sentido mais amplo. Sendo essa uma forma de se criar novas/outras relações com a aprendizagem, com a vida.

Misturaram-se: professora, alunos, personagens, histórias, componentes curriculares e todos passam a viver a aventura de aprender permeada pelo mundo da imaginação. Uns convidavam os outros a imaginar, inventar e criar, compartilhando ideias e descobertas, passando a ser sujeitos com voz, autores de sua própria história, que pelo diálogo passaram a se expressar de forma singular em um coletivo.

Dois diálogos ocorridos (professora e AIB, INA e OEL) foram fundamentais para possibilitar que outros alunos circulassem naturalmente no mundo da imaginação. Podemos dizer, que tanto a professora quanto a aluna que conduziram os diálogos, foram adjuvantes nesse processo.

Da mesma forma, podemos observar que em todos os âmbitos do projeto (pesquisa acadêmica e extensão universitária), de forma diferenciada, os adjuvantes se fizeram presentes, para que o movimento exotópico permitisse um posicionamento em relação ao excedente de visão.

Podemos, dessa forma, pensar no potencial da pesquisa acadêmica e da extensão universitária, quando essa é ponderada a partir de uma perspectiva dialógica, a qual envolve todos que dela participam.

E, envolvendo todos que dela participam, cria-se, segundo Axt, um nó problemático: “*problematizar* o encontro com o *mesmo*, com o *idêntico* nos conduz a modos de pensar o contemporâneo, em sua face mais complexa, nos *convoca* a ‘chamar junto’ a multiplicidade, a diversidade, a diferença... [...]” (2010, p.4) [grifos da autora]. Questões estas que nos conduzirão à busca de um dispositivo auxiliar, capaz de estabelecer um equilíbrio entre os envolvidos, respeitando individualidades que se instauram. São os processos de escolha que vêm para auxiliar alunos, professora, pesquisadora/formadora, enfim, todos os que estão envolvidos no processo inventivo-criativo que compõe esta pesquisa.

Processo de escolha teriam [...] importância também para a emergência da *invenção* e a *criação*, mais associados, agora, aos próprios fluxos da vida (humana) em movimento [...] (AXT, 2010, p. 6) [grifos da autora].

Pode-se afirmar que os processos de escolha foram, em grande parte, responsáveis pela dinâmica que se instaurou na sala de aula, tornando o desenrolar do projeto uma constante e dinâmica descoberta, onde imaginação-invenção-criação leva à aprendizagem.

Ao nos reportarmos à área da educação, na qual existem tantas formas de se pensar a questão da aprendizagem, acreditamos que uma proposta pautada em uma formação continuada e uma metodologia que investe no

processo criativo e nas relações que se estabelecem em sala de aula, seja mais uma possibilidade para potencializar a aprendizagem.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, Katia Faria de; ROCHA, Marisa Lopes da. **Práticas Universitárias e a formação sócio-política**. Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política, n. 3/4, p.87-102, 1997.

AMADOR, Fernanda Spanier. **Entre prisões da imagem, imagens da prisão : um dispositivo tecno-poético para uma clínica do trabalho**. 2009. 230 f. + Anexos. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2009.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotoia. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 95-113.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**./ Marc Augé: tradução Maria Lúcia Pereira. Campinas, SP: Papyrus, 1994. (Coleção Travessia do Século), 7 ed. 2008.

AXT, Margarete. CIVITAS: abrindo espaços de invenção na escola. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Múltiplos alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 17-39.

AXT, M. **Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Interação Dialógica: do corpo, do rosto e do olhar**. Filosofia Unisinos, v. 7, p. 256-268, 2006

AXT, Margarete. CIVITAS, efeito rizoma entre a pesquisa acadêmica 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**. Revista Informática na Educação: teoria & prática. Porto Alegre, v.11, n.1, p.91-104, jan./jun. 2008.

AXT, Margarete. **Encontro CLIO entre gerações: por uma escuta dos sentidos na maturidade-velhice**. 2010 (capítulo de livro, sob a organização de José Outeiral. No prelo). Mimeo.

AXT, Margarete; KREUTZ, José Ricardo. **Sala de aula em rede: de quando a Autoria se (Des)dobra em Inter(ven)ção**. In: FONSECA, T. M. G.; KIRST, P.

G. . Cartografias e Deveres: A Construção do Presente. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

AXT, Margarete; ELIAS, Carime Rossi; COSTA, Janete Sander; SOL, Elena Lídia; SILVEIRA, Paloma Dias. **Interação dialógica: uma proposta teórico-metodológica em ambientes virtuais de aprendizagem**. RENOTE: Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 4, p. 1-10, 2006.

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**. VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina. Buenos Aires, 3-5 julho. 2008.

BARBOSA, Andréa; CUNHA, Edgar Teodoro. **Antropologia e imagem**. RJ, Zahar, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoievski**. Tradução: Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 191-200.

BEZERRA, Paulo. Prefácio a segunda edição brasileira. In: BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoievski**. Tradução: Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Universitária, 2002. p. V-XII.

BRAIT, Beth. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. **Dialogismo, Polifonia, intertextualidade**. São Paulo: Edusp, 1999. p. 11-27.

BRAIT, Beth. **Dilemas do discurso poético**. Folha de São Paulo. São Paulo, 13 jul. 2003. Disponível em: <http://www.cristovaotezza.com.br/critica/nao_ficcao/f_prosa/p_030713.htm> Acesso em: 03 agosto 2009.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 61-78.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas** / Italo Calvino; tradução Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

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

DUNCAN, Susan. Annotative practice. Revision of David McNeill (2005). In: **Gesture & Thought**, Appendix. 2005. Fonte: http://mcneilllab.uchicago.edu/pdfs/susan_duncan/Annotative_practice_REV-08.pdf, acesso em: 25 novembro de 2009.

ELIAS, Carime Rossi; AXT, Margarete. **Quando Aprender é Perder Tempo... Compondo Relações entre Linguagem, Aprendizagem e Sentido**. In: Psicologia & Sociedade, Vol. 16, nº 3, set/dez, São Paulo: ABRAPSO, p. 17-28, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 37-60.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FROTA, Ana Laura Rolim da. **O sincretismo nas imagens móveis : DVD 'O universo da arte - Fayga Ostrower'**. 2008. 118 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2008.

GREIMAS, Algirdas Julien. Reflexões sobre os modelos atuacionais. In: GREIMAS, A. J. **Semântica Estrutural**. São Paulo: Cultrix, 1973. p. 225-250.

KOHAN, Walter Omar. **Entre Deleuze e a educação**. Revista Educação & Realidade. Porto alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v.27, n.2, p.123-130, jul./dez. 2006.

KREUTZ, José Ricardo. **Resisitir, problematizar e experimentar como desdobramentos do aprender**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, 2009.

MARASCHIN, C.; AXT, M. Acoplamento tecnológico e cognição. In: VIGNERON, J.; OLIVEIRA, V. B. de. (org). **Sala de aula e Tecnologias**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, pp. 39-51, 2005.

MARTINS, Márcio André Rodrigues. **Perspectivas e sentidos na interação virtual em rede telemática**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, 2002.

MARTINS, Márcio André Rodrigues. **Projeto civitas : (multi)(pli)cidades e as interveRsões do tempo na sala de aula: ensino fundamental**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, 2009.

MAURENTE, Vanessa Soares. **A experiência de si no trabalho nas ruas através da fotocomposição**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional. 2005.

MEDEIROS, Rosana Fachel de. **A pedagogia das imagens**. Trabalho de conclusão(graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Licenciatura em Pedagogia, Porto Alegre, BR-RS, 2004. Contido em: Trabalhos de conclusão do curso - TCC : primeiro semestre de 2004. Bib. EDU.

MENÇA, Cristiane Inácio. **Leitura de imagem: algumas experimentações na alfabetização de jovens e adultos**. Trabalho de conclusão (Graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Licenciatura em Pedagogia, Porto Alegre, BR-RS, 2008.

PANCERA, Nelzi Kszan. **Linguagem, enunciação, enunciado - ponto de partida para o ensino**. EDUCERE – Revista da Educação. Vol. 2, n. 1. Jan/jun, 2002.

PILLAR, Analice Dutra. **Leitura e releitura**. In: **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 9-21.

QUEIROGA, Marcílio Garcia de. **Macabéa e Rodrigo: vozes que se cruzam em A hora da estrela, de Clarice Lispector**. João Pessoa: UFPB. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) Faculdade de Letras. Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/posletr/Teses2007/marcilio.pdf>> Acesso em: 2 julho 2009.

RECHDAN, Maria Letícia de Almeida. **Dialogismo ou Polifonia?** Revista de Ciências Humanas, Taubaté, v. 9, n. 1, p. 45-54, 2003.

REMIÃO, Joelma Adriana Abrão. **Escola & pesquisa : sentidos de um encontro possível**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em

Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, 2009.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas.** In: Revista Linguagem em (Dis)curso, volume 4, número 2, jan./jun. 2004. p. 415-440.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de, **O pequeno príncipe.**/ Antoine de Saint-Exupéry: com aquarelas do autor; tradução de Dom Marcos Barbosa. 48 ed., 4 impr. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

SEVERO, Cristine Gorski. **Sobre o sujeito na perspectiva (do Círculo) de Bakhtin.** Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. Vol. VII, n. XXV, p. 45-60. Abr/jun 2008. Fonte <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/9/16>, acesso em: 05 de julho de 2009.

SILVEIRA, Paloma Dias. **Da formação docente em serviço aos espaços de criação em sala de aula.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, 2010.

SINDER, Marilene. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 19, n. 63, Aug. 1998 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000200010&lng=en&nrm=iso>. access on 04 July 2010. doi: 10.1590/S0101-73301998000200010.

TODOROV, Tzvetan. Prefácio à Edição Francesa. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. XIII-XXXII.

VEJA LARROUSSE. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado.** São Paulo: Editora Abril, 2006.

ZIRALDO. **O namorado da fada ou o menino do planeta urano.** Coleção: serie mundo colorido. Rio de janeiro: Editora: Melhoramentos, 2008.

www.pt.wikipedia.org. **Adjuvante.** Fonte: [Www.pt.wikipedia.org/wiki/adjuvante](http://www.pt.wikipedia.org/wiki/adjuvante), acessado em 04/08/2010.

www.pt.wikipedia.org. **Sinopse filme WALL-E.** Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/WALL%C2%B7E>, acessado em: 14/07/2010

APÊNDICES

Apêndice A– **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Apêndice B– **Termo de Consentimento Informado e**

Autorização para uso e Divulgação de Imagem Fotográfica (adulto)

Apêndice C– **Termo de Consentimento Informado e**

Autorização para uso e Divulgação de Imagem Fotográfica (menor de idade)

Apêndice D– **Carta Informativa aos Pais ou Responsáveis**

Apêndice E– **Pinceladas de uma experimentação**

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO: MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ALUNA: Luciana Lunkes
ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Margarete Axt

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____

fui informado de que o objetivo dessa pesquisa é analisar as relações professor↔alunos↔alunos por meio de enunciados (orais, escritos e imagísticos), produzidos no âmbito de uma sala de aula acolhedora de uma proposta metodológica que investe no processo criativo.

Recebi informações específicas sobre a utilização deste material, que constará de enunciados orais, escritos e imagísticos, extraídos das filmagens realizadas em sala de aula e durante o seminário do projeto CIVITAS, bem como dos registros obtidos nos encontros presenciais do grupo de estudos.

Os resultados da pesquisa, bem como o material coletado poderão ser utilizados e publicados, em parte ou na totalidade, preservando a identidade dos participantes.

Todas as minhas dúvidas foram respondidas com clareza e sei que terei a liberdade de retirar meu consentimento de participação na pesquisa, em qualquer momento, se assim o desejar.

Venâncio Aires, ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

**APÊNDICE B – Termo de Consentimento Informado e
Autorização para uso e Divulgação de Imagem Fotográfica (adulto)**

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

**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO E
AUTORIZAÇÃO PARA USO E DIVULGAÇÃO DE IMAGEM FOTOGRÁFICA**

Eu _____,
RG sob número _____, autorizo, por meio desta, a pesquisadora Luciana Lunkes, aluna do curso de mestrado do programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, matrícula sob número 00165094, a utilizar gratuitamente minha imagem (cópia em anexo) para inserção em sua dissertação de mestrado, que poderá ser disponibilizada na rede interna de computadores da UFRGS, no *site* da Universidade (www.sabi.ufrgs.br), bem como em qualquer outro meio eletrônico de divulgação utilizado pela Instituição de Ensino, para os específicos fins educativos, técnicos, culturais, de divulgação institucional, e não-comerciais, abrindo mão, desde já, de quaisquer outras reivindicações do referido uso publicitário dessa imagem.

Estou ciente de que terei minha identidade preservada, bem como a identidade da instituição na qual o estudo foi realizado, e, que a qualquer momento posso solicitar novos esclarecimentos ou a exclusão de seus dados ou imagens do presente estudo, sem ônus, bastando entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (51) XXXX.XXXX ou pelo e-mail: XXXXXXXXXXXX@gmail.com.br.

Venâncio Aires, _____ de _____ de 2010.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Informado e Autorização para uso e Divulgação de Imagem Fotográfica (menor de idade)

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

**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO E
AUTORIZAÇÃO PARA USO E DIVULGAÇÃO DE IMAGEM FOTOGRÁFICA**

Eu _____,
RG sob número _____, autorizo, por meio desta, meu
filho(a) _____ a
participar do estudo realizado por Luciana Lunkes, aluna do curso de mestrado
do programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, matrícula sob número 00165094,
permitindo também a utilização gratuita de suas imagens (cópia em anexo)
para inserção em sua dissertação de mestrado, que poderá ser disponibilizada
na rede interna de computadores da UFRGS, no *site* da Universidade
(www.sabi.ufrgs.br), bem como em qualquer outro meio eletrônico de
divulgação utilizado pela Instituição de Ensino, para os específicos fins
educativos, técnicos, culturais, de divulgação institucional, e não-comerciais,
abrindo mão, desde já, de quaisquer outras reivindicações do referido uso
publicitário dessa imagem.

Estou ciente de que meu filho terá sua identidade preservada, bem como
a identidade da instituição na qual o estudo foi realizado, e, que a qualquer
momento posso solicitar novos esclarecimentos ou a exclusão de seus dados
ou imagens do presente estudo, sem ônus, bastando entrar em contato com a
pesquisadora pelo telefone (51) XXXX.XXXX ou pelo e-mail:
XXXXXXXXXX@gmail.com.br.

Venâncio Aires, _____ de _____ de 2010.

Assinatura do responsável

Assinatura da professora

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE D – Carta Informativa aos Pais ou Responsáveis

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

Venâncio Aires, ____ de _____ de 2010.

Senhores pais ou responsáveis,

Envio, em anexo, um termo de consentimento informado, juntamente com uma solicitação para utilização de algumas imagens que foram realizadas na turma da professora Teresinha Aparecida Faccio Padilha no ano de 2009. As imagens foram feitas enquanto os alunos estavam fazendo atividades na sala de aula em torno da proposta do projeto CIVITAS.

Eu, Luciana Lunkes, faço parte do projeto CIVITAS e no ano de 2009 trabalhava no grupo de formação na escola Otto Gustavo Daniel Brands juntamente com a professora Teresinha. Atualmente estou escrevendo sobre as atividades que foram realizadas na sala de aula do 3º ano, e gostaria de incluir em meu estudo imagens para ilustrá-las. O estudo já foi autorizado pela direção da escola e pela professora Teresinha, mas para incluir as imagens, necessito de uma autorização dos senhores liberando as imagens nas quais os alunos sob vossa responsabilidade aparecem. Envio em anexo as imagens para que os senhores visualizem as mesmas.

Este estudo será apresentado na faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e servirá como um dispositivo para professores e futuros professores refletirem sobre suas práticas em sala de aula.

Em nenhum momento será revelado o nome dos alunos ou da escola, e a qualquer momento vocês poderão solicitar novos esclarecimentos ou solicitar a retirada dos dados ou imagens do presente estudo, sem ônus, bastando entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (51) XXXX.XXXX ou pelo e-mail XXXXXXXXXXXX@gmail.com.br.

Desde já agradeço pela atenção e pela sua colaboração nesse estudo.

Atenciosamente,

Luciana Lunkes

APÊNDICE E – Pinceladas de uma experimentação

ANEXO

Anexo A– Sinopse filme Wall-e

Anexo A – Sinopse Filme Wall-e

WALL·E é a nona longa-metragem de animação da Pixar, dirigido por Andrew Stanton. O filme é protagonizado pelo robô WALL·E, que foi deixado no poluído planeta Terra, 700 anos atrás. No futuro, enquanto a população mundial se translada temporariamente para uma nave no espaço, a Axiom. Ele eventualmente se apaixona por uma robô de traço feminino, EVA, enviada pela Axiom para sondar as condições do planeta, seguindo-a pelo espaço quando esta retorna à nave. *WALL·E* estreou mundialmente em 27 de Junho de 2008.

Na trama, o mundo foi soterrado pelo lixo da humanidade. Sem alternativas, a empresa BNL, a única empresa do mundo, onde seu CEO também é o presidente do mundo, manda várias espaçonaves com humanos para o espaço sideral. O intuito era passar apenas 5 anos a bordo da estação espacial Axiom e logo assim que a limpeza fosse concluída e o mundo se tornasse habitável, mandar todos de volta à Terra. Enquanto isso, máquinas limpariam a Terra. Essas máquinas identificadas como WALL·E (acrônimo para *Waste Allocation Load Lifters - Earth-Class*, em português: Levantadores de Carga para Alocação de Lixo - Classe 'Terra'). Porém, eles não suportaram as condições precárias em que se encontrava o planeta e acabaram deixando de funcionar.

Um único exemplar de WALL·E, no entanto, continua funcionando, e passa a vagar pelo planeta realizando a tarefa a qual ele foi programado a fazer, e por 700 anos ele trabalha sozinho colecionando inúmeros artefatos humanos que ele encontra durante a limpeza. Entre eles, estão um cubo mágico, um aparelho de VHS e uma fita de seu filme favorito, *Hello, Dolly!*.

Nesse espaço de tempo, o pequeno WALL·E desenvolveu consciência e personalidade. Seu interesse pela cultura de um povo que ele nunca encontrou só cresceu, assim como seu respeito pela vida, que ele conhece apenas na forma de um eventual broto ou sua companheira, uma baratinha de estimação, Hal. Mas num dia como tantos outros, chega dos céus uma nave. WALL·E recebe a visita de EVA, a Examinadora de Vegetação Alienígena (*EVE* em inglês), uma nova espécie de robô, enviada ao planeta para cumprir uma rápida missão de procurar exemplares vegetais vivos, o que significaria que a vida se tornou sustentável novamente. A felicidade do personagem, porém, dura pouco e, quando EVA é chamada de volta à estação espacial Axiom, WALL·E agarra a nave que a transporta para segui-la.

A planta, quando colocada no detector holográfico da Axiom, faz a nave voltar para Terra com um "*salto*" no espaço. Mas os robôs auto (Auto Pilot), Geomis (GO-4) e os robôs comissários da Axiom (Robos de forma paralelepípeda na vertical com pequenas sirenes e um monitor) negam o procedimento de retorno à Terra por causa da diretriz A-113 que Auto recebeu há quase 700 anos. Esta foi enviada pelo CEO da BNL, Shelby Forthright. Então, durante as aventuras ao longo do filme, WALL·E acaba se danificando e precisa de raios solares, que só se encontram na Terra. Quando a Axiom retorna a Terra EVA voa até a suposta casa de WALL·E (um caminhão) onde repõe suas peças sobressalentes. Mas, ao recolocar as peças de WALL·E, que haviam pertencido aos "falecidos" WALL·Es, este fica sem personalidade, o que desaponta muito EVA, mas, ao dar seu último "*beijo*" WALL·E consegue recompor-se. E, graças à muda que EVA havia encontrado, essa pequena muda é plantada, e assim, os humanos voltam a recolonizar a Terra e todos viveram felizes para sempre (Fonte: www.pt.wikipedia.org, acessado em: 14/07/2010).