

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

Maribel Susane Selli

**FORMAÇÃO DOCENTE:
reverberações possíveis na prática pedagógica**

Porto Alegre
2011

CIP - Catalogação na Publicação

Selli, Maribel Susane

Formação docente : reverberações possíveis na
prática pedagógica / Maribel Susane Selli. -- 2011.
118 f. + Anexo.

Orientadora: Margaret Axt.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2011.

1. Professor. 2. Formação. 3. Prática pedagógica.
4. Interação dialógica. 5. Reverberação. I. Axt,
Margaret, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Normalização: Bibliotecária Neliana Schirmer Antunes Menezes – CRB 10/939 neliana.menezes@ufrgs.br

Maribel Susane Selli

**FORMAÇÃO DOCENTE:
reverberações possíveis na prática pedagógica**

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

Orientação:
Profa. Dra. Margarete Axt

Linha de Pesquisa: Educação: arte, linguagem e tecnologia

Porto Alegre

2011

Maribel Susane Selli

**FORMAÇÃO DOCENTE:
reverberações possíveis na prática pedagógica**

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

Aprovada em 25 mar. 2011.

Profa. Dra. Margaret Axt – Orientadora

Profa. Dra. Leda Albuquerque Maffioletti – UFRGS

Prof. Dr. José Ricardo Kreutz – UFRGS

Profa. Dra. Maria da Glória Corrêa di Fanti – PUCRS

Dedico a realização deste sonho de uma vida inteira:

*Aos meus pais Pedro e Helga Selli, meus exemplos de amor, coragem, humildade,
dignidade e de vida.*

*Ao Dr. Narciso e Dona Helnita Sebastiany, meus segundos pais,
pelos incansáveis conselhos, apoio, escuta e cuidado nos momentos mais
desafiadores que a vida nos apresenta.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço às pessoas que foram fundamentais e imprescindíveis, cada uma com seu contexto, para a realização deste sonho:

Meus referenciais de vida...

A Deus minha força, coragem, conforto, referência e esperança para prosseguir.

À Helga Hintz Selli, minha incansável mãe que eu tanto amo, pelo cuidado, paciência e silêncio quando não havia mais o que dizer ou eu não podia dar-lhe atenção e conversa porque precisava escrever. Minha mãe foi meu apoio em todos os momentos, em todos os sentidos, seja afetivo, moral, espiritual e financeiro, sempre com muita amorosidade e soube dividir comigo todos os momentos de uma dissertação, os de sufoco, de ansiedade, de avanços, de engessamento, de produção incansável, de conquistas e, finalmente, de conclusão e realização. Seu companheirismo e compreensão em todos os meus momentos nas incontáveis horas que passei nesta produção enquanto ela, com sua sabedoria e simplicidade, criava e tecia verdadeiras obras de arte com seus pontos de crochê, o que me ajudou a perseverar e ter condições de tecer, palavra a palavra, esta produção realizando o maior sonho da minha vida.

Ao meu amado pai Pedro Celestino Selli por ter compreendido a importância dos estudos na minha vida, mesmo não tendo tido este acesso, mas sempre entendendo o quanto isto era imprescindível para mim tendo contribuído financeiramente e da forma que lhe foi possível para que eu chegasse até aqui sempre me encorajando e fazendo acreditar que, mesmo que fosse difícil, eu era capaz.

Ao meu amor Luis Fernando Silva Garcia que soube o quanto foi desafiador ter chegado até aqui e esteve comigo desde minha chegada na UFRGS tendo transformado o meu sonho de uma vida inteira no nosso sonho, me acompanhando em todos os momentos desde as madrugadas de estudos até os momentos de maior alegria e comemoração de minhas conquistas estando ao meu lado todos os dias, enfrentando comigo tudo o que viesse pela frente e me fazendo acreditar que eu poderia vencer e que não estava sozinha para chegar aonde queria, pois tinha seu apoio incondicional.

Ao meu amado sobrinho Ramon Selli Tatsch, com sua inquietação curiosa querendo discutir e entender as “filosofias que a Tia Bel tanto estuda” - e por que os trabalhos que não terminavam nunca para que ele pudesse usar o notebook – me ajudando no desenrolar da pesquisa quando observava as fotos, filmagens, fazendo intervenções que só às crianças, com sua ingenuidade, desejo de aprender, e sabedoria é permitido e através do olhar inquieto e desafiador que me levaram às experimentações, invenções e viagens que eu não teria conseguido sem suas contribuições para entender as possibilidades do pensamento e da compreensão infantil “in loco” e suas idéias que eu, muitas vezes, achava estapafúrdias, mas que reverberavam em mim fazendo com que eu avançasse na produção e na escritura desta dissertação.

À Marcilene Selli, minha admirável irmã a quem amo muito e que me ajuda todos os dias no exercício de “coexistir na diferença”. Sempre acreditou em mim se orgulhando de minhas produções, meu trabalho, minhas conquistas e dedicação na profissão que escolhi como referência de vida. Minha irmã me ajudou a acreditar que eu era capaz e nada seria impedimento para eu poder chegar aonde almejava.

Ao amigo Ricardo Braga Botelho, o irmão que eu não tive, por jamais me deixar esquecer que confiando em Deus tudo é possível. Presença em minha vida, fundamental para meu resgate espiritual, pessoal, emocional. Pelas incansáveis conversas, conselhos, acolhimento, amizade e por me ajudar a voltar a fortalecer meus princípios e minha fé. Obrigada por fazer parte da minha história e do meu renascimento.

Ao Dr. Narciso Sebastiany, mãos e mente sábias que me trouxeram ao mundo e que, nesses anos todos, tem me orientado, contribuído na minha construção teórica a partir de nossas longas e proveitosas conversas e me ajudado a retomar o foco e ter lucidez e coragem para jamais desistir dos meus sonhos, principalmente pelo seu exemplo de um guerreiro que não sucumbe jamais.

À Helnita Sebastiany, “Dona Metia”, que desde sempre se preocupou comigo, me orientou, e ensinou desde a minha infância que “se eu não conseguisse passar por cima por pequenos cascalhos que aparecessem em meu caminho jamais seria capaz de escalar uma montanha quando ela fosse o desafio e o nível de dificuldade a ser superado”, me ajudando a ser a pessoa e mulher que hoje sou.

Meus queridos interlocutores no mundo acadêmico:

À querida e admirável orientadora Margarete Axt que acreditou na possibilidade de eu me tornar pesquisadora me orientando para que eu pudesse produzir sentidos revendo conceitos e compreendendo a coexistência como forma de ser e estar no mundo. Só alguém com tanta amorosidade, cuidado e respeito pelo outro, ética, acolhimento, profissionalismo, exemplo de organização, rigor teórico e metodológico, competência, intensidade e dedicação poderia contribuir com a educação dessa forma. A proposição deste projeto de formação docente fundamentado na interação dialógica que respeita e acolhe os sujeitos da pesquisa como autores e personagens, imprescindíveis à realização de um trabalho ético e coerente é prova de sua grandiosidade e capacidade de escuta. Sua habilidade de descobrir talentos adormecidos e possuir um coração do tamanho do mundo a torna capaz de tantas realizações e contribuições para a educação deste país. Apenas uma palavra seria incapaz de expressar, neste momento, meu sentimento, meu reconhecimento, meu agradecimento, minha admiração, minha gratidão e minha compreensão do quanto a invenção, a escuta e a problematização são capazes de produzir. De qualquer forma agradeço imensamente por ter acreditado na minha capacidade e ter apostado em mim professora. A senhora talvez possa compreender o sentido desta conquista na minha vida porque é uma pessoa de uma percepção que a destaca em qualquer espaço. Obrigada por acreditar no meu sonho e ter percebido o quanto era importante para minha constituição como sujeito do mundo orientando-me para que eu pudesse encontrar os caminhos e construir as relações que eu precisava para aprender novas e diferentes formas de estar-no-mundo.

Ao professor e colega de pesquisa no CIVITAS, José Ricardo Kreutz, por ter percebido meu desejo de contribuir com a educação e me apresentado ao mundo da pesquisa e produção acadêmica. Contigo aprendi a compreender coisas que não conseguia aceitar e assimilar percebendo que a vida pode ser mais fácil se conseguirmos mudar nossa postura diante dela.

À professora Leda Albuquerque Maffioletti que, com seu carinho, sorriso que motiva e encoraja e, principalmente por, com sua “escuta sensível”, ter acolhido meu projeto e deixou-se contagiar pelo CIVITAS, orientando meus estudos na área da música e me ajudando a descobrir as possibilidades de invenção dos sons para Pereringombola.

Ao professor Gilberto Icle que me recebeu como orientanda, meu reconhecimento, agradecimento e admiração pelo profissional ético e comprometido que demonstrou ser nos nossos poucos, mas imprescindíveis contatos.

À Magale Machado, amiga, colega e “fada madrinha” que mergulhou na minha escrita e com suas interlocuções me ajudou a entender e conseguir superar os desafios da produção acadêmica fazendo com que eu saísse do engessamento e conseguisse realizar um processo de escrita que se aproximasse do dialogismo bakhtiniano, teoria que domina com excelência. Conseguiste construir comigo e com meu texto uma relação dialógica que fez nascer meu projeto de qualificação. Pela amizade, cuidado, carinho, companheirismo e dedicação. Serei-te pra sempre muito grata minha querida amiga por tudo que fizeste e fazes por mim.

À Janete Sander Costa pelas contribuições no abstract e disponibilidade incansável. Aprendi muito contigo nestes quatro anos em função das trocas e interações que estabelecemos. Obrigada por fazeres parte desta realização.

À professora Esther Sulzbacher Wondracek Beyer (in memoriam) com quem tive pouco tempo de conviver, mas que deixou seu exemplo de profissional e um legado de riqueza incomparável à educação musical.

Aos professores José Ricardo Kreutz, Leda Albuquerque Maffioletti e Maria da Glória Corrêa di Fanti, minha banca de qualificação do projeto de dissertação, com suas contribuições e olhares fizeram meu problema de pesquisa transformar-se nesta dissertação. Reforço a eles meu agradecimento por aceitarem novamente o convite para participar da minha banca de defesa da dissertação, aprofundando o olhar sobre o que eu produzi a partir de suas intervenções avaliando com profissionalismo, ética e comprometimento teórico minha produção final.

À Joelma Adriana Abrão Remião, minha amiga, colega da UFRGS e companheira de pesquisa e invenções, presença determinante para que eu pudesse concluir esta conquista desde as caronas, hospedagens, escutas – porque eu quase não falo – e trocas de uma riqueza infindável que deram potência a minha produção e, principalmente, pela sua amorosidade e por ter me ajudado a enfrentar as adversidades com muito carinho, companheirismo e amizade.

À Luciana Lunkes, minha amiga, colega e companheira de pesquisa na UFRGS, guerreira que me fez perceber que as coisas podiam ser mais simples e fáceis do que poderiam parecer sem desistirmos dos nossos propósitos.

Ao filósofo-inventor Márcio André Martins, pela riqueza de suas contribuições, intervenções e pensamentações sobre o CIVITAS nos permitindo tantas viagens e produções.

À Camila Prates, amiga e colega da UFRGS, com quem eu aprendi que é possível construirmos nossa trajetória contando com bons encontros que nos potencializam porque não estamos sozinhos em nossas utopias.

Ao colega Evandro Alves, que com sua dedicação aos estudos de Bakhtin contribuiu para que eu começasse me apropriar da teoria bakhtiniana me ajudando a iniciar meus estudos e ter condições de futuramente aprofundá-los pela base construída em nosso grupo de estudos, meu reconhecimento e admiração por tanta organização e dedicação em seus propósitos.

Aos colegas do LELIC pelas interlocuções e contribuições na minha construção teórica e formação como pesquisadora e formadora.

Aos colegas do EDUCAMUS – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Musical, pelo acolhimento, amizade e paciência em me ajudar na apropriação dos conceitos da teoria musical, necessários à realização e fundamentação de minha pesquisa.

Aos funcionários do PPGEDU, especialmente a ELSA e ao EDUARDO, com quem tive mais contato nestes quatro anos, pela atenção, dedicação, comprometimento e por sempre fazerem tudo que estivesse ao seu alcance para amenizar a distância que, muitas vezes, era um empecilho para dar conta das demandas a cumprir.

Aos que contribuíram para a realização da pesquisa:

À Anunciata Hermes Colombelli, Secretária de Educação e Miguel Nunes Vieira, Prefeito Municipal, por acreditar no Projeto CIVITAS como possibilidade metodológica para as Escolas Municipais de Sobradinho e, através do convênio entre Prefeitura e UFRGS ter feito de Sobradinho, minha cidade natal, um dos municípios pioneiros a aderir ao projeto possibilitando a realização de minha pesquisa e escritura desta dissertação.

À professora Leonara Dorz Bolfe, profissional por quem eu tenho grande admiração que acolheu e deixou-se contagiar pelo meu problema de pesquisa aceitando o desafio e a experimentação de trabalhar com sons o que possibilitou uma nova possibilidade de pensarmos o processo de invenção de cidades virtuais com os alunos e professores do CIVITAS.

Aos alunos do quarto ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental da zona rural do município de Sobradinho onde se realizou esta pesquisa, aprendizes inquietos em seu pensar, questionar, problematizar, inventar coisas, problemas e caminhos para solucioná-los. Com sua vitalidade contagiante me deram potência e coragem para conseguir chegar a até aqui. Obrigada!

Aos que me apoiaram durante estes quatro anos de formação:

Aos amigos Sandra Lopes e João Batista Kuhn pela hospitalidade, amizade e acolhimento nos semestres de formação. À amiga Sandra, pelas lutas e aprendizados desses dez anos que contribuíram muito no meu crescimento e aprendizado do contexto social e da conjuntura, imprescindíveis a sobrevivência em grupos sociais.

À tia Lori, madrinha Ericka, primas Janete e Inês e suas famílias pela torcida e orações nas horas de sufoco e dificuldade.

A Eugênia da Rosa, nossa querida Nênia, que me cuidou e foi minha companheira durante o ano que fiquei morando sozinha em Sobradinho em função de um dos percalços destes quatro anos de minha formação.

À amiga e comadre Silvana Marilyn Budde pela revisão cuidadosa e comprometida dos meus escritos e por me acompanhar nesses anos todos de luta.

À Elizabeth Leonor Lazzari pela contribuição com a escrita em outra língua e pela amizade de sempre.

Aos colegas do LCN – Laboratório do Curso Normal Instituto Estadual de Educação João Neves da Fontoura pelo acolhimento, compreensão e amizade e às alunas da turma 206 do Curso Normal por aceitarem a proposta de pensarmos novas possibilidades de trabalhar com a linguagem nos anos iniciais a partir da produção da “maquecola”, uma maquete toda confeccionada em tecido que se transforma em sacola para viajar pelas escolas onde realizam suas práticas de ensino, possibilitando aos seus alunos experimentações e invenções pelo mundo do imaginário e inusitado.

Sem a presença e as contribuições de cada um e cada uma de vocês, do seu jeito e ao seu tempo, me ajudando a seguir em frente independentemente do que tive que enfrentar chegar até aqui não teria sido possível. Enquanto não houver palavra de gratidão mais significativa e intensa do que esta: muito obrigada! Sou o que sou hoje e cheguei até aqui pelas interações e relações dialógicas que consegui

construir neste percurso. Que Deus os abençoe ilumine sempre. Inundada de realização e encantamento,

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo. (BAKHTIN, 2003, p. 373).

RESUMO

Esta dissertação propõe uma reflexão no campo educacional sobre a formação docente numa perspectiva de coexistência de práticas pedagógicas que têm como referência a interação dialógica. A partir de minha pesquisa, abordo as reverberações que a formação docente pode produzir na prática do professor a partir de uma metodologia fundamentada na problematização do cotidiano e na invenção analisando o trabalho com sons realizado pelos alunos compondo a paisagem sonora da cidade imaginária. Esta proposta acolhe a coexistência de diferentes práticas e concepções existentes na escola propondo ao professor que realize experimentações a partir das reverberações que a formação docente instigar em sua prática cotidiana não desconsiderando sua trajetória e a rigidez dos currículos escolares. O cenário da pesquisa é uma turma de quarto ano de uma das professoras que integram o Projeto CIVITAS na zona rural, de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental do Município de Sobradinho, Região Centro-Serra do RS. O projeto está vinculado ao LELIC – Laboratório de Estudos em Linguagem e Cognição do PPGEDU – Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS. A pesquisa está fundamentada na análise dialógica tendo como referência a teoria de Mikhail Bakhtin. A análise dialógica tem como pressuposto de pesquisa o respeito aos diferentes sujeitos que a compõe considerando-os como vozes importantes nos diálogos que se estabelecem entre o campo empírico e a teoria. Busco na teoria bakhtiniana os conceitos de dialogismo, relação dialógica, autoria, exotopia, produção de sentidos e entonação para realizar a análise dos registros além dos conceitos de paisagem sonora de Murray Schafer e escuta sensível de Barbier para pensar os sons como forma de linguagem e reverberação. A composição dos registros para análise se deu a partir dos enunciados produzidos pelos alunos, professora e pesquisadora em seus diários de bordo e interlocuções, nos registros de vídeo e fotografias colecionados pelos sujeitos da pesquisa. Nesta proposta de formação a professora torna-se pesquisadora a partir da problematização de sua prática e das interações dialógicas que estabelece produzindo sentidos que lhe possibilita mergulhar no universo da autoria. Os resultados da pesquisa nos permitem pensar que é possível a coexistência de diferentes práticas na escola a partir de uma proposta de formação docente, realizada em pequenos grupos buscando o diálogo entre os desafios cotidianos do professor e a teoria. A produção de sons para a cidade imaginária criada pelos alunos reafirma que a formação pode reverberar na sala de aula mediante diferentes experimentações e vivências quando o professor se permite uma prática que aceita situações inusitadas.

Palavras-chave: **Professor. Formação. Prática pedagógica. Interação dialógica. Reverberação. Som.**

ABSTRACT

This work proposes a reflection about teacher education that utilizes a dialogic interaction approach mostly. From my research work, I explore reverberations that may be produced in teacher education practices utilizing a methodology based on problematisation of everyday life and on an invention that analyses sounds produced by the students. These sounds compose the soundscape of an imaginary city. This proposal embraces the coexistence of different school conceptions and practices which propose to the school teacher to carry out experiments emerging from reverberations that the teaching education instigates in its own practice not ignoring its history and the rigidity of school curricula. The study setting is a fourth year class whose teacher takes part in the CIVITAS project that takes place in a district school in a rural area in Sobradinho town, located in the Central-Mountain Region of RS. The project is linked to LELIC - Laboratory Studies in Language and Cognition of PPGEDU - Graduate Program in Education at UFRGS. The research is based on an analysis referenced to the dialogic theory of Mikhail Bakhtin. The dialogical analysis considers as its premise the research about its different subjects, regarding them as important voices in the dialogues that flourish between theory and the empirical field. I seek to study - in the Bakhtinian theory - the concepts of dialogism, dialogical relationship, authorship, outsideness, production of meaning and intonation to examine records besides Murray Schafer's soundscape and Barbier's sensitive attention concepts to think sounds as language form and reverberation. The record composition to the analysis comes from utterances made by students, teacher and researcher in their logbooks and dialogues, video records and photographs collected by research subjects. In this proposed training the teacher becomes researcher from the questioning of their practice and the dialogic interactions, establishing meaning production that enables one to dive into the world of authorship. The survey results allow us to think that it is possible to attain the coexistence of different practices in the school from a teacher's education proposal held in small groups seeking dialogue between the teacher's daily challenges and theory. The production of sounds for the imaginary town created by the pupils restate that the training may reverberate in the classroom through various trials and experiences when the teacher is allowed to propose pedagogical practices that accept unusual situations.

Keywords: **Teacher education. Teaching practice. Dialogic interaction. Reverberation. Sound.**

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CIVITAS – Cidades Virtuais Tecnologias para Aprendizagem e Simulação
- CRISE – Centro de Pesquisa sobre o Imaginário Social e a Educação
- EDUCAMUS – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Musical
- FINEP – Financiadora Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- LCN – Laboratório do Curso Normal Instituto Estadual de Educação João Neves da Fontoura
- LIEC – Laboratório Educação e Culturas
- LELIC – Laboratório de Estudos em Linguagem
- PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação
- UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diário de Peringombola.....	72
Figura 2 – Rio Pererim	89
Figura 3 – Lago Gombola.....	90
Figura 4 – Plátanos que produzem a energia da cidade	91
Figura 53 – Cidade de Pereringombola.....	91

SUMÁRIO

1 UMA INESQUECÍVEL VIAGEM PELO UNIVERSO CIVITAS	19
1.1 PRIMEIRA PARADA: um olhar sobre os percursos do CIVITAS	25
2 CIVITAS E O CENÁRIO DAS VIAGENS	39
2.1 SOBREVOO PELAS PRÁTICAS QUE COEXISTEM NA ESCOLA	39
2.2 FORMAÇÃO DOCENTE	44
2.3 SENHORES PASSAGEIROS: o CIVITAS.....	50
2.4 PLANO DE VOO I: a metodologia no grupo de formação de professores	55
2.5 PLANO DE VOO II: metodologia de pesquisa.....	60
2.6 PLANO DE VOO III: metodologia de análise.....	69
2.7. OS OBJETIVOS DA VIAGEM	73
2.8 PRESSUPOSTOS QUE REFERENCIAM AS REVERBERAÇÕES DA VIAGEM.....	75
2.8.1 A Escuta Como Referencial Para Prosseguir	75
2.8.2 A Escuta Sensível	77
2.8.3 Paisagem Sonora	78
2.8.4 Relação Ética, Estética e Alteridade na Escuta do Outro e do Mundo	82
3 VIAGENS PELO UNIVERSO CIVITAS: os caminhos que originaram os registros da análise	88
3.1 O CENÁRIO E OS PASSAGEIROS DA VIAGEM	88
3.2 PRIMEIRA CENA: a chegada em Pereringombola	89
3.3 SEGUNDA CENA: a autoria e a produção de sentidos.....	93
3.4 TERCEIRA CENA: a experimentação com sons aguçando a escuta	99
3.5 QUARTA CENA: a reverberação da formação na prática da professora	102
4 A VIAGEM QUE NÃO TEM APENAS UM DESTINO NEM ÚLTIMA PARADA ..	109
REFERÊNCIAS	114
ANEXO	120
ANEXO A – Termo de Autorização de uso de Imagem	121

1 UMA VIAGEM INESQUECÍVEL PELO UNIVERSO CIVITAS

Este estudo tem como escopo apresentar os resultados de minha pesquisa de mestrado, tendo a proposta de formação docente nos grupos de formação de professores do Projeto CIVITAS: Cidades Virtuais em Ambientes de Aprendizagem e Simulação e as reverberações desta formação na prática docente como cenário. A escolha deste tema deu-se a partir das minhas inquietações enquanto professora e pesquisadora, inquietação que me acompanha no decorrer de minha prática, pois atuo a quase vinte anos na formação inicial e continuada de professores.

Os sentidos que se produziram na escritura desta dissertação são frutos das significativas interlocuções e produções de sentidos que se estabeleceram durante os encontros do Projeto CIVITAS, seja com o grupo de pesquisa do LELIC (Laboratório de Estudos em Linguagem) / UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), seja com as professoras da rede municipal de ensino no grupo de formação, o qual se reunia quinzenalmente no decorrer do ano de 2009 e, principalmente, com uma das professoras que se deixou afetar pela proposta, juntamente com seus alunos, com olhar brilhando de curiosidade e encantamento a cada encontro que tivemos. Da mesma forma, tal ocorria nas inserções e diálogos que se estabeleciam nos encontros na Escola Municipal de Ensino Fundamental da zona rural do Município de Sobradinho – Região Centro-Serra – RS.

O Projeto CIVITAS está vinculado ao LELIC/UFRGS, do PPGEDU (Programa de Pós-Graduação em Educação) – pertencendo à Linha de Pesquisa Educação: arte, linguagem e tecnologia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, financiado pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e pelo FINEP (Financiadora Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), além do apoio da UFRGS. O projeto é coordenado pela Professora Margarete Axt. A realização desta pesquisa representa a concretização do meu sonho de tornar-me pesquisadora em educação, continuar estudando e contribuir com as reflexões sobre a formação docente.

A escuta sensível pode ser um divisor nas relações interpessoais, sendo um aspecto que pode ser determinante no sucesso ou fracasso das interlocuções, pois quando a gente ouve e não escuta o que ouviu, pouco acontece. Para Marton (2008, p. 12-13) “[...] a escuta sensível é uma forma de pensar o mundo.” A autora entende

esta escuta como uma abertura cognitiva para as diferentes vozes e situações da natureza ligadas e, ao mesmo tempo, distintas do mistério humano e universal.

O sentido desta escritura e todo embasamento teórico que a sustenta apresenta-se num entrelaçamento de vivências, tensões, diálogos. Este entrelaçamento produzido pelo dialogismo possibilita pensarmos as relações dialógicas que se fazem nas interlocuções entre os sujeitos nos enunciados que se produzem nas diferentes vozes do discurso que o compõem. No decorrer do texto, nos capítulos destinados ao aprofundamento desta discussão apresento o referencial que contribui para pensarmos as questões ora apresentadas. Sigamos o intróito.

Vivenciar o Projeto CIVITAS e as interações produzidas a partir de uma metodologia fundamentada na interação dialógica é uma aventura fascinante e inesquecível que produz sentidos e autoria a partir dos enunciados expressos pelos interlocutores do processo. Os resultados possibilitados são sempre uma experiência inusitada. O projeto apoia-se na interação dialógica que respeita as vozes dos sujeitos no processo, seja do professor, aluno ou pesquisador. Assim acontecem as experimentações vivenciadas tanto nos espaços de formação de professores que seguem a mesma metodologia, como nos espaços escolares onde reverberam os sentidos produzidos nos encontros do grupo de formação dos professores.

Como a formação de professores é um tema que tem recebido uma atenção especial pelos gestores em educação - mesmo porque a formação é vista como uma forma de melhorar a qualidade na educação - este tema, além de recorrente, foi desde muito tempo uma das questões que ficavam ressoando em minhas reflexões. Em que pese às diferentes propostas existentes, variando desde cursos presenciais e à distância, na maioria das vezes oferecidos em forma de palestras, seminários, congressos, entre outros, o Projeto CIVITAS propõe um olhar numa direção um pouco diferente.

A metodologia CIVITAS propõe pensar a formação de professores em pequenos grupos, problematizando a prática cotidiana e, partindo dos pontos apontados como dificuldades, pensar estratégias para transformarem-se em objeto de pesquisa. Ao considerar os problemas que inviabilizam a prática docente como possibilidades de estudo, pesquisa, produção e autoria busca-se contribuir para que o professor possa tornar-se um “professor pesquisador”.

Considerando as implicações e transformações que a formação docente pode proporcionar e as contribuições possíveis à prática do professor definiram-se o tema e o problema que originaram esta dissertação. O propósito da pesquisa foi o de pensar sobre como a formação docente pode operar mudanças na prática do professor, através das possíveis reverberações da formação em sua prática cotidiana. A proposta parte de uma metodologia que tem os sujeitos como interlocutores construindo dialogicamente possibilidades de aprendizagem e produção de sentidos. A construção de cidades e personagens virtuais produzidos a partir da invenção, experimentações e autoria vivenciados pela professora e os alunos no desenvolvimento do projeto, compõem o referencial para a análise tendo como base teórica e suporte a teoria bakhtiniana.

Observando este cenário e os personagens nele envolvidos, o pesquisador, professor e os alunos, sujeitos da pesquisa, apresentam o problema que norteia esta pesquisa: **a formação docente, fundada na interação dialógica, pode reverberar na prática do professor, em que os sujeitos são considerados em igual escala de importância na produção de enunciados, criando espaços de invenção e produção de sentidos e autoria?**

Estando diante da problemática referida, saliento a importância de o professor ter espaço para ocupar um lugar de sujeito da linguagem, que se coloca no grupo e assume uma condição de enunciação, num processo de formação continuada. Observo que quando isso ocorre o professor passa a se responsabilizar pelos enunciados que produz. Este movimento se processa numa perspectiva de *corresponsabilidade* com o grupo do qual é parte, e da mesma forma com o enunciado do outro, numa atitude de *responsabilidade*.

Segundo a autora (AXT, 2006, p. 261) [grifos da autora]:

[...] o diálogo carrega consigo o sentido, ou aquilo que é da ordem do intensivo; e aquilo que é intensidade faz sentido, podendo sempre ser respondido pelo outro: é o que é respon-s/dível, é um respon-d/sável (na dupla acepção de poder ser respondido e de carregar consigo a responsabilidade de um sentido que pode instaurar uma resposta, de um sentido “responsável”). Dessa vez, a interpretação busca amparo no filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin (1997), quando este remete à noção de responsividade¹: princípio fundamental da dialogia sobre o qual ele constrói toda a sua arquitetônica. A arquitetônica da responsividade está

¹ Em russo, a palavra *otvetstnnost* significa ao mesmo tempo responsabilidade e responsabilidade, conforme lembram Katerina Clark e Michael Holquist (1998), estudiosos do Círculo de Bakhtin. A tradução da obra “*A Estética da Criação Verbal*” (Bakhtin, 1997) contempla a palavra responsividade em seu texto, “[...] fundindo assim ambas as acepções.” (AXT, 2006, p. 261).

profundamente implicada, tanto numa estética da criação do sentido na linguagem, quanto ainda numa ética do sentido para o outro, eu diria uma (est) ética dialógica e amorosa, fundada nos fluxos afectivos das relações interacionais. Considero que Bakhtin institui, assim, brilhantemente, a um só e mesmo tempo: 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) [grifos da autora].

Os enunciados que se produzem no grupo de formação decorrem da produção de sentidos e autoria que operam neste contexto. A autoria se produz a partir dos sentidos que produzimos nas nossas interações e registramos através dos enunciados orais e escritos.

[...] 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).

Ao escrevermos sobre nossas experimentações nos diários de bordo estamos vivenciando o exercício e possibilidade de autoria. Vale considerar que o que escrevemos sempre vem impregnado das leituras e vivências que antecederam nossa escrita e que se produziram a partir destas. Indo um pouco além nesta reflexão cabe ainda pensar a importância dos sentidos que se produzem na interação entre os participantes do grupo, o que nos remete à segunda questão norteadora desta pesquisa. Entendo que tudo que passa pelos nossos sentidos produz mudanças em nós que podem ou não ficar explícitas, mas na maioria das vezes implicam em mudança de comportamento, pois passamos a perceber e compreender o mundo com outros olhos, não só com os nossos, mas também a partir do olhar do outro e da compreensão do outro.

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. [...] 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. Na vida histórica essa cadeia cresce infinitamente e por isso cada elo seu isolado se renova mais e mais, como que torna a nascer. (BAKHTIN, 2003, p. 382).

Assim, podem se operar em nós, atitudes que nos levem a fazer o mesmo de outra maneira produzindo outros sentidos e formas relacionadas ao que fazíamos

antes, porque fomos afetados e algo em nós nos remete para este lugar de desejo e realização. Surge a questão: **é possível que reverbere na prática do professor em sala de aula a produção de sentidos que se dá no grupo de formação, emergente das interações que estabelecem com seus outros?**

A prática docente fundamentada no pressuposto da pesquisa e da invenção pode proporcionar um espaço de possibilidades às crianças que, muitas vezes, supera as expectativas do professor. Isto ocorre porque a pesquisa envolve os sujeitos, que passam a fazer parte do seu processo de aprendizagem na condição de quem constrói conhecimento e não apenas o recebe por transmissão de informações.

Este modelo prevê a construção de conhecimento conceitual por processos de instauração de consciência e autoconsciência. Instaurar processos de tomada de consciência requer trabalhar com relações, com a visibilização das relações que constituíram, organizaram, determinado objeto, ou campo, do conhecimento. Como trabalhar, na dimensão da construção do conhecimento, com pacotes informacionais, sem autores, fechados, monológicos, autoritários? Livros, livro-textos, textos impressos ou eletrônicos, hipertextos, informações, notícias, propaganda são, sempre, num primeiro momento, monológicos, fechados, autoritários. Cabe formular *perguntas* a eles - *perguntas*, no melhor estilo bakhtiniano, que fazem confrontar textos com outros textos ou com imagens, idéias com outras idéias, dúvidas com certezas, tempos passados com tempos presente e futuro, espaços com culturas, sensibilidade com razão [...]. (AXT, 2000, p. 56) [grifos da autora].

A construção do conhecimento se produz nas relações e interações dialógicas que se estabelecem entre os sujeitos ultrapassando os modelos instituídos e pré-formatados. O significado atribuído ao conhecimento e seu processo de produção assume uma dimensão de extremo significado, pois são resultados de vivências e experimentações que se produziram a partir dos sentidos que os alunos colecionam no decorrer das atividades realizadas.

As produções das crianças, resultado das propostas de atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula, também se constituem como efeito visível de reverberação da formação, pois é em decorrência desta que a elas são oferecidos espaços de invenção. As crianças, ao serem convidadas a mergulhar no mundo da imaginação, nos surpreendem com sua criatividade e capacidade de invenção. Com isso se estabelece uma cadeia de enunciados que se entrelaçam a partir das enunciações produzidas pelos professores no grupo de formação, pela

professora em sala de aula e pelas crianças no seu processo de construção de conceitos reverberando nestes diferentes grupos e espaços.

Os diferentes sujeitos fazem-se uns aos outros, na alteridade - a alteridade que permite que os sujeitos se coloquem no lugar do outro na relação interpessoal, respeitando, valorizando o outro, sua história, trajetória e posição do diálogo, numa relação de tensão e sentido -, o que propicia as interações e conseqüentemente possibilidades do aprender.

Em suma, os lugares ocupados pelos participantes não são fixos, mas se constituem nos entrelaçamentos advindos das conexões que vão sendo produzidas no interior do grupo no decorrer do processo, a partir de relações de tensão geradas pela multiplicidade disjunta e heterogênea de termos/proposições/textos em cruzamento, entrecruzados. Aprendizagem reverberando acontecimento pode, de certo modo, ser entendida como lugar de passagem, travessia, que faz fugir e, ao mesmo tempo, escapa a qualquer tentativa de captura; no entremeio dos estados de coisas educativos e dos discursos pedagógicos, ressoando conexões e afetando processos de produção tanto quanto "sujeitos" individuados; e, quem sabe, esparramando-se em (novos) agenciamentos por outros planos educativos, ou níveis de formação, e interferindo, esperamos, naquilo que diz da vontade de afirmação e respeito à vida. (AXT E ELIAS, 2003, p. 271) [grifos das autoras].

Considerando as diferentes possibilidades de a formação docente poder reverberar na prática do professor questiono: **quais as produções e experimentações são possíveis de serem construídas numa proposta pedagógica que tem como referencial a construção do conhecimento a partir da pesquisa e da invenção de sons para a cidade?**

Partindo deste breve introito destaco **a investigação de algumas reverberações possíveis da formação docente sobre a prática pedagógica do professor como foco e objetivo principal de minha pesquisa e a análise das experimentações com sons para a constituição da paisagem sonora de Pereringombola**, cidade virtual inventada pelas crianças do quarto ano da escola onde se realizou a pesquisa, juntamente com a professora da turma.

Os percursos, experimentações e enunciados realizados pelas crianças serão apresentados no decorrer desta dissertação. Convido os leitores a mergulharem neste universo de possibilidades de produção de sentidos e autoria onde a magia, o encantamento, a invenção, a paixão, a alegria e o prazer em aprender permeiam os diferentes trajetos de nossa viagem. Bem vindos ao universo CIVITAS.

1.1 PRIMEIRA PARADA: um olhar sobre os percursos do CIVITAS

O Projeto CIVITAS tem como eixo de pesquisa a formação docente proposta a partir da **interação dialógica**, conceito que contribui para pensarmos as relações dialógicas a partir da teoria de Bakhtin – filósofo da linguagem.

A interação dialógica 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) [grifos da autora].

A partir de Axt (2006) podemos pensar as interações considerando os sujeitos como parte de um todo em que possuem as mesmas possibilidades de interação e diálogo. O pressuposto dialógico fundamentado na teoria bakhtiniana contribui para pensarmos as relações dialógicas que se estabelecem no Projeto CIVITAS, tanto nos espaços do grupo de formação como no espaço da escola e da sala de aula. Para Bakhtin (2003, p. 348) “[...] as relações dialógicas pressupõem uma unidade do objeto da intenção (orientação).” O autor utiliza o conceito para explicar as relações que se estabelecem entre os sujeitos no processo dialógico. Este conceito compõe o referencial teórico desta pesquisa e será devidamente referenciado no decorrer desta dissertação.

A formação docente pensada a partir do pressuposto dialógico, partindo da problematização da prática docente e da transformação dos aspectos que são vistos como um problema para o professor transformando-o em objeto de pesquisa é o caminho percorrido no decorrer desta pesquisa. Com esta proposta de formação propõe-se que o professor se coloque no lugar de quem pesquisa caminhos para transformar a sala de aula num espaço de invenção e construção do conhecimento, produção de sentidos e autoria. Propor a formação docente partindo da proposta do projeto CIVITAS originou as possibilidades de aprendizagem e de produção de sentidos e autoria que contribuíram para esta reflexão e produção.

Pensar uma sala de aula que ofereça diferentes espaços de interação e

aprendizagem, a partir de situações em que os alunos vivenciem a pesquisa, construção e invenção, considerando os conteúdos referentes ao ano de escolaridade em que se encontram compõem os referenciais para esta pesquisa. Para, além disso, também encontramos no projeto a possibilidade de ultrapassar o pré-estabelecido pelos planos de estudos definidos pela rigidez dos currículos.

O professor tem em si uma infinidade de possibilidades de inserção e de transformação do cotidiano através de sua intervenção na vida de seus alunos com as atividades propostas em sala de aula.

Para Axt (2008, p. 91) quando “[...] se pensa a in (ter) venção pensa-se nela como um ato que não é possível reproduzir, sendo único e irreversível, emergindo exatamente num certo espaço tempo o contexto para o qual foi inventado [...]”

Como um conceito que evidencia no fenômeno clínico, pedagógico, político, artístico [...] A sua função criadora, inventiva e trágica. A in (ter) venção é criadora e inventiva porque estamos operando em nossas práticas a partir de um novo eixo de pensamento filosófico, científico e artístico: não basta refletir sobre, é necessário criar um movimento. Intervir é inventar, é morrer e é nascer. A in (ter) venção é trágica, porque o destino da in (ter) venção é a sua própria morte (AXT; KREUTZ, 2003, p. 330).

Sendo uma referência na construção do conhecimento o professor, a partir das informações que o aluno recebe diariamente tanto no cotidiano como fora da escola, orienta o processo de construção do conhecimento. Para Charlot (2005, p. 94) “[...] as informações, quando discutidas e trabalhadas nos espaços escolares, podem se transformar em conhecimento.”

Tendo o foco na formação do professor em serviço pergunto-me como seria possível contribuir nesta construção do professor, que compõe, juntamente com o grupo de formação, percursos possíveis para sua prática e a autoria. A produção acadêmica e a autoria há algum tempo eram vistas como possibilidade apenas para quem estivesse no meio acadêmico. Esta realidade hoje assume outro cenário, pois professores que atuam na sala de aula têm se tornado pesquisadores e autores registrando as produções que realizam em sua prática, registrando e compartilhando as práticas que desenvolvem.

Com base nestas considerações o tema formação docente e as possibilidades de reverberação da formação na prática pedagógica dos professores surgiu o problema que instigou esta pesquisa motivando meu ingresso no processo de formação de mestrado e, mais especificamente no projeto CIVITAS. Surge assim,

o objetivo que deu origem a esta dissertação: **investigar como a formação docente pode, num ato ético e de responsividade, reverberar na prática do professor.**

A opção metodológica desta proposta de formação, a *interação dialógica*, propõe aos interlocutores a produção de sentidos em sua expressão, levando à autoria. O dialógico, como dispositivo para a pesquisa-formação, produziu, para o nosso grupo de pesquisa, a base para uma metodologia de interação que, ao mesmo tempo, contempla os objetivos da pesquisa e da formação — a *interação dialógica* (AXT *et. al.*, 2006). Isto ocorre principalmente porque respeita as diferenças, vivências e trajetórias de cada um, encontrando-se nestes aspectos umas das riquezas do processo. Enquanto pesquisadora e formadora procuro ocupar este lugar no grupo, de quem compõe e faz parte com sua história e trajetória. Procuro, dessa forma, me aproximar das professoras e de suas práticas, considerando o lugar que ocupam e o que as constitui como sujeitos de linguagem.

Nesta cena, o sujeito da pesquisa como sujeito de linguagem, 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, como uma pragmática [...] (AXT, 2008, p. 98) [grifos da autora].

Com isso foi possível assumir um lugar de escuta do que as professoras constroem com suas crianças e enunciam nos encontros de formação, tendo como referência as produções, experimentações e vivências colecionadas por elas em sala de aula. Para Axt (2008) este lugar de escuta é de extrema importância nas interações dialógicas.

Em nosso entendimento, será esta atitude ética de *escuta inferencial*, responsiva (desdobrando-se a um só tempo em suas duas faces, da responsabilidade e da responsabilidade), que se transfigurará, pela *escrita*, em dispositivo disparador dos processos de *opacificação e adensamento da relação interacional*, num plano de pesquisa (e simultaneamente de formação). Tal permitirá que esta relação possa ser iluminada pela *atenção*, e ser refratada e refletida para o plano do pensamento e das tomadas de posição, transfigurando-se, mais uma vez, mas agora na ordem de uma estética (existencial-acadêmica). (AXT, 2008, p. 100-101) [grifos da autora].

Partindo deste pressuposto se torna possível assumir o lugar de quem pensa, vivencia e compõe com o grupo. Assim, se produz a implicação da pesquisadora na

pesquisa e nos espaços em que se produzem os dados para sua realização. Ocupando este lugar foi possível construir, juntamente com o grupo, possibilidades de pensar a prática experimentando, refletindo, analisando perspectivas e permitindo-nos alguns sobrevôos no mundo do desconhecido e inusitado. Neste ao mesmo tempo desejado espaço de invenção e produção, tanto no que diz respeito ao conhecimento que se produz, como nas criações que emergem das propostas de atividades e desafios do Projeto CIVITAS. Uma escuta sensível, da mesma forma que potencializa as relações, viabiliza a realização da pesquisa, pois contribui nas relações e na compreensão entre os sujeitos.

[...] A escuta sensível apóia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para 'compreender o interior' as atitudes e os comportamentos, o sistema de idéias, de valores, de símbolos e de mitos (ou a 'existencialidade interna', na minha linguagem). (BARBIER, 2004, p. 95) [grifos do autor].

Ainda sobre a questão da empatia que se produz entre os interlocutores numa relação dialógica trago a contribuição de Bakhtin que nos ajuda a compreender a forma como a empatia pode, na interação entre o sujeito da recepção estética e o objeto, contribuir para o *co-vivenciamento* ou como define o autor, com o *vivenciamento empático*.

Tendo em vista que Bakhtin interpreta a empatia como um processo de interação entre o sujeito da recepção estética e o objeto, o qual concebe como vivenciamento compartilhado e denomina *co-vivenciamento*, (*soperéjivanie*), e que, a despeito da semelhança entre empatia e “co-vivenciamento”, ele estabelece entre os dois conceitos uma certa diferença de função, optamos pelo termo “vivenciamento empático” em vez de “co-vivenciamento” pelo que este teria de inusual para o leitor. Os termos “vivenciar” e “vivenciamento”, que Bakhtin usa à exaustão, correspondem à definição dada em português ao verbo e ao substantivo pelo Novo Aurélio. Dicionário de língua portuguesa Século XXI, Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1999, p. 2082 (N. da ed. Russa.). (BAKHTIN, 2003, p. 56) [grifos do autor]

[...]

Neste caso, não é essencial para nós a diferença entre o vivenciamento empático e empatia, porque, quando experimentamos a empatia do nosso próprio estado interior com o objeto, de qualquer modo nós não o vivenciamos como imediatamente *nosso*, mas como um estado de contemplação do objeto, ou seja, nós estamos em vivenciamento empático com ele. O vivenciamento empático exprime com maior clareza o sentido real do vivenciamento (fenomenologia do vivenciamento), ao passo que a empatia procura explicar a gênese psicológica desse vivenciamento [...] (BAKHTIN, 2003, p. 56-57) [grifos do autor].

Nessa perspectiva é importante pensarmos o lugar do pesquisador implicado

no contexto da pesquisa, presente nas interlocuções do grupo de formação, buscando a partir do pressuposto dialógico, assumir-se dentro, sendo parte, o que possibilita perceber os sujeitos da pesquisa como sujeitos de linguagem que assumem lugar de interlocução neste processo. Para Bakhtin a empatia e a exotopia são movimentos necessários para compreender e ao mesmo tempo, dar acabamento ao outro. A empatia faz o movimento de aproximação do outro/ético e a exotopia é o distanciamento necessário ao acabamento estético. A empatia e a exotopia acontecem juntas.

Na pesquisa em Ciências Humanas e na proposta de formação de professores fundamentada na interação dialógica é imprescindível pensar os sujeitos neste lugar sendo de extrema importância considerar estes aspectos para que se compreenda o lugar dos sujeitos da pesquisa.

Nesta via, Bakhtin nos alerta que, por processos de naturalização, qualquer objeto de conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e estudado e conhecido a título de coisa. E aí está a questão maior: o Sujeito, diz Bakhtin, não pode ser estudado, percebido a título de coisa, porque como *sujeito de linguagem*, não pode, em permanecendo sujeito ficar mudo; e conseqüentemente o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. Nesta via, dar voz ao sujeito da linguagem (o qual entendemos ao mesmo tempo como sujeito da educação e como sujeito da pesquisa) significa trabalhar com as linguagens, com as possibilidades de expressão de sentidos nos encontros contextualizados, historicizados, em que os sentidos se produzem enquanto efeitos das misturas nos coletivos e no entrecruzamento com outros sentidos. Vale dizer, os sentidos se produzem enquanto efeitos de um contexto vivencial, regido por uma ética das relações e uma estética da convivência [...]. (AXT, 2008, p. 96-97) [grifos da autora]

Assim, os sujeitos da pesquisa - sujeitos da linguagem - assumem um lugar de extrema importância, tanto no momento em que o pesquisador, também assumindo lugar de sujeito na pesquisa, captura as cenas e diálogos que posteriormente serão analisados, quanto nos momentos de aprendizagem produção de sentidos e autoria. Isto nos permite pensar que, da mesma forma que não existe apenas uma maneira de ser pesquisador, não existe apenas uma forma de ser professor. Também que não existe apenas uma forma de entender e ver as coisas e uma única verdade nas coisas, como não existe apenas uma metodologia ou prática docente possível. Partindo destas observações e deslocamento definiu-se o campo de pesquisa.

Ao problematizar, no grupo de formação, o silêncio (ou a mudez) nos

trabalhos de construção da maquete de uma cidade imaginária que vinham sendo elaboradas pelas crianças da turma no Projeto CIVITAS, prontamente uma professora demonstrou interesse em fazer a experimentação. A opção por este tema assumiu ainda mais potência quando a professora que se apaixonou pela ideia de criar sons para a cidade levou a proposta para seus alunos. Já no próximo encontro do grupo relatou que a turma, da mesma forma, tinha se apaixonado pela proposta e já tinha dado início à pesquisa de sons que comporiam a *paisagem sonora* da cidade.

O termo paisagem sonora surge a partir de um movimento em meados da década de 1960, na Simon Fraser University, no Canadá que tinha como proposta analisar o ambiente acústico como um todo. Este projeto denominou-se *World Soundscape*, tendo sido liderado pelo compositor canadense Raymond Murray Schafer. A palavra *Soundscape* [...] por Schafer foi usada como um neologismo que propunha criar uma analogia com a palavra *Landscape* (paisagem). *A paisagem sonora, segundo Schafer seria então: o ambiente sonoro. Tecnicamente qualquer porção do ambiente sonoro vista como um campo de estudos.* (SCHAFER, 1997, p. 366) [grifos do autor].

Propor experimentações que possibilitem a observação e exploração da *paisagem sonora* é um movimento que possibilita a iniciação das crianças no processo de aquisição do valor sonoro e, conseqüentemente, da música elemento extremamente importante para a formação humana em suas diferentes áreas.

A seleção dos registros para análise deu-se a partir dos relatos da professora sobre as experimentações realizadas com as crianças, minhas inserções na sala de aula para coleccionar imagens e depoimentos que são registrados em vídeo. Além disso, através de fotografias e vídeos capturados pelas próprias crianças e a análise das anotações no meu diário de bordo e do diário coletivo das crianças.

Segundo a autora (LAZZAROTTO, 2009, p. 111):

Encontramos diversas formas de uso de um diário, sendo que Hess e Weigand (2006) destacam a utilização como ferramenta, por aqueles que querem compreender e refletir sobre suas práticas. Para os autores, quem faz um diário busca guardar uma memória, para si mesmo ou para os outros, de um pensamento que se forma no cotidiano de suas observações e reflexões, num exercício de captar o que se passa, o que se vê, o que se percebe. São citados diferentes diários como: íntimo, que tem por objeto a vivência pessoal de um indivíduo; de viagem, que relata o período de uma viagem, ou ainda, o diário de bordo, remetendo-se ao registro das experiências de tripulantes de navios que partiam em descoberta do novo mundo; de formação, que envolve a experiência de professores e alunos na construção de um registro do seu dia-a-dia para compartilharem com outros a discussão de processos pedagógicos e profissionais da formação; entre

outras possibilidades que se entrecruzam em suas formas e objetivos. (LAZZAROTTO, 2009, p. 111).

No decorrer da análise proponho, nesta mesma perspectiva, estabelecer uma relação com o leitor destes escritos promovendo o diálogo/interação entre texto e leitor.

Ainda nesta mesma direção, realizou-se a análise dos registros, fundamentada na teoria da linguagem de Mikhail Bakhtin, a partir dos conceitos de **enunciado, dialogismo, relação dialógica, autoria, exotopia, produção de sentidos, ato ético e entonação** que operam nas relações entre os interlocutores do grupo de formação sendo utilizados também na análise dos dados. Os conceitos de **invenção e experimentação** estão da mesma forma presentes nos registros. Para melhor situar os leitores, apresento uma breve referência sobre o autor e os conceitos que fundamentam e permeiam os referenciais de análise desta dissertação e o modo como estes conceitos contribuem para pensar as reverberações da formação docente na prática do professor e produção dos alunos.

Bakhtin nasceu em Orel, ao sul de Moscou, em 1895 dedicou-se à definição de noções, conceitos e categorias de análise da linguagem baseando-se nos discursos cotidianos, artísticos, filosóficos, científicos e institucionais. Clark e Holquist (1998, p. 37) se referem a Bakhtin como teórico do romance, da literatura, lingüista, filósofo da linguagem, assim o definem: "[...] Bakhtin não se via a si mesmo como um teórico da literatura, em primeiro lugar. O termo que julgava mais próximo daquilo que estava tentando fazer era o de antropologia filosófica." A trajetória de Bakhtin foi notável pelo volume de textos, ensaios e livros escritos no decorrer de sua vida embora muitos deles tenham se perdido pela má conservação e ação do tempo. Foi um dos pensadores de maior destaque. Fazia parte rede de profissionais que se preocupavam com as questões da linguagem, as formas de estudá-la e com o estudo da literatura e da arte, que incluíam o lingüista Valentin Voloshinov (1895-1936) e o teórico literário Pavel Medvedev (1891-1936).

Trarei aqui rapidamente os conceitos trabalhados na dissertação que serão aprofundados no decorrer da escrita, mais especificamente na análise dos registros.

Os **enunciados** são expressões que exprimem sentimentos, pensamentos, ideias, desejos, opiniões, em palavras. Um enunciado ao ser emitido busca outro enunciado, ou seja, quando um interlocutor enuncia algo este enunciado busca outro enunciado que será emitido por outro interlocutor no diálogo. Para Bakhtin (2003, p.

275) o enunciado “[...] não é uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro [...].” Ainda o mesmo autor entende que “[...] todo enunciado, além do seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam.” (Bakhtin, 2003, p. 300). Dessa forma não existe nem primeiro nem último enunciado, mas um enunciado que produz outro, constituindo o dialogismo entre os sujeitos.

O **dialogismo** considera as vozes dos sujeitos no discurso produzindo enunciados expressos pelas vozes humanas de forma verbal ou não verbal. Os interlocutores são sujeitos e ao emitir enunciados e interagirem dialogicamente com os outros vivem processos de aprendizagem constituindo-se e fortalecendo como sujeitos sociais. O dialogismo proporciona aos sujeitos da pesquisa e pesquisador possibilidades de interação, produção de sentidos, autoria e relações dialógicas.

As **relações dialógicas** se constituem no encontro das vozes dos sujeitos, encontro da minha voz com a do outro e dos outros. Estes encontros entre as vozes dos sujeitos, respeitando-os como legítimos nas interações possibilitando a alteridade, que eu me coloque no lugar do outro e, assumindo este lugar, eu possa me ver e ver o mundo que vem do olhar e da compreensão do outro. Somos seres inacabados e por isso existe a necessidade de continuarmos aprendendo e nos formando e constituindo enquanto sujeitos, pois precisamos do outro para descobrir quem somos e do que somos capazes. Para Bakhtin (2003) a formação do homem ocorre pelos movimentos que acontecem a partir das relações dialógicas, nos encontros dos sujeitos da pesquisa com o pesquisador e na produção dos enunciados que acontecem nestas interações se produz a autoria.

A **autoria** se dá a partir das diferentes vozes que compõem as enunciações. Ao produzirmos enunciados e nos deixarmos afetar pelos enunciados do *outro* somos capazes de nos tornar *outros*, nos permitimos ouvir e sermos ouvidos assumindo diferentes lugares de escuta. Os diferentes lugares de escuta nos permitem pensar que a autoria pode produzir-se pela alteridade que se dá nas relações dialógicas e do compromisso ético entre os sujeitos. As reverberações decorrentes de uma prática docente fundamentada nas interações dialógicas criam espaços de invenção e experimentações que proporcionam aos alunos e aos professores vivenciar a autoria. Ao percorrermos as páginas desta dissertação será possível nos depararmos com registros que apresentam estas práticas produzidas

pelos alunos e pelas professoras originadas no grupo de estudos e no ambiente escolar.

A **exotopia** é um movimento de distanciamento necessário da interlocução para que possamos perceber coisas que não perceberíamos se não fizéssemos este deslocamento. O professor em diferentes momentos de sua prática precisa fazer este afastamento para buscar, a partir de outro prisma, entender as situações decorrentes das interações em sala de aula. Estes afastamentos, proporcionados pelo movimento exotópico o ajudam a perceber dados e realidades que seriam imperceptíveis sem esta atitude. Com o pesquisador o movimento não só acontece como é imprescindível para que os registros sejam colecionados, registrados e posteriormente analisados. Ao distanciar-se das cenas, possibilita-lhe um olhar sobre coisas ainda não vistas e cenas ainda não capturadas contribuindo para a riqueza de informações para sua posterior análise.

A **produção de sentidos** contribui para que possamos nos apropriar e compreender as situações que vivenciamos e as relações que se estabelecem com os *outros* em nosso cotidiano e compreendermos o mundo que vivemos. Para produzirmos sentidos precisamos do olhar do *outro*, da voz do *outro*, dos enunciados do *outro*, pois o *outro* faz parte de *nós* assim como *nós* fazemos parte do *outro* a partir de nossas histórias e interações. Estar e conviver com o *outro* produz sentidos em nós que nos ajudam a encontrar respostas para nossos questionamentos, não havendo isso não há produção de sentido.

O **ato ético** é referência na elaboração desta pesquisa, desde as interações no grupo de formação de professores, como na produção dos registros, relação com a professora e os alunos que integram o campo empírico e, principalmente, no cuidado com a análise e apresentação dos registros coletados respeitando e resguardando os sujeitos. Da mesma forma o ato ético norteia as relações entre os sujeitos da pesquisa sendo estes realmente vistos e tratados como sujeitos e não apenas como dados ou objetos de análise seguindo o princípio ético na pesquisa e escrita desta dissertação.

A **entonação** produz o sentido dos enunciados atribuindo-lhes formas de expressão, dependendo da intensidade e do contexto em que são emitidos. Para Bakhtin (2003, p. 290) “[...] a entonação expressiva é um traço constitutivo do enunciado.” A partir da entonação os sujeitos dão sentido aos enunciados construindo relações e atribuindo-lhe diferentes significados. Na pesquisa da mesma

forma os sujeitos se expressam e trazem, a partir de suas enunciações, suas histórias e suas vivências, contribuições que enriquecem as relações dialógicas que se estabelecem entre eles e nas produções que se originam destas relações.

A **experimentação** se dá em viver uma experiência com o *outro*, ou seja, fazer o convite ao *outro* para vivenciá-la consigo, pensando sobre a vida que está acontecendo no momento da vivência. Experimentação é vivenciar e pensar sobre a experiência. Cartografar é perseguir o fluxo da experiência, perceber os movimentos.² *Vivência faz sentir; experiência, fazer; experimentação faz vivenciar e pensar sobre o que está vivendo.*

Neste sentido é que erigir ou traçar um plano para a pesquisa é diferente da pesquisa em laboratório, é neste sentido que, respectivamente, a experimentação difere do experimento — o recorte operado a partir do traçado do plano não extrai o plano do seu contexto, não rompe com as linhas que o atravessam e que derivam de fora das suas fronteiras; também não rompe com as linhas que, ao atravessá-lo, novamente se perdem para além dessas fronteiras. Ao contrário, são as próprias fronteiras que constituem o meio, onde tudo adquire maior velocidade, produzindo acelerações e inflexões como efeito das relações de força entre fora e dentro do plano: 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]

Os sentidos emergem desta postura do pesquisador que é parte da pesquisa, compõem o processo e não apenas o lugar de um observador das cenas que compõem os elementos para sua análise, descortinando uma riqueza de possibilidades. Produzir enunciados sobre algo que vivenciamos tem um significado diferente daqueles enunciados que se produzem a partir de situações que apenas ouvimos falar, relatos que nos fizeram ou resultantes apenas da observação, do olhar de fora sem estar implicado na cena, no contexto. Quando o pesquisador deixa-se contagiar pela pesquisa, inunda-se do tema pesquisado e passa a fazer parte do cenário, passa a ser um personagem das relações dialógicas que se

²O Projeto Civitas PRÓÁFRICA tem como objetivo geral estudar os avanços na prática docente, de professores em formação continuada, no âmbito da cooperação Brasil-Moçambique com o apoio do CNPq/edital Pró África, desenvolvido sob a coordenação de Margarete Axt, tem como integrantes: Márcio Martins Joelma Adriana Abrão Remião, José Ricardo Kreutz, Daniel Nehme Muller, Félix Singo, Brigida Singo, Paloma Dias Silveira. Tem como financiadores o CNPq - Auxílio financeiro. Disponível em: <<http://tv.softwarelivre.org/video/projeto-civitas-suas-tecnologias-tempos-e-devires>>. Acesso em 10 jan. 2010.

estabelecem entre os sujeitos da pesquisa, seja o pesquisador, professor ou alunos, embora cada um destes sujeitos continue sendo legítimos e fortalecidos em seus espaços.

Em outras palavras, supõe-se que, no traçado dos planos em que erigirá a pesquisa, o pesquisador opere simultaneamente dois movimentos: o de *implicar-se* vivencialmente com o campo empírico, dobrando-se com o dentro, o movimento de *implicação-vivenciação*; e o de *explicar* (no sentido de uma tradução interpretativa, não literal) as relações sobre o plano ao dobrar-se com o fora, transbordando as fronteiras do dentro, distanciando-se, o movimento de *distanciação-explicação*. (AXT, 2008, p. 96) [grifos da autora].

Para Axt (2008) as linhas não se rompem quando são atravessadas, mas se entrelaçam num contexto em que a explicação *dobra-se para fora*. Por outro lado a implicação *dobra-se para dentro* produz o olhar e enunciado de quem está imerso no processo, não de quem apenas observa algo sem ter envolvimento com as situações que vivencia. Assim, diferentemente de simplesmente observar e produzir enunciados sobre o que observa, o pesquisador olha de dentro da cena a ser observada e investigada porque ele está dentro, está implicado, no meio, no fluxo, inundado dos acontecimentos. Com isso produz sua escrita, enuncia, dialoga com as situações que compõem a pesquisa. Os sujeitos da pesquisa são interlocutores na pesquisa e, estando implicados, tornam-se parceiros nas experimentações que se produzem.

Eis que aí se constituem espaços de invenção, da pesquisadora, da professora, dos alunos. Surgem as possibilidades de “[...] iluminar o que ilumina e enunciar o que enuncia.” (AXT, 2008, p. 96).

As invenções não se restringem apenas aos alunos neste processo, mas ao pesquisador quando cria possibilidades de experimentação para trabalhar com os professores no grupo de formação. Ao professor, da mesma maneira, quando propõe atividades que possibilitem aos seus alunos espaços de invenção que podem ocorrer dentro ou fora da sala de aula, estimulando-os a pensar, pesquisar, inventar, criar, transformando o cenário estabelecido da sala de aula formal num local de produção de inventos e conhecimentos.

A **invenção** possibilita uma infinidade de experimentações às crianças nas propostas de aprendizagens vivenciadas. A sala de aula pode transformar-se neste espaço de invenção possibilitando a aprendizagem inventiva, entendida como

processo de transformação de si e do mundo.

A aprendizagem inventiva possui duas características. Em primeiro lugar, ela não se esgota na solução de problemas, mas inclui a invenção de problemas. Em segundo lugar, ela não é um processo de adaptação ao mundo externo, mas implica na invenção do próprio mundo. O inacabamento é sua marca, o que aponta para um processo de aprendizagem permanente, mas também de desaprendizagem permanente. (KASTRUP, 2005, p. 7).

Experimentações realizadas nas escolas, a partir da proposta metodológica do CIVITAS nos levam a perceber a potência das produções e invenções criadas pelas crianças. Além de resolver os problemas que surgem no decorrer do processo de construção da cidade virtual ou dos personagens, inventam problemas para a cidade e, após muito refletir e buscar alternativas, eles criam hipóteses para solucioná-los. A invenção de problemas supera as expectativas de projetos educacionais vigentes, pois segundo os Referenciais Curriculares Nacionais de 2009, apresentados nas propostas de educação que embasam os Referenciais Curriculares para as escolas públicas do Rio Grande do Sul têm como objetivos: ler, escrever e resolver problemas³.

A aprendizagem através da invenção de problemas e invenção de situações-problemas estimula as crianças a pensar, realizar pesquisas, relacionar os conhecimentos trabalhados na sala de aula às situações do seu cotidiano. Faz com que transfiram os conhecimentos adquiridos e discutidos em sala de aula para as situações que enfrentam na vida diária e da mesma forma o contrário, ou seja, trazem problemas do seu cotidiano para serem pensados e discutidos em sala de aula. Além disso, existe uma infinidade de possibilidades que surgem durante a construção da cidade virtual criada pelas crianças a partir da proposta do projeto CIVITAS.

Com base neste introito apresento a composição desta dissertação que se faz através da introdução, dois capítulos e as considerações finais.

A **introdução**, que também se constitui como um capítulo da dissertação denominada como ***Uma inesquecível viagem pelo universo Civitas*** apresenta brevemente a pesquisa para que o leitor possa ter uma ideia do que constitui a

³ Os Referenciais Curriculares da Área de Ciências Humanas do Rio Grande do Sul assumem, para toda a Educação Básica, “[...] os três conjuntos de competências também propostos pelos PCN+, à luz das suas de suas inter-relações com as competências de Ler, Escrever e Resolver Problemas.” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 42).

escrita e a proposta da pesquisa construindo com o texto uma relação dialógica.

No segundo capítulo – **CIVITAS e o Cenário das Viagens** - busco estabelecer um diálogo entre as práticas de formação e de sala de aula que coexistem nas escolas e nas propostas educacionais apresentando o projeto CIVITAS, a metodologia de formação de professores e a metodologia de pesquisa e análise dos registros. O primeiro capítulo ainda é composto pelos objetivos da pesquisa e uma rápida apresentação dos conceitos mais em pauta na pesquisa e na análise dos dados. Para pensar as interações que se estabeleceram entre os interlocutores busquei em Bakhtin os conceitos de **enunciado, dialogismo, relação dialógica, autoria, exotopia, produção de sentidos, entonação**; em Barbier o conceito de **escuta sensível** que esteve sempre presente na relação entre professor-pesquisador, professor-alunos e em Schafer o conceito de **paisagem sonora** que originou a experimentação das crianças com **sons**. Concluindo o capítulo faço a contextualização do universo CIVITAS apresentando o cenário onde se realizou a pesquisa e o processo de coleta dos registros.

No terceiro capítulo – **Viagens Pelo Universo CIVITAS: os caminhos que originaram os registros para análise** - apresento os registros colecionados durante a pesquisa que compõem o referencial para análise em que a implicação do pesquisador numa atitude ética e responsiva se reafirma, pois em todos os momentos da realização desta pesquisa, a **interação dialógica**, o respeito às vozes e aos sujeitos da pesquisa foi uma constante durante todo o processo. O processo de análise dos registros deu-se a partir das reverberações da formação docente na prática do professor partindo das vivências e experimentações realizadas com as crianças na construção de Pereringombola. Da mesma forma na produção de sentidos que se originou nestas cenas e a autoria, experimentados pelos alunos e pela professora, na composição da paisagem sonora para a cidade Pereringombola.

As **considerações finais - A Viagem que não tem Apenas um Destino nem Última Parada** - trazem a produção de sentidos e as reverberações que ocorreram na minha formação enquanto mestranda e pesquisadora e, para, além disso, na minha prática como professora na rede pública estadual onde atuo na formação inicial de professores. A escritura desta dissertação além de operar mudanças em minha forma de pensar a educação e os processos pedagógicos levou-me a realizar, na minha prática de formadora, uma **experimentação** que fiz com as alunas do curso normal. Esta ocorreu a partir da metodologia proposta pelo

CIVITAS na coexistência das diferenças tendo a **interação dialógica** como referência. Trarei os registros do meu diário de bordo contando um pouco dessas vivências como contribuição para pensarmos a formação inicial de professores. A apresentação das experimentações e produções realizadas com as alunas e a riqueza dos sentidos produzidos nestas experimentações contribui para que se possa pensar a formação de professores num outro momento, o momento em que ingressam neste processo. Pretendo me apropriar desta referência para minhas futuras pesquisas e produções.

2 CIVITAS E O CENÁRIO DAS VIAGENS

2.1 SOBREVOO PELAS PRÁTICAS QUE COEXISTEM NA ESCOLA

As análises do contexto escolar e das práticas que o compõem nos apresentam metodologias das mais diversas correntes teóricas. Os professores, na maioria das vezes, reproduzem o tipo de prática em seu cotidiano que foi utilizada em sua formação ou práticas que foram significativas em sua vida. Considerando uma boa experiência em sua vida escolar buscam, da mesma forma, realizar sua trajetória profissional procurando seguir o que foi significativo em sua formação, tanto escolar como acadêmica.

Ao percorrermos os registros da história da educação é possível identificarmos, a partir do ponto de vista pedagógico, duas grandes tendências educacionais que nortearam as ações educativas ao longo dos anos. Para este autor, no primeiro grupo encontram-se as diversas modalidades de pedagogia numa perspectiva mais conservadora de ensino, sejam elas situadas na vertente religiosa ou leiga. No segundo grupo situam-se as diferentes modalidades de uma pedagogia transformadora, que propõe práticas inovadoras. No primeiro grupo, a preocupação estaria centrada nas “teorias do ensino”, enquanto no segundo grupo, a ênfase estaria posta nas “teorias da aprendizagem”.

Segundo Libâneo (1990), a tendência conservadora do ensino teria sido dominante até o fim do século XIX. A principal característica do século XX teria sido o deslocamento para as tendências que propõe uma prática mais preocupada com a aprendizagem e as diferentes formas de aprender dos alunos. Este deslocamento não exclui, para este autor, a concepção tradicional, conservadora, que se contrapõe às novas correntes, disputando com estas a influência sobre a atividade educativa no interior das escolas até os dias atuais.

Nas práticas tradicionais, a relação entre o professor e o aluno limitar-se-ia à transmissão de informações, pois o professor seria visto como detentor do conhecimento. O ensino e a aprendizagem, neste caso, são vistos como um fim em si mesmo, o que reforça a idéia de que este tipo de educação tem como referência apenas um dos pólos da relação: professor limita-se ao repasse de informações. “O

tipo de relação social entre pares é reduzido, a natureza das tarefas é de participação individual.” (MIZUKAMI, 1986, p.12).

Dessa forma toda a relação gira em torno do conhecimento do professor bem como todas as decisões do processo ensino-aprendizagem.

Na relação professor-aluno há o predomínio da autoridade do professor que exige uma atitude receptiva do aluno e impede qualquer comunicação entre os mesmos no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida, em conseqüência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio. A aprendizagem é receptiva e mecânica, garantida pela repetição. A avaliação se dá por verificações de curto e longo prazo e o reforço, em geral, é de uma forma negativa (punições, notas baixas) ou positivas com classificações. (LIBÂNEO, 1990, p. 24) [grifos do autor].

Analisando este tipo de prática docente é possível pensar a centralidade do processo de aprendizagem focada no professor, pois se preocupa com formas de como ensinar e não de como o aluno aprende. A prática docente tradicional/conservadora, muitas vezes, justifica as posturas assumidas pelos educadores no sentido de manter a ordem e o controle na sala de aula. Para estes educadores é fundamental, para haver aprendizagem, que os alunos tenham o professor como autoridade máxima. Assim, a relação é vertical, o professor dá as ordens e os alunos as cumprem num clima de extrema organização e silêncio para que não se perca o controle. Dessa forma a relação de dominação legitima-se sob o argumento de que as crianças e adolescentes precisam ser tratados dessa forma para que aprendam a respeitar regras e viver em sociedade.

Bourdieu (2004) apresenta grande preocupação a este respeito, pois entende que esta dominação é uma forma de violência que é sofrida através de diferentes sistemas simbólicos, entre eles a educação, a arte, a religião, a língua, a ciência. Os diferentes sistemas, no caso deste estudo mais especificamente a educação e suas diferentes manifestações, exercem, para o referido autor, um poder estruturante sobre os indivíduos, ou seja, constitutivo. Importante destacar que só exercem esse poder porque são legitimados por crenças e práticas sociais o que os torna socialmente estruturados. O poder exercido por determinados sistemas simbólicos sobre os indivíduos é denominado, pelo mesmo autor, de poder simbólico⁴.

⁴ Para Bourdieu (2004) o poder simbólico são estruturas capazes de impor realidades, de formar consenso acerca do sentido do mundo social, de excluir e incluir indivíduos, de determinar as noções de certo e errado.

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação sobre outra - violência simbólica. (BOURDIEU, 2004, p. 11).

A opção metodológica do ensino pela transmissão para Bourdieu (2004) é uma postura que se compromete em reforçar a sociedade da forma em que está estruturada, propondo apenas sua reprodução e dos modelos existentes. Ao optar por esta prática entendendo a pesquisa como opção metodológica inviável o professor assume esta postura de manutenção do sistema. É equivocado pensar a pesquisa e o ensino de forma dissociada sob o risco de não darmos conta das demandas que a educação apresenta atualmente. Os alunos exigem do professor uma postura mais aberta à criação embora, muitas vezes, os professores justifiquem sua prática negando esta possibilidade pelo suposto desinteresse dos alunos em aprender.

A oposição pesquisa/ensino tem origens políticas e tal dicotomia acaba por empobrecer tanto um, quanto o outro. No caso da educação, por exemplo: a grande maioria dos professores só ensina, seja porque não domina as sofisticadas técnicas da pesquisa, mas, sobretudo porque admite a cisão como algo dado. Fez 'opção' pelo ensino e passa a vida contando aos alunos o que aprendeu de outrem, imitando e reproduzindo subsidiariamente. (DEMO, 2007, p. 12-13).

A prática docente para Demo (2007) numa visão progressista tem como proposta oportunizar aos alunos diferentes situações de aprendizagem, opondo-se à mera transmissão de conteúdos. Esta metodologia tem base no questionamento. Propõe e instiga o trabalho em grupos tendo como foco a pesquisa. A avaliação nesta abordagem tem como característica a continuidade, não sendo estanque, vista como processo, sem caráter punitivo e sim diagnóstico. O aluno tem responsabilidade sobre seu desempenho. Dessa forma o espaço da sala com aulas expositivas fica reduzido, ampliando o espaço para pesquisa e formas diferenciadas de aprendizagem. O professor tem como propósito proporcionar momentos para a criação e provocação de situações desafiadoras. O aluno faz um descolamento do lugar de quem apenas recebe informações. Assim, o espaço de sala de aula, ou qualquer outro ambiente disponibilizado para a pesquisa precisa ser reestruturado e o aluno sentir-se à vontade para ocupar estes espaços.

Deve poder se movimentar, comunicar-se, organizar seu trabalho, buscar formas diferentes de participação, a par de também precisar de silêncio, disciplina, atenção nos momentos adequados. Supõe ainda reorganizar o ritmo de trabalho, talvez não mais em aulas de 50 minutos, substituindo-as por um tempo maior que permita desenvolver tarefas mais participativas e profundas. Em vez da carteira individual, provavelmente seria melhor mesas redondas. Em vez do silêncio obsequioso, seria preferível o barulho animado de um grupo interessado em realizar questionamentos reconstrutivos. (DEMO, 2007, p. 17-18).

Schön (1992) e Zabala (1998) nos propõem a pensar uma prática emancipatória e reflexiva. Esta prática promoveria ao professor a possibilidade de planejar sua ação docente com o propósito de romper com a exclusão dos alunos do processo de aprendizagem provocada, muitas vezes, por uma metodologia que não é acessível para estes forjando o processo educativo. Esta reflexão nos leva a repensar a prática educativa considerando-a a partir de sua função social, o que influi diretamente no futuro do educando. Isso nos permite uma nova visão ao papel do professor. O professor passa a utilizar seu planejamento, sua capacidade reflexiva e seu embasamento teórico para promover a inclusão de todos os seus alunos.

Devido às variáveis que envolvem o processo educativo é preciso considerar que a forma de ensinar não pode se limitar a um único modelo. Assim, pois, a busca do modelo único, do método ideal que substitui o modelo único tradicional não tem nenhum sentido. A resposta não pode se reduzir a simples determinações gerais. É preciso introduzir, em cada momento, as ações que se adaptem as novas necessidades formativas que surgem constantemente, fugindo dos estereótipos ou dos apriorismos. O objetivo não pode ser buscar a forma magistral, mas a melhora da prática. (ZABALA, 1998, p. 51).

Nesta concepção, o professor desenvolve sua prática partindo do que está vivenciando com seus alunos. Reflete sobre sua prática buscando caminhos que melhor atendam às necessidades e promovam a aprendizagem.

O professor que tem sua concepção centrada no desenvolvimento de uma prática reflexiva considera três dimensões em sua reflexão sobre esta prática, ou seja, a compreensão dos conteúdos estudados pelo aluno, as interações entre professor e alunos e os aspectos burocráticos que envolvem sua prática. (SCHÖN, 1992, p. 90-91).

Para atender a esta demanda os professores precisariam repensar suas práticas desenvolvendo uma proposta metodológica voltada para a realidade atendendo às necessidades deste tempo que vivemos.

As lições trazidas por Rancière (2005) apontam alguns caminhos para a compreensão da importância e necessidade da transformação da prática docente. Como o autor reforça, o aluno no decorrer da história foi visto como alguém que não tinha conhecimento, chegando à escola sem saber nada e pronto para receber o saber o que seu mestre teria para repassar-lhe, sem questionamentos nem possibilidades de interação, pois a educação se resumia à mera transmissão.

Nas reflexões de Rancière encontramos a diferenciação sobre o *mestre emancipador* e o *mestre embrutecedor*. O *mestre emancipador* é representado pela metodologia utilizada por Jacotot, personagem da narrativa do autor, que criava um espaço de construção do saber. O *mestre emancipador*, para Rancière (2005), parte do saber dos alunos não tendo no conhecimento do mestre o limite para o saber dos alunos, ou seja, o mestre não impõe aos seus alunos que o limite do seu conhecimento seja definido pelo conhecimento que ele, o mestre, possui. Por outro lado, diz-nos Rancière, temos o *mestre explicador*, representado pela metodologia de Sócrates e Aristóteles. Para o *mestre explicador* o aluno estaria preparado apenas para receber o que o mestre tem para ensinar, sendo o conhecimento do mestre o limite para o aprendizado e o conhecimento do aluno. O *mestre explicador* não admite que o aluno possa ter qualquer conhecimento que seu mestre não domina. Na visão do *mestre explicador* o aluno não possui conhecimentos prévios, sendo o conhecimento do *mestre explicador* o limite para o conhecimento do aluno. Sócrates, segundo o filósofo argentino atuando no Brasil, Kohan (2003), pode ser tomado como exemplo de *mestre explicador*.

Sócrates não é um mestre ignorante: é um sábio mestre de sua ignorância. Pretende impor, como os mestres da tradição, seu saber aos demais. O modo como Sócrates oculta o caráter embrutecedor de seu saber o torna mais sofisticado e dissimulado. E, portanto, mais perigoso. (KOHAN, 2003, p. 226).

A metodologia de Jacotot, apresentada por Rancière, propõe uma prática que faça emergir o *mestre emancipador*. Este é capaz de ensinar coisas, embora as ignorando. Ao contrário de Sócrates, que possui um discurso emancipador, mas se revela um *mestre embrutecedor* e só se propõe a ensinar o que domina e o que conhece. Toda sua reflexão mostra que a postura de Sócrates não é a do *mestre emancipador*, mas do *mestre embrutecedor*. Rancière define como *embrutecedor* o método que provoca no pensamento do aluno o sentimento de sua própria

incapacidade.

O *embrutecimento* para Rancière (2005) é a confirmação do método que leva um ser a falar para com isso concluir que o que diz não tem consistência e seria incapaz de sabê-lo se não houvesse o *mestre explicador* para indicar-lhe o caminho, demonstrando com isso sua própria insignificância. Jacotot, com sua metodologia, propõe a inversão dessa prática, sendo que, só quando existir mais de uma inteligência, é que elas poderão coexistir e guiar uma à outra.

A relação professor – aluno, nesta perspectiva, para que ocorra o processo de emancipação, não pode dar-se verticalmente, sendo uma relação de imposição, mas se constituir numa relação de cooperação, existindo respeito e crescimento mútuos. Dessa forma, o aluno precisa ser entendido como um sujeito interativo e ativo no seu processo de construção de conhecimento.

2.2 FORMAÇÃO DOCENTE

Pensar caminhos que possam contribuir para romper a dicotomia entre a teoria e a prática formando um professor reflexivo que parta de seus problemas cotidianos em sala de aula para experimentar mudanças em sua prática é um dos focos principais desta dissertação.

A formação continuada do professor, combinada com o conhecimento que possui e com o uso das diferentes tecnologias, compõem um cenário de desafio para a construção pedagógica de todos aqueles que se ocupam da educação, nos dias de hoje. A prática de sala de aula pode ser pensada como uma possibilidade de construção do conhecimento que coloque em questão a formação docente. Esta pode ser entendida como um processo que também se constrói na relação do professor com o seu fazer cotidiano e na relação com os seus alunos e os demais sujeitos com os quais possa vir a interagir no percurso. Em razão disso, os processos de invenção e a produção de sentidos no movimento de aprender, desafiam o professor no processo de formação docente que está sempre em construção.

Assumir uma postura na sala de aula numa perspectiva que ofereça como alternativa o ensino através da pesquisa e da invenção é um caminho possível para se pensar a prática docente. Este movimento é importante na busca da superação

da cópia e da reprodução nas práticas docentes abrindo espaço à problematização, à invenção e à autoria dos professores. Reside aí um ponto importante na problemática deste projeto de pesquisa. A partir deste cenário surge o propósito de analisar esta questão considerando a produção de sentidos que acontece nos encontros de formação e suas reverberações na prática docente.

Propostas de prática docente como estas são vistas por Demo (2007, p. 1) como um “[...] processo que contribui na formação da competência humana, com qualidade formal e política [...]” Encontramos no conhecimento inovador uma importante alavanca da interação ética. Ainda segundo o autor, uma prática docente que tenha como característica a educação emancipatória, que instiga o questionamento, o processo reconstrutivo, à consciência crítica, possuindo um caráter formativo. O professor, nesse processo, é um constante pesquisador e investigador.

Pimenta (1999) também aponta a necessidade de repensar a formação do professor frente aos desafios que são impostos a este profissional atualmente.

E, então, para que formar professores? Contrapondo-me a essa corrente de desvalorização profissional do professor e às concepções que o consideram como simples técnico reprodutor de conhecimentos e/ou monitor de programas, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho, enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. O que, me parece, impõe a necessidade de repensar a formação dos professores. (PIMENTA, 1999, p. 15).

Nóvoa (1992) nesta mesma perspectiva defende que a formação docente precisa estar voltada para a reflexividade das ações do professor, onde os saberes oriundos das experiências, curriculares ou disciplinares, sejam planejados e contextualizados.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p. 25) [grifos do autor].

A proposta de formação continuada passa a vigorar a partir da implantação da LDB 9394/96 no título IV “*Dos Profissionais da Educação*”, podemos observar pelo

menos três artigos destinados a fundamentar a formação inicial e continuada de professores, o artigo 62 e 67.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

[...]

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

[...]

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...]

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. (RIO GRANDE DO SUL, 1996, p. 22-23).

A partir desta lei, pode-se entender a formação continuada como uma responsabilidade do Estado que é recebida por muitos professores como uma atividade importante. Assim, a formação continuada não proporcionaria apenas a progressão funcional com base na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas estaria despertando outros interesses em função da progressão na carreira. O que estaria capturando professores para esta adesão seria o fato de que a formação proporciona o aperfeiçoamento e a articulação com os estabelecimentos de ensino e seus projetos.

Além disso, a formação continuada está prevista pela legislação para ser realizada além da carga horária do professor num total de, no mínimo 40 horas, durante cada ano letivo e é normalmente oferecida ou organizada pelas instituições ou gestores através da contratação de assessorias. Neste ponto, se estabelece a relação com a necessidade da problematização em torno das propostas metodológicas para a formação continuada. Destaco ainda a necessidade de propor um espaço de formação que problematize o cotidiano escolar, acontecendo nos espaços da Escola em que os professores desenvolvem suas práticas.

A tomada de uma *boa distância* da prática pedagógica a que foi submetido

desde quando ainda era aluno e mesmo durante sua formação acadêmica, que é da ordem do vivido, do experimentado é para o professor um movimento bastante desafiador e necessário. Para tal afirmação considera-se o fato de que este modelo vivido parece estar presente em seu fazer e sua concepção de educação e por isso já faz parte de sua referência, do seu modo de ser professor, mesmo porque, muitas vezes, lhe faltam apropriação e conhecimento de outras práticas possíveis.

A expressão utilizada “boa distância” traz consigo a ideia de uma tomada de posição do professor que possa transitar entre o fora e o dentro das suas vivências no seu fazer. Bakhtin define exotopia como o distanciamento do autor em relação ao personagem no texto. Para o autor *a atividade estética começa propriamente quando retornamos a nós mesmos e ao nosso lugar fora da pessoa que sofre, quando enformamos e damos acabamento ao material da compenetração [...]* (BAKHTIN, 2003, p. 25) [grifos do autor].

Poder-se-ia dizer que no momento em que o professor consegue distanciar-se das situações vivenciadas e tidas como referência pode permitir-se outras práticas, buscando outros referenciais que não os tidos como base para seu fazer pedagógico.

A atitude de distanciar-se da imediatez do fazer do professor também implica em permitir-se pensar coisas diferentes do que se pensava e construir novos conceitos sobre a sociedade, o papel do professor, o processo de aprendizagem e a educação. Permitir-se o deslocamento para outro lugar para fazer o exercício de ver de outras formas e considerar, principalmente, que existe mais de uma forma de ver e compreender as coisas. Esse processo não é garantido por decretos ou por construção de diretrizes norteadoras, é necessário que o professor se coloque com o seu desejo, assumindo este lugar de quem deseja refletir e problematizar sua prática.

O ensinante sente prazer ao ensinar e o aprendente recebe o conhecimento atravessado pelo desejo de conhecer e pelo prazer do ensinante. O aprendente é também participante do prazer do ensinar que sente seu professor ao perceber que ele aprende. (FERNANDEZ, 1994, p. 68).

Para Tardif (2007, p. 36) o saber docente, assim como outros saberes, é “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” Partindo deste pressuposto Tardif (2007) contextualiza a prática como a cultura local abrindo possibilidades de entendimento de como se constroem

os saberes docentes. O autor apresenta a ideia do que seria um professor prático reflexivo e o que o separa dos outros.

Nessa perspectiva, acreditamos que as 'competências' do professor, na medida em que se trata mesmo de 'competências profissionais', estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir. (TARDIF, 2007, p. 223) [grifos do autor].

Nóvoa (1992) nesta mesma perspectiva defende que a formação docente precisaria estar voltada para a reflexividade das ações do professor, onde os saberes oriundos das experiências, curriculares ou disciplinares, sejam planejados e contextualizados.

As colocações referenciadas permitem pensar que é possível percebermos que passamos por um momento de reflexão e redefinição dos rumos da educação justificados plenamente pelas profundas mudanças que estão acontecendo na sociedade. Este cenário coloca os professores num lugar de reavaliar sua prática a fim de que seja possível fazer emergir outros processos de subjetivação frente às propostas apresentadas aos seus alunos.

Supõe-se, neste caso, uma emergência de processos de subjetivação muito particulares, incitando a um transbordamento do sentido-pensamento constituído no encontro com a cidade, verdadeiro acontecimento em busca de expressão, mas instigando também à interpretação pelo retorno sobre si com tomada de posição, e à explicação adensada por processos de objetivação do pensamento. (AXT, 2003, p. 76).

Axt (2003) nos ajuda a pensar as possibilidades que emergem de uma proposta que possibilite aos nossos alunos o encontro com outros conhecimentos e sentidos, decorrentes do encontro com a cidade, quando de seu planejamento e construção. Refiro-me aqui à cidade virtual construída pelas crianças como uma das propostas do CIVITAS. Para tal, o professor recebe a formação proposta pelo projeto a partir de encontros periódicos, quinzenais como eram os do grupo em que se realizou este estudo.

De um modo geral, as formações oferecidas aos professores, seja na formação inicial, sejam na continuada têm seguido diferentes concepções. As políticas públicas vigentes partem de diferentes pressupostos alguns mais voltados para o ensino dentro de uma concepção tradicional, outros voltados para a aprendizagem numa visão mais progressista. Dessa forma, o professor define sua

opção metodológica tendo como base teórica uma tendência mais tradicional ou mais progressista, os gestores educacionais também o fazem ao definir seu projeto de gestão a partir dos seus princípios teóricos.

Ao pensar a formação de professores é possível percebermos que não existe uma forma ou uma proposta que seja a mais adequada. Para chegar a esta conclusão parto do princípio de que não existe apenas uma verdade, um caminho, uma prática *inovadora*. No entanto, temos tendência em considerar as coisas que apreendemos como verdades absolutas tornando-se difícil podermos relativizar os conhecimentos permitindo-nos experimentar práticas diferentes ou mesmo realizar outras práticas.

Para conseguirmos este deslocamento precisamos considerar que a verdade não está situada numa única pessoa e sim no processo de interação dialógica entre as pessoas que buscam encontrá-la coletivamente. O referencial para esta análise, além das considerações realizadas até aqui seria a de pensar como se constitui um professor reflexivo, como se organiza sua prática e que postura assume diante da realidade educacional.

A formação contribui na construção da identidade do educador e pode ir, além disso. “A formação deve estimular uma perspectiva crítico reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.” (NÓVOA, 1992, p. 25).

Nesse sentido Nóvoa (1992) propõe a formação de professores numa perspectiva que denomina crítico-reflexiva. A formação possibilita aos professores oportunidades de construir um pensamento autônomo facilitando as dinâmicas de autoformação participada, promovendo a construção da identidade profissional dos docentes.

Nóvoa (1992) considera três aspectos na formação docente: *produzir a vida do professor* (desenvolvimento pessoal), *produzir a profissão docente* (desenvolvimento profissional) e *produzir a escola* (desenvolvimento organizacional). Esta colocação reforça a ideia de que uma proposta de formação precisa efetivamente formar um professor reflexivo que tenha suporte teórico necessário à sua pesquisa possibilitando-lhe caminhos para resolver problemas cotidianos.

A teoria nos aponta alguns caminhos a partir das colocações de alguns teóricos que propõem reflexões sobre a prática docente. **Efetivamente, que tipo de prática, que metodologia, em que tipo de organização poder-se-ia propor uma**

formação que efetivamente proporcionasse ao professor pensar sobre sua prática? Como tornar a sala de aula um espaço de pesquisa, invenção de problemas? Como uma proposta de formação docente pode contribuir para que isto ocorra?

2.3 SENHORES PASSAGEIROS: o CIVITAS

Falar de um projeto que tem despertado tanto encantamento e aprendizagens que superam o currículo escolar é ao mesmo tempo tarefa fácil e desafiadora. Fácil porque quanto mais se conhece e vivencia a proposta CIVITAS mais riqueza de experimentações e aprendizagens se coleciona. Desafiadora dada à dimensão deste projeto que foi pensado como uma proposta de aprendizagem a partir da criação e invenção tendo as tecnologias digitais e ancestrais. Para Kreutz (2009, p. 73) “[...] definem-se, num extremo, tecnologias ancestrais como sendo aquelas amplamente utilizadas na escola: giz, quadro negro, livro didático, caderno, lápis, caneta, etc.” As tecnologias compõem o suporte para a confecção de personagens e maquetes como desculpas para as viagens pelo mundo do conhecimento vivenciadas pelos alunos e a professora nos diferentes sobrevoos pelo universo da pesquisa e do conhecimento.

As incontáveis reuniões do grupo de pesquisadores e, da mesma forma, as muitas horas de planejamento das reuniões do grupo de formação têm o propósito de pensar a prática educativa a partir da problematização do cotidiano escolar. Pensamos a formação de professores engendrando condições para experimentações que possam produzir sentidos e despertar o gosto pela pesquisa e pela autoria. Que possam com isso ver nas limitações do dia a dia a potência da construção do conhecimento, juntamente com seus alunos, respeitando as diferenças presentes na sala de aula e buscando alternativas para superar as dificuldades que, ao invés de problemas que os engessam ou imobilizam, tornam-se motivos para repensar a prática tornando-se seus objetos de pesquisa.

O projeto CIVITAS é uma das linhas de pesquisa do LELIC/UFRGS, conforme artigos, resenhas e informações que podem ser encontradas na página <www.lelic.ufrgs.br>, qual seja analisar modos de subjetivação-objetivação emergentes em redes (tecnológicas) de convivência e formação. Em particular, as

que agenciam processos de criação-invenção, considerando o seguinte eixo de problematização: a Ampliação do Acesso às Tecnologias Digitais promovida pelas Políticas Públicas no Âmbito Escolar, mas enquanto imbricada com a geração, concomitante e articulada, de Metodologias de Formação Continuada em Serviço nas modalidades Presencial e à Distância e de Metodologias de In (ter) venção na Educação Básica - Séries Iniciais.

O CIVITAS: Cidades Virtuais Tecnologias para Aprendizagem e Simulação é desenvolvido desde 2002 por um grupo de pesquisadores do LELIC/UFRGS do qual faço parte, tendo sido Venâncio Aires o município pioneiro do projeto. Minha participação neste grupo de pesquisa ocorreu mais efetivamente em 2008 e 2009, respectivamente, no segundo e terceiro anos de realização do projeto CIVITAS em Sobradinho, como colaboradora, junto ao pesquisador José Ricardo Kreutz⁵. O projeto iniciou em Sobradinho em 2007 quando a equipe da Secretaria de Educação do Município manifestou interesse em aderir ao projeto e os professores dos quartos anos do Ensino Fundamental aderiram à proposta. Nesta época firmou-se um convênio entre a Prefeitura Municipal de Sobradinho e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O projeto prevê formação dos professores e pesquisa a partir destes encontros e suas produções, além da utilização de tecnologias digitais, ilhas digitais nas salas de aula onde o projeto é desenvolvido e a utilização de um software educativo que contribui na construção da cidade virtual.

O grupo de formação de professores do Projeto CIVITAS em Sobradinho foi o cenário escolhido para a realização desta pesquisa. Fiz esta escolha, pois além de participar como colaboradora na realização do projeto do município, Sobradinho é minha cidade natal. A oportunidade de desenvolver minha pesquisa neste local foi uma realização pessoal e profissional. O grupo é formado por seis professoras do quarto ano da rede municipal de ensino do município de Sobradinho, cidade integrante da Região Centro-serra, Região Central do Estado do Rio Grande do Sul.

O cenário da pesquisa constituiu-se a partir da produção de sentidos e das enunciações das professoras no grupo de formação e da reverberação que a mesma ocasionou nas produções e invenções dos alunos. A cada encontro semanal ou quinzenal que realizávamos, era possível perceber, através dos relatos que surgiam no grupo, o quanto poderia ser potente pensar a proposta de formação a

⁵ José Ricardo Kreutz, Mestre em Psicologia Social e Doutor em Educação, ambos pela UFRGS, atualmente professor da UFPEL.

partir da metodologia do CIVITAS reverberando na prática dos professores. Mesmo porque, a proposta de formação é tema de muitas reflexões e propósitos, amparados inclusive pela lei maior da educação nacional LDB 9394/96.

O CIVITAS propõe esta experimentação aos professores nos encontros do grupo a partir das reverberações da formação docente na prática do professor. Estas reverberações podem desencadear-se na produção de sentidos, enunciações, autoria e possibilidades de construção no grupo de formação. O projeto CIVITAS, com o correr do tempo, assume outras frentes de formação para além dos grupos de quartos anos. Passamos a trabalhar com escolas-piloto e também com o grupo de gestores, experimentações referenciadas em produções do grupo de pesquisas do LELIC. Martins (2009) contribui com suas reflexões a partir da participação destes novos integrantes dos grupos de formação do CIVITAS.

A aproximação pelos gestores, professores, secretários de educação, com algumas idéias que apresentamos e se constitui como projeto civitas só foi possível naquilo em que eles fizeram transitar em outras ideias que pertenciam às suas práticas pedagógicas em andamento. O projeto que, para os professores e gestores envolvidos, se apresenta, de início, como oposição ao instituído, já perde uma primeira possibilidade de ultrapassamento. Estamos falando de implicação de ideias, entre ideias, ideias sistematizadas com outras ideias, de passagem, fluídas, escoando. (MARTINS, 2009, p. 40).

A adesão e participação dos gestores e professores de outros anos do ensino fundamental ao projeto contribuíram para enriquecermos as discussões que já vinham acontecendo. Estes grupos proporcionaram outros olhares e temas e possibilidades de pesquisa, ampliando o campo de análise e produção. Da mesma forma que estes novos grupos de formação, pesquisadores das áreas da educação, informática na educação, bolsistas de graduação e iniciação científica, seduzidos pela proposta nesta área de pesquisa, somam-se ao grupo do CIVITAS. Somos um coletivo que se deixou contagiar por uma proposta de trabalhar com o processo de aprendizagem através da invenção. Assim, somos contagiados e contagiamos.

A trajetória vivenciada pelos professores ao desenvolver o projeto, a cada ano, sempre é diferente. Mesmo que o professor venha participando há mais tempo do projeto, toda vez que começa com uma nova turma encontra outras condições objetivas, alunos e os próprios professores estão impregnados de outras histórias, sentimentos e afetos. Isto torna impossível fazer o mesmo de outra maneira considerando sermos também outros protagonistas.

Até o início de 2010 o CIVITAS vinha sendo desenvolvido nos 4. anos do Ensino Fundamental de escolas municipais da cidade de Venâncio Aires, Mato Leitão, Cruzeiro do Sul, Estrela e Sobradinho, todas situadas no Rio Grande do Sul, além de escolas piloto em Mato Leitão e Grupo de Gestores em Cruzeiro do Sul.

O trabalho com os professores do CIVITAS que realizei como colaboradora no município de Sobradinho em 2008 e 2009 foi uma constante descoberta. Vivemos situações adversas nesse período, seja no que se refere à inclusão de novos professores, seja na continuidade dos que já participavam. Os novos, diferente dos que já participavam, ainda vêm cheios de expectativas de que lhes serão dadas as coordenadas para percorrer as curvas sinuosas do trabalho que terão pela frente, assim encontramos alguma resistência ao que chamam de “começar o projeto” quando na verdade ao aderirem CIVITAS já decidiram isso.

Ao falarmos em resistência sempre nos vêm à cabeça a ideia de não querer algo, de reagir contra, não assumir ou envolver-se no que nos está sendo proposto ou estamos sendo desafiados a fazer. O *filosofeiro*⁶ nos ajuda a pensar esta questão sob outra ótica.

O filosofeiro toma essa linha de reação como uma possibilidade de *resistência* (e não apenas *reação*) ao modelo de “educação-quase-mercado” que se impõe no modo de subjetivação macropolítica. É uma resistência possível na medida em que parte de dentro, da fissura do *monolito* da ordem do mundo, envolvendo os processos de aprender dos professores em formação. E quando se fala em aprender, como diz Deleuze, não se sabe que paixões e que encontros tornam alguém bom naquilo que é. (KREUTZ, 2009, p. 86) [grifos do autor].

Ao deparar-se com a resistência dos professores, o pesquisador procura escutar as diferentes formas de resistência entendendo-as como possibilidades de intervenção. Assume isso num movimento de transformar a resistência, antes paralisante, em desejo, na produção de sentidos que é suscitada nos encontros do grupo de formação. O desafio é escalar o monólito/resistência pelas fissuras para que se alcance o objetivo desejado, chegar ao destino que se pretende. A postura dos pesquisadores no projeto CIVITAS jamais se ancora em movimentos de destruição do existente, de arrombamento, de explosão do que está dado. Para Axt

⁶ O filosofeiro é o personagem que José Ricardo Kreutz utiliza em sua tese de doutorado para realizar os percursos teóricos a que se lança a percorrer. A tese de doutorado de Kreutz teve como cenário o grupo de formação de professores do Projeto CIVITAS em Sobradinho – RS.

et al. (2008, p. 1) por “[...] definição um monólito é um grande bloco de rocha, homogêneo e sem fraturas.”

Para pensarmos a Formação de Professores no contexto atual, vamos compreender esta definição apenas como um “grande bloco homogêneo”. Já veremos por quê. Ora, fissura é diferente de fratura. Um monólito fraturado deixa de ser monólito, pois se quebrou em partes. Já um monólito fissurado continua sendo monólito. Os alpinistas costumam mapear as fissuras em rochas monolíticas que pretendam escalar. *Cartografar⁷ a fissura*. Trabalho dos alpinistas: esta é a estratégia de formação de professores que estamos encontrando a partir da metodologia pedagógica inventada através do projeto Civitas (Cidades Virtuais: Tecnologias de Aprendizagem e Simulação). (AXT *et. al.*, 2008, p. 1-2) [grifos do autor].

A partir destas considerações é possível perceber o monolito como uma metáfora que se adequa para pensarmos nossa inserção no grupo de professores. Ao invés de chegarmos com talhadeiras, dinamite ou qualquer outro recurso que possa abrir um espaço, arrombar, provocar um rompimento, espera-se as possibilidades que surgem nas pequenas fissuras que vão se abrindo a partir das interações que se estabelecem no grupo e reverberam na prática pedagógica do professor.

A partir daí, percorremos o caminho das problematizações que darão para o professor vida e corpo ao seu trabalho em sala de aula jamais produzindo destruição, mas inserção, num movimento de não estar de fora, mas sendo parte, na “sutileza”.

A autora (KREUTZ, 2009, p. 93) [grifos do autor] coloca que:

Como veremos, é na fissura dos dois blocos monolíticos finamente articulados na relação binária apresentada pelo modelo de reação mecânica, os quais se compõem também com as regras do Civitas nas suas linhas molares, que encontraremos uma alternativa de resistência como um desdobramento do aprender. Com relação ao monolito da educação-quase-mercado que, em grande parte, anima as políticas de formação de professores (incluindo-se aqui, inclusive, as próprias

⁷ Como compreendemos que o texto tem uma função de enunciar uma arena de forças em tensão, já de saída propomos um conceito de ataque: cartografia. Mais do que fazer frente à tradicional idéia de mapeamento amplamente preconizada na ciência régia, propomos cartografar por entendermos este ofício como mais complexo que o de mapear. Quem mapeia pressupõe que alguém já cartografou. O mapa é o decalque planificado de um minucioso trabalho do cartógrafo, que precisou estar no terreno para cartografar. “Para os Geógrafos, a cartografia – diferentemente do mapa: representação de um todo estático – é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo em que os movimentos de transformação da paisagem.” (Rólnik, 2006, 23). O alpinista fez função de cartógrafo. Na cartografia há espaço até para as imperfeições. É isso que queremos fazer neste ensaio que pretende entranhar “[...] os territórios da formação de professores.” (AXT *et. al.*, 2008, p. 1).

resistências engendradas na fissura das linhas molares do projeto Civitas), constatamos que os processos de aprender por resistência assumem uma “roupagem” vigorosa. (KREUTZ, 2009, p. 93) [grifos do autor].

A resistência em deixar-se levar pelo inusitado, pelo novo, pelo desconhecido provoca desconforto. No entanto, chama a atenção no grupo o desejo de permanecer, mesmo no incerto, no ainda não desvelado, no mundo de possibilidades e ao mesmo tempo de constantes dúvidas e a sensação de inacabamento e reconstrução.

O CIVITAS propõe ao professor a experimentação de deixar-se envolver pelo mundo da invenção, sendo este convite extensivo às crianças a partir da prática docente e das reverberações (ou, talvez, numa certa medida, reverberações) que a formação pode produzir.

2.4 PLANO DE VÔO I: Metodologia no grupo de formação de professores

As transformações ocorridas na educação podem refletir-se na sociedade e com isso afetar tanto a sociedade, quanto a educação e a própria escola. Neste contexto é possível existir espaços para que possam ser repensados os conceitos de formação docente, da mesma forma que os saberes e as práticas docentes podem ser problematizados. Assim sendo é possível perguntar: **Num contexto de tantas diferenças e propostas em que tantos fatores tanto aparentes como subjetivos estão presentes é possível propor algo diferente do estabelecido e determinado? Seria a formação o caminho para a transformação da prática docente? Que saberes e que proposta ou propostas de formação docente são necessárias para esta realidade que hoje encontramos?**

Segundo Axt e Martins (2008, p. 133) “[...] começando por pensar um pouco o entorno político das escolas de ensino fundamental [...]”, mais especificamente os anos iniciais.

Nesta proposta de formação parte-se do que existe e já existia. Não se descarta o que o professor até então fazia, como fazia, que referenciais tinha para tal e sim somar a tudo isso o que pode construir perceber e acrescentar em sua prática.

Assim, não quer dizer que esta ou aquela proposta metodológica é mais

adequada ou apresenta melhores resultados e, sim, que enquanto professores em formação, urge que sejam oferecidos estes espaços de reflexão, discussão e formação. Dadas a importância, a relevância e as contribuições que podem trazer para viabilizar a prática do professor, contribuindo para que ele tenha maiores condições de enfrentar e encontrar caminhos para resolver as adversidades que se apresentam. Partindo das reflexões apresentadas, a formação docente torna-se imprescindível, sendo um processo inconcluso e permanente e de extrema significância para a realização de uma prática pedagógica contextualizada e adequada aos tempos que vivemos.

Pensando avançar nesta reflexão pode-se perceber que existe um espaço com condições para que o professor possa lançar-se num campo desconhecido em que enfrentará diversidades e inconstâncias, mas que pode também produzir muito prazer e alegria.

A formação pensada pelo CIVITAS oportuniza ao professor este deslocamento sem que se precise negar ou abandonar o que fazia até então, mas assumindo um novo fazer à medida que, interagindo com outros professores, no grupo de formação, nos sintamos convidados a lançar-mo-nos, juntamente com nossos alunos, numa proposta em que todos são sujeitos, respeitados em suas diferenças e valorizados em sua complexidade.

Para nós, esta proposta de formação, que procura situar-se no tenso campo de correlação de forças entre a macro e a micropolítica, entre o molar e o molecular, pode ser considerada, a rigor, 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*; um modo, que antes de se destacar por uma eficácia calcada em resultados objetivos e mensuráveis, esforça-se por exercitar-se num plano ético/estético de cuidados: com a vida e com o pensamento em sua multiplicidade, deixando-se atravessar pelo tempo contraído e pelo devir no entretempo; bem como com a construção de modos de ser/estar (modos de existência e coexistências) em sala de aula e na escola, ao mesmo tempo descentrados, em relação a um poder decisório, e criadores, em relação a posições de experimentação enunciativa de autoria, a serem engendradas como novos nós numa rede coletiva de sentidos em processo de produção. (AXT e MARTINS, 2008, p. 20) [grifos dos autores].

Nesta concepção é possível perceber que a reflexão pode compor um cenário de mudanças, inovações e criações na educação, sendo que a reflexão provém das dúvidas, das incertezas do professor. A reflexão, partindo da referência bakhtiniana, aparece aqui com o entendimento de atividade estética, colocando em questão a

relação e a proximidade com o outro, assim como um retorno para si mesmo permitindo a formulação de uma visão singular.

Todo este emaranhado de questionamentos pode contribuir para produzir um professor pesquisador fazendo operar em sua prática diferentes propostas de atividades. Propostas estas que o ajudem a problematizar sua prática e a partir da pesquisa que sustentará esta problematização oferecer recursos para que se sinta autor de sua prática, situado histórica e pedagogicamente em sua proposta de trabalho. Assumir esta postura acarretaria numa mudança, não só da postura do professor, do seu olhar sobre a educação e do processo de aprendizagem dos seus alunos, mas possivelmente também dos próprios alunos, pois poderia despertar neles da mesma forma o desejo de outras experimentações, outras vivências, curiosidades e desejo de produção.

A metodologia do grupo de formação de professores do Projeto CIVITAS propõe aos interlocutores que compõem as relações dialógicas nas reuniões de formação, nas atividades pedagógicas realizadas com os alunos e nas intervenções do pesquisador nos diferentes espaços, um lugar de sujeitos na pesquisa, vivenciando situações de invenção e produção de sentidos. A proposta metodológica de formação de professores do CIVITAS tem como princípio:

[...] aceitar a coexistência de práticas docentes na pessoa de um mesmo professor, sem a pretensão de substituir as práticas até então desenvolvidas por outras que podem ser entendidas como “melhores” propondo viver com a diversidade (simultânea) na sala de aula, de idéias, atividades e conteúdos, de materiais e tecnologias. (AXT, 2007, p. 92).

As reuniões do grupo de formação se realizam a partir de estudos sobre temas recorrentes à prática educativa observando a diversidade e as diferentes realidades em que os professores atuam. Além do estudo de textos teóricos, apresentação dos registros dos professores em seus diários de bordo e dos diferentes enunciados que trazem as situações de aprendizagem produzidas com as crianças vivenciamos num exercício de alteridade – colocar-se no lugar dos outros –, diferentes situações de problematização de sua prática. A problematização da prática cotidiana do professor, num espaço de interlocução e produção de enunciados que contribui na constituição dos sujeitos, lhes possibilita a produção de sentidos e experimentações no exercício da autoria, sendo o ponto central da proposta metodológica do CIVITAS.

Ousaria propor algumas questões que poderiam nos ajudar a pensar a metodologia proposta para as ações realizadas no grupo de formação de professores a partir da metodologia do projeto CIVITAS. O projeto possibilita aos professores espaços para relatar práticas da sala de aula, constatando a existência de problemas que se repetem embora as realidades sejam relativamente diferentes. Na mesma direção, destacamos a importância de perceber o quanto a teoria pode nos ajudar a pensar caminhos para dar conta destes problemas cotidianos. Isto acontece como forma de problematização e transformação do que antes era visto como um entrave que, muitas vezes, impedia a realização das propostas de trabalho desejadas e transformadas em objetos de pesquisa.

Este movimento contribui para que aos poucos se repense a prática, fazendo pequenos deslocamentos, mesmo que de forma sutil e um tanto incipiente. Revendo assim práticas que até então ocorriam na escola propondo outras formas de atuação e novas possibilidades de realizar atividades que até então eram pensadas sob outros prismas. Com esta postura o grupo de formadores pretende evitar a prática de apresentar soluções, receitas ou sugestões de ações possíveis ajudando o professor a problematizar o cotidiano buscando suas próprias alternativas e tornando-se um pesquisador evitando com isso, modelos que se repetem e na grande parte das situações não dão conta das demandas.

A proposta de uma metodologia com tais propósitos (de evitar o ditame de soluções padrão) faz com que os papéis dos interlocutores também assumam outros significados. A formação acontece em pequenos grupos, através de relações dialógicas enfatizando que todos são sujeitos e autores no grupo. O lugar e a história de cada um dos integrantes são reconhecidos e valorizados e compõem a riqueza do que se produz nos encontros. Os espaços das reuniões são dialógicos possibilitando a todos os sujeitos o direito de falar, questionar, problematizar, ouvir, buscar alternativas a partir do contexto que vivenciam acalmando suas ânsias, estreitando distâncias entre teoria e prática, pois nas reuniões de estudos também é possível perceber o quanto a teoria é importante e nos ajuda a pensar a prática.

O pesquisador, numa proposta que tem o dialogismo e as interações dialógicas como referência, não poderia ter outra postura ou forma de agir. Sendo um formador, não propõe os encontros do grupo assumindo um lugar de controle, de quem detém o saber, trazendo discursos teóricos ou fazendo palestras. Age como um interlocutor, que dialoga, escuta as enunciações do grupo e realiza intervenções

a partir do que observa, analisa, ouve, compreende e dos sentidos que se produzem a partir das interlocuções que se estabelecem. Assim, constrói juntamente com os professores, está imerso no grupo, apropria-se das situações enfrentadas contribuindo, a partir de problematizações sobre a realidade da sala de aula - e invenção de problemas - com a reflexão sobre a prática nesta realidade, potencializando-a.

Durante os encontros do grupo de formação dos professores, vivenciamos momentos de muita importância e significação para a pesquisa. Pensar a prática pedagógica, a partir dos problemas trazidos pelos professores no cotidiano da sala de aula permitiu-nos, enquanto grupo repensar algumas posturas diante das crianças. Foram feitos alguns deslocamentos pelos professores, na interação e alteridade possíveis de acontecer nestas interações o que possibilitou a constituição de outras formas de aprendizagem e de relação entre os alunos e destes com a professora, numa eticidade com o outro, a cidade, a natureza o conhecimento e a autoria que se produziram pela escuta.

Trago algumas memórias destes encontros, que ficaram reverberando em mim, para situar o contexto fazendo um olhar mais específico sobre o ponto em que fixarei minha análise, sendo estes produzidos pela escuta que realizei enquanto pesquisadora em contato com o campo empírico.

Para Axt (2008, p. 97) “[...] desses sentidos que propomos fazer a escuta: uma escuta instituída numa relação de solidariedade com a intervenção, uma intervenção, ela própria constituída em escuta.” A partir desta escuta produziram-se os sentidos que compõem e sustentam as interações que se construíram durante o processo de realização da pesquisa. A escuta atenta tanto da pesquisadora como das professoras se apresenta como um ato ético. O ato ético se sustenta a partir das regras definidas no grupo de formação e da teoria que fundamenta a pesquisa.

Conforme o autor (SOBRAL, 2008, p. 233) [grifos do autor] é:

[...] para a concepção do ato ético de Bakhtin, agir é sempre comprometer-se, agir é sempre ser interpelado pelo outro do ponto de vista ético, agir é sempre ser chamado à responsabilidade e à responsividade. Porque não há atos isolados nem atos abstratos, assim como não há atos pelos quais o sujeito possa não se responsabilizar, ainda que lhe seja dado justificar-se por seus atos/ justificar seus atos. Portanto, o próprio ato de pensar de si para si é já um compromisso com as circunstâncias do sujeito, dos outros sujeitos e da situação concreta em que os dois (ou mais) interagem, e é já um comprometimento do sujeito com a responsabilidade e a responsividade que dele se espera e que ele espera dos outros. (SOBRAL, 2008, p. 233) [grifos do autor].

Assumir uma postura ético-responsiva contribuiu para que se constituíssem as relações dialógicas no grupo, sendo este um dos princípios do nosso grupo de pesquisa e formação. O percurso que norteia esta pesquisa tem este referencial como base de sustentação. Esta reflexão também se adequa para se pensar o lugar assumido pelo pesquisador enquanto sujeito da pesquisa considerando as condições existentes como oportunidades de abrir espaço para todos os sujeitos que a compõem.

2.5 PLANO DE VOO II: Metodologia de pesquisa

No processo percorrido para a elaboração desta dissertação foram colecionadas significativas experimentações nas interações estabelecidas, tanto nas aulas do mestrado, orientações, reuniões com os colegas pesquisadores do LELIC como nos encontros do grupo de formação e atividades realizadas no CIVITAS-Sobradinho.

Desde o princípio da formação até chegar à dissertação a interação dialógica e, mais especificamente, o pressuposto dialógico norteou esta pesquisa a partir das diferentes vozes e dos diferentes sujeitos que a compõem.

Na realização de uma pesquisa a implicação do pesquisador oportuniza que a aproximação dos contextos e cenários torne os registros e, posteriormente a análise destes bem balizados ao campo empírico.

[...] **estar implicado no contexto de produção da experimentação, considerar a relação dialógica do pesquisador com os contextos da pesquisa, nos quais ele próprio imerge (vale dizer, com os coletivos que aí habitam e dos quais ele próprio se torna parte integrante), retira do pesquisador a possibilidade autoritária de explicação monológica e de tradução literal:** esta será substituída pela possibilidade de *interpretação*, ou então de uma *explicação*, mas no sentido de uma tradução interpretativa, não literal. (AXT, 2008, p. 98) [grifos da autora].

Na primeira inserção na turma assumi minha implicação na pesquisa numa postura de quem vinha para compor com o grupo. Busco isto como referência enquanto pesquisadora fundamentada na teoria bakhtiniana da análise dialógica na pesquisa, numa atitude **responsiva** e comprometida com o processo de coleta dos registros da pesquisa.

O trabalho do crítico (pesquisador) comporta três partes. Num primeiro nível, trata-se do simples estabelecimento dos fatos, cujo ideal, diz Bakhtin, é a precisão: recolher os dados materiais, reconstituir o contexto histórico. Na outra extremidade do espectro situa-se a explicação por leis: sociológicas, psicológicas, até mesmo biológicas (*cf. Estétika*, p. 343). Ambos são legítimos e necessários. Mas é entre eles, d certo modo, que se situa a atividade mais específica e mais importante do crítico e do pesquisador em ciências humanas: é a interpretação como diálogo, a única que permite recobrar a liberdade humana. O sentido é, de fato, esse “elemento de liberdade que traspassa a necessidade” (*ibid.*, p. 410). Sou determinado enquanto ser (objeto) e livre enquanto sentido (sujeito) Calcar as ciências humanas sobre as ciências naturais é reduzir os homens a objetos que não conhecem a liberdade. Na ordem do ser, a liberdade humana é apenas relativa e enganadora. Mas na ordem do sentido ela é, por princípio, absoluta, uma vez que o sentido nasce do encontro de dois sujeitos, e esse encontro recomeça eternamente (*ibid.*, 342). O sentido é liberdade e a interpretação é o seu exercício: este parece realmente ser o último preceito de Bakhtin. (TZEVAN TODOROV *apud* BAKHTIN, 2003, p. XXXII) [grifos do autor].

Nas minhas inserções e visitas à escola, no primeiro momento eu era a “professora do CIVITAS” e a partir da segunda visita já era alguém do grupo que vinha para fazer parte do processo junto com a professora e as crianças. Isto ocorria de forma tão natural que minha presença na sala de aula era como se eu fosse um membro da turma, o que acabei me tornando, tamanha a naturalidade das nossas interações.

Os alunos se familiarizaram rapidamente com as tecnologias, manuseavam com tranquilidade a máquina digital tanto na captura de imagens como de vídeos. Assim que as imagens eram capturadas, nos espaços e tempos que não prejudicassem o andamento da aula, eu passava as imagens para o notebook - que sempre me acompanhava nas idas à escola - e eles vibravam ao visualizar suas produções registradas, quando assistiam no computador o resultado de seu trabalho.

Manifestavam muito desejo em apresentar o que estavam produzindo e contar sobre seus experimentos. Nomearei os interlocutores desta pesquisa utilizando as convenções **DI**, **DN**, **E**, **I**, **LE**, **LS**, **M** e **V** para indicar os alunos, para a professora **P** e a pesquisadora **PE**. Estas convenções indicarão as vozes, produções, intervenções e enunciados produzidos pelos sujeitos da pesquisa.

A invenção de problemas proposta como metodologia no CIVITAS é uma constante na turma, pois ao invés da professora trazer as problematizações para a sala de aula, as próprias crianças chegam à escola trazendo inusitadas situações a serem resolvidas pela turma nos problemas enfrentados na construção e

organização da vida em Pereringombola.

Para a utilização dos recursos tecnológicos, num exercício de escuta, ética e respeito pelo *outro* os alunos se organizaram criando uma escala e um tempo em que cada um pudesse usar a máquina fotográfica para tirar fotos ou fazer pequenas filmagens.

O material que colecionamos nas duas primeiras visitas à escola também serviu como referencial para que eu pudesse apresentar o trabalho desenvolvido pela professora no encontro do CIVITAS em Venâncio Aires, município que sediou o encontro dos municípios de Venâncio Aires e Sobradinho no ano de 2009.

A professora da turma do quarto ano em que se realizou esta pesquisa não pôde participar do encontro presencialmente, por isso optamos por fazer um vídeo em que ela apresentava seu trabalho com a contribuição de depoimentos das crianças falando sobre o projeto e os estudos e aprendizagens realizados durante o ano e o prazer que sentiam nas experimentações realizadas.

O envolvimento e empolgação com que as crianças assumiram a produção do vídeo foi muito significativo para o aprendizado deles em como trabalhar com tecnologias digitais. Em função do contexto em que vivem, poucos alunos tem acesso à máquina digital, computador, captura de imagens e vídeos, mesmo porque os pais pensam, muitas vezes, que essas coisas não são para crianças manusearem.

Experimentaram momentos de invenção e autoria sentindo-se os protagonistas e personagens principais e imprescindíveis à produção do vídeo o que para eles parecia um filme que estrearia em rede nacional e quiçá pudesse até concorrer a algum prêmio cinematográfico.

No período em que se realizaram as visitas à escola e foram colecionados os registros potencializaram o projeto no processo de invenção de sons e da mesma forma a pesquisa. Estar dentro da sala de aula com os alunos era sempre uma novidade, a cada novo encontro inúmeras possibilidades se abriam diante de mim e retornava para casa encantada com o que vivenciava. O registro do meu diário de bordo numa dessas visitas retrata um pouco a que estou me referindo.

(Diário de Bordo de 31 de Outubro de 2009).

Cheguei cheia de expectativas na minha primeira inserção na escola para contato com as crianças e, se possível, minha primeira coleta de dados. Uma mistura de ansiedade e receio, mas ao mesmo tempo cheia de esperança eram o que me compunham nesta manhã. Fui recebida pela funcionária da escola, quando me apresentei ela encaminhou-me à sala do quarto ano dizendo que eu estava sendo aguardada.

As crianças e a professora me receberam como se uma autoridade tivesse chegado à escola, em meio a abraços e beijos eles me acolheram naturalmente questionando sobre o meu papel exato ali. Queriam saber se eu seria outra professora deles ou era estagiária. Quando disse que eu era mais uma aluna eles ficaram maravilhados, não queriam mais nada... Ficaram a se perguntar como poderia ter uma aluna BEM MAIOR que a professora, mas logo a minha presença estranha integrou-se ao grupo que passou a agir naturalmente, inclusive percebendo a presença da filmadora que eu havia deixado em cima da mesa da professora enquanto a aula transcorria. A professora solicitou que cada criança apresentasse os sons que já haviam colecionado e surgiram diversos:

- O sapo do pote de iogurte;
- O barulho da goteira num interruptor;
- O trovão da folha de radiografia de quando a aluna era pequena, segundo ela;
- A máquina de chuva que não funcionou conosco porque seu inventor não estava na aula;
- O barulho de pessoa caminhando esfregando as mãos;
- Passos nas folhas secas com sacola plástica;
- O canto do galo através de um apito;
- A chuva de pedras com potes e diferentes pedrinhas ou sementes dentro;
- O vento no sopro da boca de um tubo de iogurte. Entre outros, que nesse momento me fogem da memória.

Fiquei encantada com o envolvimento das crianças no trabalho, com as narrativas que a professora traz dos pais que vieram encantados à entrega dos boletins falando sobre as novidades que as crianças sempre trazem da escola e, principalmente, com o entusiasmo que estão em pesquisar diferentes sons para a cidade.

As invenções são indescritíveis, a emoção não alcança com precisão o que está acontecendo com aquelas crianças do quarto ano da escola onde realizo a pesquisa. As crianças queriam contar tudo, mostrar tudo, que eu inclusive ficasse toda à tarde com eles, pois na sexta-feira almoçam na escola e à tarde têm aula de informática no laboratório. Fizeram-me prometer que retornaria para ver o trabalho que estavam construindo.

As atividades propostas pela professora, da linha dura do plano de estudos, deslizam suavemente entre os caminhos de Pereringombola, são textos, interpretações, produções textuais, histórias matemáticas envolvendo horas e minutos, tudo muito redondinho, dentro do contexto da cidade, inclusive com nome de personagens e suas rotinas. Na hora do recreio as crianças me surpreendem com o fato de não terem saído pra brincar no imenso pátio da escola. Fui com a professora até a cozinha e depois ficamos sentadas conversando com outras professoras que também trabalham na escola de manhã e em outras escolas e redes à tarde.

O registro de outra professora que participava da conversa e trabalha no turno da tarde em outra escola com outra metodologia me chama atenção. Ela relata a reação das crianças quando, numa brecha deixada pelo programa confeccionou brinquedos de sucata com as crianças. Sua fala foi exatamente assim “aquelas tardes parecia que eu não tinha alunos, nunca os vi tão felizes, recortando, montando, colando, pensando, construindo, brincando, tudo de forma extremamente natural e tranquila, foi incrível a experiência...”

Perguntei a ela o que imaginaria que seus alunos fariam se não tivessem que seguir a risca aquelas atividades na dureza em que são apresentadas. Ela olhou-me e respondeu “penso que teria alunos felizes todos os dias na sala de aula”. Senti uma dor imensa na alma em ter que ouvir isso, mas este é o retrato do ensino brasileiro e, como tenho concluído nesses últimos anos: “muitas escolas não é mesmo lugar pra ser feliz..., infelizmente...”. Por outro lado fico imaginando onde parariam essas crianças se lhes fossem dadas oportunidades de

aprender numa outra proposta, que lhes permitisse aprender pesquisando, inventando e descobrindo caminhos para o conhecimento.

Quando retorno do recreio as crianças esperavam ansiosas para mostrar-me um teatro que haviam preparado para o dia das bruxas. Fiquei encantada com a forma que conseguem organizar-se e fazer as coisas. Um menino que se destacou no CIVITAS do ano passado, agora no quinto ano também participou da peça, eles têm necessidade de retornar, não querem perder o vínculo com o projeto, é muito curioso isso.

A professora da turma disse-me que frequentemente eles visitam a sala para ver como os colegas estão trabalhando e ficam dando palpites na construção da cidade, dizendo o que falta e o que precisa ser revisto. Mesmo que ela explique que não é uma repetição do que os eles fizeram, ainda insistem em colocar um pouco deles na maquete dos colegas. Fico me perguntando, o que seria isso, o vírus do CIVITAS reverberando? Qual o antídoto das professoras que não conseguem se deixar afetar pela proposta? Por onde passa essa fissura que é tão difícil de poder adentrá-la? Tenho umas pistas, não me parece falta de vontade nem desprezo e sim um medo de mostrar-se, de sair de um lugar instituído, seria a presença do mestre embrutecedor falando mais alto? Há que se pensar...

O teatro é apresentado, a sala reorganizada, todos retomam seus lugares e, com a mesma alegria que me apresentaram os sons que já haviam coletado até este momento quando cheguei pela manhã, prosseguem a aula copiando do quadro histórias matemáticas relacionadas ao conteúdo do plano de estudos no contexto da cidade de Pereringombola.

Despeço-me na promessa de retornar na próxima semana quando eles ficaram de trazer mais sons para a cidade e começar a pensar o roteiro da vida em Pereringombola para que mais adiante pudéssemos desenvolvê-lo. A professora solicita que estas duas propostas de atividade sejam desenvolvidas como tarefa de casa para o fim de semana. As crianças eufóricas comentam o que podem e ainda precisam trazer. (**Diário de Bordo Maribel - 31 de outubro de 2009**).

Assim aconteceu nos próximos encontros que tivemos. Ao chegar à escola os alunos aguardavam ansiosos para contar os avanços do projeto de produção de sons para Pereringombola.

Pensar na vida e nos problemas da cidade agora deixava de ser o foco principal destas crianças. O que eles realmente queriam era pensar o maior número de sons que pudessem ser produzidos através de suas próprias vozes ou da utilização de recursos possibilitados pelo uso das engenhocas feitas com sucatas para compor a paisagem sonora de Pereringombola. Depois de muita pesquisa e invenção assim aconteceu, num contexto dialógico partindo da escuta do outro com ética e responsividade.

O contexto dialógico se dá através dos *pequenos tempos* e dos *grandes tempos*. Para Bakhtin (2003) o primeiro se refere à atualidade, aos acontecimentos presentes, ao passado imediato e ao futuro previsível e desejado. O segundo se refere ao passado distante, à história acumulada, aos saberes acumulados com o passar dos tempos.

Não existe primeira nem última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). O diálogo estabelecido é um processo vivo e constante, tomado de significados que ressurgem revivem e assumem um novo significado, num outro contexto. (BAKTIN, 2003, p. 410) [grifos do autor].

Os sentidos possíveis de serem produzidos a partir dos diálogos que se constituem na emissão de enunciados ocorrem num processo que se renova e potencializa a cada novo enunciado.

A opção por trabalhar com o pressuposto dialógico na pesquisa deu-se em função de se entender esta como uma metodologia que respeita os sujeitos dando voz a estes. Além disso, considera a possibilidade de que todos os envolvidos, respeitando as múltiplas vozes presentes no diálogo, sejam considerados, pois tanto os sujeitos da pesquisa como o pesquisador têm a mesma importância e possibilidade de enunciação.

Trabalhar com o *pressuposto dialógico em pesquisa* é, antes, considerar múltiplas vozes, em relação de tensão entre si, tanto as vozes dos participantes da experimentação, quanto às vozes dos autores de referência teórica e a do pesquisador-autor, no âmbito de uma relação de confronto mais ampla entre campos de força monológicos e dialógicos. É uma experimentação, que se pauta pelo princípio dialógico, trata participantes e autores de referência, como interlocutores e parceiros, no engendramento, tanto dos interrogantes da investigação, quanto dos enunciados interpretativos da experimentação. (AXT, 2008, p. 98) [grifos da autora]

A experimentação referenciada no princípio dialógico trata os participantes como autores e com isto, nos espaços de formação, se produzem sentidos e autoria.

A produção de sentidos e a autoria oriunda das reverberações da formação na prática docente originaram o material para análise nesta dissertação. Foram considerados os registros feitos pela pesquisadora sobre a prática de uma professora, sendo estes a partir de fotografias e vídeos na sala de aula e também registros no diário digital e diário de bordo que contém relatos das reuniões de formação e das visitas realizadas à escola.

O diário de bordo é uma forma de registro que não tem um padrão definido. É um espaço, seja uma agenda, um livro de atas, um caderno, um classificador, uma pasta no computador, enfim, um lugar onde são registradas as memórias e percursos realizados pelo professor em sua formação, pelo pesquisador em seu percurso de pesquisa, pelos alunos no registro de suas experimentações. A tudo ele

acolhe e se presta, principalmente, como registro das memórias individuais ou coletivas.

As memórias que se originaram nas viagens colecionadas no decorrer desta pesquisa produziram-se em diferentes situações e cenários. São considerados como registros para análise os enunciados orais e escritos obtidos através de diferentes meios, sejam eles o diário de bordo da pesquisadora, diário coletivo dos alunos e o material obtido a partir de recursos imagéticos e das gravações em áudio e vídeo.

Os registros orais derivam-se das gravações e anotações oriundas das interlocuções com os diferentes sujeitos da pesquisa. Os registros escritos são produzidos pelos diários de bordo, textos individuais e coletivos produzidos pelos alunos. Os diários de bordo são a expressão da voz dos sujeitos da pesquisa. Os enunciados orais e escritos tomam corpo à medida que materializam a voz que produz as relações dialógicas.

A voz se exercita pela escrita e a escrita dá corpo, materialidade à voz⁸: vozes de todos os participantes, professor-aluno e pesquisador, vozes que, pela escrita, dão corpo a uma relação. Ao mesmo tempo, e justamente por isso, *escrita enquanto corpo de uma relação* se constitui num dispositivo que (por ser corpo) adensa e opacifica esta mesma relação, permitindo refratá-la e refleti-la para outro meio, outro plano, o do pensamento, o das tomadas de decisão e de posição. (AXT, 2008, p. 99) [grifos da autora].

Além dos registros orais e escritos a pesquisa se compõem também com os registros imagéticos, capturados através da utilização de máquina digital para a captura de imagens e vídeos dos alunos, na sala de aula, nas produções dos alunos e no ambiente escolar. Estes registros foram capturados pela professora, pesquisadora e pelos alunos do quarto ano. Vejamos resumidamente os movimentos realizados para chegarmos aos registros de análise:

a) Procedimentos de captura:

- A pesquisadora utilizou como recursos mp3 player FM/1024MB Foston e máquina digital Sony Cyber-shot 6.0 megapixels para capturar vozes, imagens e vídeos das diferentes produções dos alunos. Além disso, um notebook Acer Aspire 5315 para edição das imagens e apresentação do material aos alunos, em sala de

⁸ A tese de Fernando Hartmann (PPGEDU/UFRGS) apresenta um estudo extremamente significativo aprofundando esta questão.

aula. O mesmo fazia parte dos recursos digitais utilizados para a visualização do que vinha sendo produzido, o que despertava o interesse e a curiosidade das crianças, pois a maioria deles não tinha contato com estes recursos;

- A professora realizou a captura dos registros de vídeos e fotografias utilizando máquina digital Kodak 7.0 megapixels;

- Os alunos utilizaram como recurso a máquina digital Sony Cyber-shot 6.0 megapixels e a partir dela fizeram imagens e pequenos vídeos. Registraram imagens da sala de aula, do pátio da escola, dos colegas, dos diferentes cenários do ambiente escolar.

No dia 31 de outubro, oportunidade de uma das inserções realizadas na escola, as crianças fizeram, de improviso, um teatro utilizando seus personagens na cidade de Pereringombola e encenaram a visita destes entes queridos no cemitério – montado com caixas de diferentes tamanhos dentro da sala de aula – e um misto de exorcização dos personagens representados por seus criadores, pois era o dia das bruxas.

Este trabalho dos alunos, devido à grande quantidade de material e, por não ser uma atividade que foi proposta pela professora no contexto do projeto, mas emergiu da capacidade criadora e de invenção das crianças, não constará nos registros selecionados para análise, embora sendo considerada uma das reverberações de uma prática que possibilita o inusitado.

Além destes, foram utilizados os registros sonoros produzidos pelas crianças para a composição da paisagem sonora de Pereringombola. Partindo do pressuposto de que os enunciados podem também ser expressos através de sons, considerando a possibilidade de todos os sujeitos terem espaço de manifestar-se, experimentando a autoria e a produção de sentidos na interação dialógica que se estabelecia na turma.

b) Ferramentas de registro:

- O diário digital e o diário de anotações da pesquisadora com registros das reuniões de formação dos pesquisadores-formadores do CIVITAS, das reuniões com os professores no grupo de formação, das inserções e registros dos sentidos produzidos nas visitas à escola que foi o cenário da pesquisa;

- O diário coletivo dos alunos “Diário de Pereringombola” onde constam os

textos e produções das crianças na confecção na cidade virtual;

- As filmagens da pesquisadora, do ambiente de aprendizagem e das atividades realizadas pelas crianças contribuíram para que fosse possível uma visão de como aconteciam às aulas e eram realizadas as invenções e produções pelas crianças;

- A filmagem da professora é o foco principal de análise desta dissertação, pois apresenta a narrativa pensada e produzida coletivamente com os alunos permitindo-nos perceber as possibilidades de trabalho com os sons e com eles a autoria, a invenção, a produção de sentidos e enunciados expressos a partir das diferentes formas de expressão, sejam elas através de palavras, sons, gestos, olhares...

Embora tenham sido colecionados muitos registros, como não seria possível trabalhar com tudo que foi reunido no decorrer das cinco visitas e quase dez horas de filmagens realizadas pela pesquisadora, pela professora e pelos alunos foram escolhidos alguns deles que nos ajudarão a pensar os conceitos trabalhados e o objetivo desta dissertação.

c) Registros utilizados para análise:

- As anotações no diário digital e no caderno de anotações da pesquisadora contendo relatos das inserções na sala de aula;

- Alguns trechos dos vídeos de entrevistas realizados pela pesquisadora com alunos, professora e mãe de aluno;

- Alguns dos textos produzidos pelos alunos que fazem parte do Diário de Pereringombola;

- A gravação do vídeo feito pela professora que compõe a paisagem sonora de um dia na vida dos moradores em Pereringombola;

Os pais dos alunos acompanharam o processo de construção da cidade de Pereringombola, dos personagens e da paisagem sonora e, seguindo os procedimentos legais e éticos na realização de uma pesquisa com utilização de imagens receberam um documento para autorização – em anexo- do uso das imagens capturadas no decorrer do projeto em que permitiram a utilização destas na realização da pesquisa e posterior análise.

2.6 PLANO DE VOO III: Metodologia de análise

Pensar a análise de registros que foram colecionados tendo como princípio a interação dialógica e princípios éticos e de responsividade não poderia seguir outro curso senão o de continuar buscando estabelecer relações dialógicas entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

Para conseguir chegar a este momento da pesquisa foram considerados alguns princípios entendidos como fundamentais e indispensáveis para a análise dos registros:

- A importância das diferentes vozes dos sujeitos na pesquisa reafirmando seu caráter dialógico;
- A valorização dos sujeitos, contextos e histórias de vida destes sujeitos como aspectos que contribuem nos processos de invenção, produção de sentidos e autoria;
- As relações dialógicas fundadas na ética e estética que se estabelecem no processo criativo e na relação *eu/outro* produzindo o acabamento que só é possível a partir da presença do *outro* através da produção de enunciados.

O processo dialógico se dá na produção de enunciados. Cada enunciado produz outros enunciados. Uma palavra faz emergir outras palavras, ou produz sentidos que podem ser expressos em outro momento retornando ao diálogo. Uma voz que espera ouvir outra voz ou outras vozes... Assim se fizeram e se fazem as relações e os diálogos que se estabelecem nesta análise.

Cada conjunto verbalizado grande e criativo é um sistema de relações muito complexo e multiplanar. Na relação criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente. (BAKHTIN, 2003, p. 330) [grifos do autor].

As vozes que compõem os registros utilizados na análise desta dissertação não são vozes nem *palavras de ninguém*, é o conjunto das vozes dos sujeitos implicados neste processo. Sujeitos que de uma ou outra forma aparecem nas interlocuções e nos diálogos que originaram os registros da pesquisa, sejam eles alunos, professora, pesquisadora, orientadora, colegas de pesquisa... Todos estes

sujeitos, parte das relações dialógicas que se estabeleceram dando origem a estes diálogos e, conseqüentemente, a esta dissertação. Estes sujeitos e suas vozes expressas a partir de signos – palavras – possuem uma ideologia, uma história, princípios que se traduzem a partir dessas vozes e variam a partir da entonação utilizada na expressão dos diferentes enunciados dando-lhes significados e sentidos diferentes.

[...] Um dos meios de expressão da relação emocionalmente valorativa do falante com o objeto da sua fala é a entonação expressiva que soa nitidamente na execução oral. A entonação expressiva é um traço constitutivo do enunciado. No sistema da língua, isto é, fora do enunciado, ela não existe. Tanto a palavra quanto a oração enquanto *unidades da língua* são desprovidas de entonação expressiva. Se uma palavra é pronunciada com entonação expressiva, já não é uma palavra, mas um enunciado acabado expresso por uma palavra (não há nenhum fundamento para desdobrá-la em oração) [...] (BAKHTIN, 2003, p. 290-291) [grifos do autor].

Nossos enunciados são inundados do que vivemos no decorrer de nossa vida, ou seja, nossos preconceitos, expectativas, mágoas, alegrias... Estas transparecem na nossa forma de falar em função da entonação que utilizamos. Isto ocorre também na vida dos nossos interlocutores, nas interações dialógicas o que dá sentido e finalidade às palavras enunciadas.

A composição desta pesquisa se fez a partir dos *enunciados* orais e escritos produzidos, seja pelos relatos nos encontros de formação ou visitas à escola, seja nas anotações no diário de bordo.

[...] Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (Hucitec 2006, São Paulo), o mesmo termo aparece traduzido como “enunciação” e “enunciado”. Mas Bakhtin não faz distinção entre enunciado e enunciação, ou melhor, emprega o termo *viskázivanie* quer para o ato do discurso oral, quer para o discurso escrito, o discurso da cultura, um romance já publicado e absorvido por uma cultura, etc. (BEZERRA in BAKHTIN, 2003, p. 261) [grifos do autor].

A produção destes enunciados orais e escritos nos momentos de estudos na sala de aula potencializou esta pesquisa. No processo de produção de sons mostraram-se inúmeros momentos que reverberavam na sala de aula a partir destes enunciados. Um discurso escrito, quando lido, da mesma forma que a expressão verbal do enunciado revela os sentimentos expressos por quem a produziu, não estando isento da entonação.

Dessa forma a entonação, posição assumida pelo sujeito, atua como causa e

consequência tanto na produção como na interpretação e sentido do enunciado. Assim todo ato de fala é dirigido a um interlocutor, seja ele real ou virtual, estando próximo ou distante e tendo sua origem em diálogos anteriores que podem estar distantes no tempo e no espaço. A enunciação se modela em função desse interlocutor e de seu contexto social e histórico. Uma palavra se torna o que ela é pelos diferentes sentidos que pode assumir, seu conteúdo ideológico se expressa não só no significado, mas na entonação utilizada ao enunciá-las.

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. *Sem signos não existe ideologia*. Um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza. Neste caso, não se trata de ideologia. (BAKHTIN, 2006, p. 29) [grifos do autor].

[...]

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a esta função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. (BAKHTIN, 2006, p. 34) [grifos do autor].

Com base neste princípio a voz e a postura da pesquisadora estando implicada neste contexto não poderia ser outra. Busca estabelecer com os sujeitos da pesquisa uma relação dialógica e de sentido possibilitando aos interlocutores a produção de sentidos. Ao assumir esta postura ética e responsiva tem o propósito tratar os registros considerados para a análise na pesquisa o mais possível, mantendo o valor e o significado que lhes são peculiares. A análise dialógica sensibiliza para a escuta dos diferentes sentidos atribuídos aos fatos, cenários, enunciados e diálogos, possibilitando a observação viva destes cenários.

Os materiais colecionados para análise são oriundos da produção e autoria dos diferentes sujeitos da pesquisa. Foram selecionados, embora com certa dificuldade em função da riqueza existente alguns dos que mais se aproximavam do objetivo desta dissertação, ou seja, analisar as reverberações que aconteceram na prática do professor a partir do grupo de formação. Passo a descrever os contextos considerados e os autores de cada um destes processos.

Os registros realizados pela pesquisadora em seu diário digital e caderno de anotações provêm das análises e interpretações realizadas nos espaços do grupo de formação e nas visitas à escola, sendo destacadas algumas das impressões

consideradas relevantes sobre o processo de formação da professora e as atividades propostas em sua prática. Da mesma forma, foram analisadas algumas das produções dos alunos, decorrentes dos desafios e situações de aprendizagem apresentados pela professora.

Ainda como registros escritos utilizam-se alguns fragmentos do Diário de Pereringombola contendo textos produzidos individual e coletivamente pelos alunos em sala de aula. O diário permitiu-me retirar algumas produções que reverberaram na prática da professora em função dos espaços de invenção, produção de sentidos e autoria vivenciados pelos alunos no decorrer das atividades realizadas. As reverberações são observadas a partir dos textos produzidos pelos alunos do quarto ano.

Figura 1 – Diário de Pereringombola



Uma segunda categoria de registros se deu em função da captura de imagens e produção de vídeos, sendo estes realizados tanto pela pesquisadora como pela professora e os alunos.

A captura de imagens deu-se no cotidiano da sala de aula, no cenário da escola e nas entrevistas realizadas com a professora, alunos e uma mãe de aluno que solicitou registrar seu depoimento sobre o trabalho da professora com o CIVITAS e os reflexos deste na vida de sua filha. Destes registros foram extraídos para análise alguns recortes da entrevista com a professora. O restante do material foi utilizado na edição de um vídeo do projeto que contém a participação de todos os integrantes do mesmo e, depois de editado, foi entregue como recordação para a professora e para cada um dos alunos envolvidos no projeto.

A professora registrou a narrativa de um dia dos moradores de Pereringombola contendo a paisagem sonora da cidade e o relato de um dia na vida

dos moradores do local. Utilizo, na íntegra, a degravação deste trabalho construído coletivamente com as crianças para análise, sendo o aspecto principal considerado em função de retratar a possibilidade do trabalho com os sons, a partir da escuta como reverberação e da mesma forma a autoria e a invenção presentes no decorrer do processo vivenciado com os alunos nesta experimentação.

As crianças utilizaram a máquina digital disponibilizada pela pesquisadora para a captura de imagens e pequenos vídeos. Como os registros por ele obtidos foram realizados livremente não foram incluídos como material para análise. Esta opção deu-se pelo fato de que não lhes foi solicitado que observassem uma ou outra imagem e sim que pudessem ter contato com esta tecnologia apropriando-se do seu uso e dos procedimentos adequados para tal.

A utilização destes recursos foi considerada como uma possibilidade de experimentação e apropriação das tecnologias disponíveis. O mesmo aconteceu quando demonstraram interesse em manusear o notebook.

Considerando estes aspectos que compõem o material para análise, numa proposta de preservar a produção e os registros obtidos, respeitando os sujeitos e mantendo o caráter ético e estético da pesquisa definiu-se os registros que contribuirão para análise desta dissertação.

2.7 OS OBJETIVOS DA VIAGEM

Partindo dos registros das experimentações do professor em sala de aula e em suas interações no grupo de estudos a pesquisa tem como objetivo geral **analisar como a produção de sentidos vivenciada no grupo de formação de professores, num ato de responsividade, pode reverberar na prática do professor.**

A fim de atingir este objetivo buscou-se **observar como os efeitos dos processos dialógicos no grupo de estudos se prolongaram e se manifestaram na sala de aula através de propostas de atividades desenvolvidas pela professora, bem como pelas produções das crianças.**

A explicitação destes objetivos considera o campo de pesquisa delimitado para produção e análise dos registros e, da mesma forma, as teorias que dialogam com o tema proposto.

Uma breve síntese...

O problema que originou esta pesquisa: **como a formação docente, fundada na interação dialógica, pode reverberar na prática do professor, através da produção de enunciados pelos sujeitos, criando espaços de invenção e produção de sentidos e autoria** desencadeou o processo de organização dos registros que compõem o referencial de análise desta dissertação.

A pesquisa teve como cenário uma turma de quarto ano de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da zona rural do município de Sobradinho. A turma era composta por oito alunos, sendo quatro meninos e quatro meninas, entre nove e doze anos. A escola atende crianças desde a pré-escola até quinto ano e funciona nos turnos da manhã e tarde possuindo em torno de cinquenta alunos.

A opção por realizar a pesquisa com esta turma deu-se em função do interesse em trabalhar com o som demonstrado pela professora em um dos encontros do grupo de formação em que foi ventilada esta possibilidade. Desde a primeira vez que foi discutido com o grupo o som como uma das formas possíveis e alternativas de pensar o Civitas-Sobradinho ela manifestou desejo em fazê-lo. O grupo era composto por seis professoras do quarto ano das escolas municipais e o interesse em explorar esta nova possibilidade de experimentação aconteceu com a professora desta turma e dos alunos que a integrava, razão da minha opção em realizar a pesquisa nesta escola.

As inserções na escola onde foram colecionados os registros para a pesquisa aconteceram em cinco visitas no período de outubro a dezembro de 2009. As visitas eram realizadas das 7h30min às 11h30min, período de realização das atividades escolares no turno da manhã na escola. Durante os diferentes momentos em que estive na escola foi possível acompanhar o trabalho das crianças e seus processos de invenção e aprendizagem.

Os registros considerados para análise foram produzidos pela pesquisadora em seus diários digital e de anotações; os vídeos de entrevistas realizados com a professora, alunos e mãe de aluno falando sobre o projeto CIVITAS e os temas estudados com os alunos durante a construção da cidade virtual. Além destes, o vídeo realizado pela professora resultado de uma narrativa que conta a vida dos moradores de Pereringombola com os diferentes sons que compõem a paisagem sonora da cidade e alguns dos textos produzidos pelas crianças extraídos do Diário de Pereringombola são os referenciais utilizados para análise desta dissertação.

Destaca-se que os exemplos acima referidos resultam das reverberações que a formação docente produziu na prática a partir do momento em que a professora optou por uma metodologia de trabalho que tinha a invenção e a problematização como referenciais.

A partir desta concepção a professora planejou atividades que, em função da potência que assumiram na interação dos alunos desencadearam uma riqueza de produções de textos e sentidos. Os alunos realizaram experimentações com sons e, além destes trabalharam com pesquisas e produções de histórias, simulação de situações de compra e venda no cotidiano, análise dos impactos ambientais da produção de lixo entre outras significativas experimentações, num exercício de escuta do outros e do mundo que os rodeava.

A análise dialógica, enquanto metodologia para analisar os registros aconteceu respeitando os diferentes sujeitos e contextos, sendo referencial metodológico do CIVITAS e princípio ético do projeto e desta pesquisa.

Nesta medida, compreendemos que cresce dramaticamente, em importância, a necessidade de considerar-se, no fazer investigativo, as dimensões éticas e estéticas postas nas relações de convivência, entre pesquisador e educadores em formação, relações estas que certamente deslizarão para o plano da sala de aula desses mesmos educadores, numa aposta do potencial de contágio que trazem em si: contágio, por aquilo, da relação, que reverbera em outras relações, fazendo-a durar. (AXT, 2008, p. 95) [grifos da autora].

Reafirma-se aí o lugar da pesquisadora, implicada no processo. Para, além disso, a pesquisadora coloca-se junto aos sujeitos da pesquisa, cada sujeito exercendo seu papel, sendo parte e não objeto de análise.

2.8. PRESSUPOSTOS QUE REFERENCIAM AS REVERBERAÇÕES DA VIAGEM

2.8.1. A Escuta Como Referencial Para Prosseguir

O conceito de som⁹ pode ser entendido de diferentes maneiras variando as formas de concepção do termo a partir da área do conhecimento que o denomina.

⁹ Para o senso comum, mais especificamente na linguagem utilizada entre os jovens, o termo “som” é utilizado como uma gíria para definir “uma música” e comumente ouve-se a expressão “vamos curtir um som” para dizer “vamos ouvir uma música”.

Apresento algumas definições encontradas através desta pesquisa nas diferentes áreas do conhecimento.

Para a música,

O som caracteriza-se por três elementos básicos: Tom, Intensidade e Timbre. O primeiro, o tom, prende-se com o descrito anteriormente: a tonalidade de um som é determinada pelo n.º de compressões que chegam ao ouvido numa certa unidade de tempo, ou seja, pela frequência; esta é baixa se o comprimento de onda (distância entre as condensações) for grande correspondendo a sons graves, e altos se a distância for pequena correspondendo a sons agudos. (MARCOS, 2000) [grifos do autor].

Na Física, som é uma dessas formas de energia, e como tal obedece às leis fundamentais da física. Dessa forma, Bonjorno (1992) e Soares (1984) *apud* TAFNER (1996) descrevem o som como aumentos e reduções periódicas da densidade do ar, ou seja, compressão e rarefação. Recorrendo à definição dada pela ABNT (1959 *apud* TAFNER, 1996, p. 14), o som é "[...] toda e qualquer vibração ou onda mecânica em um meio elástico dentro da faixa de audiodfrequência." Na definição do dicionário de Língua Portuguesa, a "[...] voz é som, logo, possui todas as características sonoras do mesmo. Sobre a voz humana pode-se dizer que consiste em um som ou um conjunto de sons emitidos pelo aparelho fonador." (FERREIRA, 1986, p.1473).

Nascemos num mundo envolto em sons. Tudo a nossa volta produz sonoridade. A escuta sensível no contexto em que estamos inseridos é imprescindível ao ser humano e às relações.

Embora sejam entendidos como sendo da mesma ordem de significado entende-se que os termos ouvir e escutar precisam ser definidos, pois são movimentos diferentes que merecem ser evidenciados nesta reflexão.

Cada um de nós possui um lugar dentro das relações dialógicas que precisa ser considerado e respeitado. Temos o direito de expressar nosso pensamento e de ser acolhidos por quem nos escuta.

Para Barbier, é preciso identificar o "lugar" de cada um dentro do campo de relações em que se processa o movimento de escuta. Todavia, há um momento anterior a ser observado. No seu entendimento, é preciso fazer primeiro o reconhecimento de quem se escuta em sua essencialidade.

O autor (BARBIER, 2002. p. 2) coloca que:

Sem dúvida, deve-se saber apreciar o “lugar” diferencial de cada um dentro de um campo de relações sociais para se poder escutar sua palavra ou sua aptidão criadora. Mas a escuta sensível se recusa a ser uma obsessão sociológica fixando cada um em um lugar e lhe negando uma abertura a outros modos de existência além daqueles impostos pelos papéis e pelo status. Ainda mais, a escuta sensível pressupõe uma inversão da atenção. Antes de situar uma pessoa em “seu lugar” começa-se por reconhecê-la em “seu ser”, dentro da qualidade de pessoa complexa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora. (BARBIER, 2002. p. 2) [grifos do autor].

O grupo de estudos em que se desenvolve esta pesquisa tem como pressuposto assegurar este lugar a cada um dos sujeitos que o compõe. Tem como referencial metodológico a interação dialógica, considerando o fato de que todos os sujeitos que pertencem ao grupo podem expressar-se produzindo conhecimento a partir das discussões e estudos realizados. Os diferentes sons que compõem o ambiente são possíveis de serem capturados pela **escuta sensível**.

2.8.2. A Escuta Sensível

Barbier é professor de Ciências da Educação na Universidade de Paris, co-diretor do Centro de Pesquisa sobre o Imaginário Social e a Educação (Crise) e diretor do Laboratório Educação e Culturas (Liec). Autor de “*Pesquisa-ação na instituição educativa*” (BARBIER, 1977), obra publicada no Brasil pela Zahar Editora, e de “*L'approche transversale: l'écoute sensible en sciences humaines*” – “*A abordagem transversal: escuta sensível em Ciências Humanas*” (Anthropos, 1997). Barbier é o autor de referência para os estudos sobre escuta sensível por ter realizado significativas contribuições, pesquisas e produções sobre o tema.

A proposta desta dissertação apresenta a escuta como um dos focos principais propondo pensarmos a relação ético/estética que se estabelece a partir dos sons na relação que estabelecemos com os outros e na alteridade que se produz nessas relações.

A escuta contribui na qualidade das relações interpessoais, é uma forma de acolhimento do outro. Os sujeitos possuem voz, da mesma forma que a natureza tem uma voz, o mundo tem uma voz. Estas vozes precisam ser ouvidas. A eticidade presente nas relações dialógicas vai derivar para uma relação ética entre os sujeitos e destes com a natureza e o mundo. As diferentes vozes precisam ser ouvidas,

consideradas, respeitadas.

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. (LUNKES, 2010, p. 32).

No processo de identificação dos sons é possível perceber que a partir de uma escuta atenta se pode realizar a discriminação do que se ouve e não apenas considerar a existência dos sons que se ouve. Podem-se compreender estes sons e enunciados e o que eles realmente querem nos dizer. Estes aspectos compõem a escuta para além dos sons do ambiente, implica ouvir o outro, a vida, o mundo que está à nossa volta, numa atitude ética e responsiva e de alteridade que potencializa as relações que estabelecemos com os outros e com o universo.

Escuta num sentido amplo: *atitude de escuta para a vida*. Estamos falando da escuta como recriação de uma atividade fundamental do ser humano, na medida em que é um dos meios para a apropriação, a reflexão e a problematização do mundo e sua realidade. (CINTRA, 2006, p. 87) [grifos do autor].

Escutar a *paisagem sonora* que nos envolve implica em escutarmos os sons da voz humana, os sons produzidos por fontes naturais, os sons produzidos por máquinas, sons de instrumentos musicais, numa atitude de escuta num sentido amplo, uma escuta da vida que pulsa e acontece à nossa volta. Esta escuta leva-nos a entender a complexidade das relações nos ajudando a pensar e analisar situações de aprendizagem, principalmente com as crianças, nosso foco de estudo.

Para Barbier existem vários tipos de escuta, existe “[...] a escuta científico-clínica, escuta poético-existencial e escuta espiritual-filosófica.” (1993, p. 90).

a) A *escuta científico-clínica* contribui nas nossas pesquisas sendo muito utilizada na pesquisa-ação, pois articula a produção de conhecimentos com a ação educativa. Enquanto investiga constrói conhecimentos na e sobre a ação educativa. Esta escuta permite trocas objetivas e subjetivas nas relações inter e intrapessoais;

b) A *escuta poético-existencial* considera as diferenças e especificidades entre os sujeitos. Ajuda a entender diferenças existentes no eu, no outro e no mundo;

c) A *escuta espiritual-filosófica* contribui para construção dos valores nos sujeitos. Contribui para refletirmos sobre nossas ações individuais e nos grupos e

nas relações que eu estabeleço com o outro e as relações que estabeleço com o outro e com o mundo.

As interações que estabelecemos no cotidiano são necessárias para nossa transformação enquanto sujeitos de relações e para tal a escuta é fundamental. A escuta sensível para Barbier (1993) está inserida nos três tipos de escuta acima referidos, pela transversalidade que se ancora no imaginário sempre presente na ação educativa.

A transversalidade é uma rede simbólica, relativamente estruturada e estável, constituída como uma espécie de “banho de sentido” [em que] se misturam significações, referências, valores, mitos e símbolos, internos e externos ao sujeito, na qual ele está imerso e pelo qual sua vida assume um peso existencial. (BARBIER, 1993, p. 188) [grifos do autor].

Os imaginários se entrelaçam nas representações feitas pelos sujeitos em relação a eles próprios, aos grupos que pertencem e ao mundo em que vivem. Desenvolver esta compreensão nos ajuda a estabelecer vínculos afetivos com os alunos e na construção de valores humanos. A escuta sensível pode ainda ser entendida como uma forma de tomarmos consciência da importância das intervenções do professor e da própria transversalidade nas relações.

A escuta tem sentido de sair de si e partir do outro, de suas práticas, dimensões, produtos [...] e do seu próprio universo, simbólico e imaginário. [...] escutar é da ordem daquilo que denominamos experiencial, antes que experimental. (BARBIER, 2007, p.18).

A capacidade de escutar o outro pressupõe confiança nas possibilidades de transformação dos sujeitos. Saber escutar o outro é ter vontade de escutar seus desejos, em sua complexidade e poder contribuir para que as transformações possíveis e desejadas por nós e pelos outros se operem tanto em nós como nos outros e no mundo em que vivemos e convivemos com os outros.

A escuta sensível reconhece o outro com suas potencialidades, virtudes, mazelas sem pré-conceitos e pré-julgamentos, mas na posição de quem se coloca junto. Isto acontece para contribuirmos nas transformações que ocorrem com os outros e, conseqüentemente, em nós mesmos por estarmos inseridos e fazermos parte destas paisagens que compõem a sonoridade dos nossos sentimentos, pensamentos e das nossas vidas.

2.8.3 Paisagem Sonora

Schafer, canadense nascido em 18 de julho de 1933 é compositor, escritor, educador de música e ecólogo. Iniciou seus estudos sobre o *soundscape* em 1960 na Universidade de Simon Fraser.

Como em todos os espaços habitados, escutamos e produzimos sons nas relações que estabelecemos com os outros e com o mundo e neste processo buscamos a compreensão das nossas vivências. Os sons estão por toda parte. Tudo que envolve vida está envolto em som e sonoridade. Fazemos parte desta paisagem sonora. Produzimos sons e somos afetados por eles no decorrer de nossas atividades diárias e do nosso cotidiano.

Ao percebermos os sons permitindo que os mesmos produzam sentidos reverberando em nós passamos a vivenciar a experimentação com a paisagem sonora.

O conceito de paisagem sonora criado por Schafer (2001) é utilizado em diferentes áreas do conhecimento como as artes, a música, o teatro, a arquitetura e o meio ambiente.

A paisagem sonora é qualquer campo de estudo acústico. Podemos referir-nos a uma composição musical, a um programa de rádio ou mesmo um ambiente acústico com paisagens sonoras. Podemos isolar um ambiente acústico como um campo de estudo, do mesmo modo que podemos estudar as características de uma determinada paisagem. Todavia, formular uma impressão exata de uma paisagem sonora é mais difícil do que a de uma paisagem visual. Não existe nada em sonografia que corresponda à impressão instantânea que a fotografia consegue criar. Com uma câmera, é possível detectar os fatos relevantes de um panorama visual e criar uma impressão imediatamente evidente. O microfone não opera dessa maneira. Ele faz uma amostragem de pormenores e nos fornece uma impressão semelhante à de um close, mas nada que corresponda a uma fotografia aérea. (SCHAFER, 2001, p. 23).

O termo paisagem sonora surge a partir de um movimento em meados da década de 1960, na Simon Frayser University, no Canadá que tinha como proposta analisar o ambiente acústico como um todo. Este projeto denominou-se *World Soundscape*, tendo sido liderado pelo compositor canadense Raymond Murray Schafer. A palavra *Soundscape* [...] por Schafer foi usada como um neologismo que propunha criar uma analogia com a palavra *Landscape* (paisagem). “A paisagem

sonora, segundo Schafer seria então: o ambiente sonoro. Tecnicamente qualquer porção do ambiente sonoro vista como um campo de estudos.” (SCHAFER, 1997, p. 366).

O principal propósito de seu foi analisar o que estava ocorrendo com as cidades em processo de industrialização. Em constante mudança em seus ambientes acústicos, ocasionadas pela significativa inserção de sons repetidos no ambiente. Sons estes produzidos por maquinários e não encontrados comumente na natureza.

No primeiro momento da escuta, segundo Schafer (1997) a *sonoridade* é o primeiro objeto da escuta e estas estão relacionadas às diferentes sonoridades com sons do meio ambiente, ou seja, os elementos que compõem a *paisagem sonora*. É comum deixarmos de ouvir e perceber os sons e nuances do mundo que nos rodeia.

Cabe pensarmos o que nos leva a este embrutecimento e o fato de deixarmos de usar nossos sentidos e estarmos perdendo gradualmente nossa capacidade de perceber os sons que nos cercam.

Vivemos imersos num universo de novidades, tomado de composições caóticas que vão desde as imagens até os cheiros, sons e texturas. Em muitas dessas situações, mesmo diante de um cenário que ainda se mantém com seu encantamento e riqueza de sons e cores, a maioria dos seres humanos já não possui mais a habilidade de ver, escutar, sentir, cheirar, perceber a simplicidade e a beleza das coisas. As pessoas ignoram os toques sutis do mundo e transformam um momento que poderia ser de extremo significado num verdadeiro exercício de sensibilidade em apenas mais uma atividade cotidiana. Nestas paisagens os detalhes passam despercebidos sendo absorvidos pelo costume de não perceber mais nada reproduzindo as poluições sonoras que a vida cotidiana lhes oferece.

Para Schafer (1997) é de significativa importância a capacidade de escutar as paisagens sonoras do mundo na contemporaneidade sendo um forte indicativo para que possamos planejar o que desejamos ou não para nossas sociedades. Os sons traduzem o mundo que vivemos. Para tanto é preciso viver outras experiências como, por exemplo, experimentar um ritmo mais lento, próprio do nosso tempo biológico que sustenta a vida humana e a vida em geral. É necessário desenvolvermos uma escuta como exercício permanente na construção das próprias paisagens pelos sujeitos e seus lugares no mundo como uma forma de resistência ao tumulto instituído e instaurado pela modernidade. Esta escuta é uma escuta

polifônica – na visão bakhtiniana, de muitas vozes – que está atenta às paisagens que compõem o lugar que habitamos e nos possibilita discutirmos a forma como o processo de modernização avança valendo-nos de conhecimentos e pensamentos mesmo porque a diversidade que vivemos é importante e imprescindível para a evolução e sustentação dessas paisagens sonoras.

Ao desenvolvermos a capacidade de ouvirmos os outros e o mundo desenvolvemos a sensibilidade de ouvir os sons mais sutis e imperceptíveis melhorando nossa relação com os outros e com o mundo. Considerando estas reflexões e a importância de resgatarmos a escuta na alteridade, com ética e responsividade, surgiu a proposta de trabalharmos, num processo dialógico, a produção de sons compondo uma paisagem sonora para a cidade imaginária criada pelas crianças no Civitas-Sobradinho.

2.8.4 Relação Ética, Estética e de Alteridade na Escuta do Outro e do Mundo

A reverberação da formação docente na prática da professora deu-se pela escuta que realizou dos processos inventivos e criativos dos seus alunos potencializando-os.

A partir desta escuta apresenta-se a capacidade inventiva da professora na proposição das atividades de escuta dos sons. Assim construiu-se uma ponte entre a escuta da professora e seus alunos e a escuta que os alunos realizaram do *outro* e do mundo.

A reverberação para além de a professora ter ouvido a possibilidade de trabalhar com sons deu-se no exercício realizado em escutar o grupo de formação, seus alunos na sala de aula, os processos que eles fizeram de escuta da paisagem sonora, dos *outro* e do mundo e dos pais dos alunos que se envolveram no projeto CIVITAS-Sobradinho.

A escuta do *outro* e do mundo se fez também na alteridade permitindo que os alunos trabalhassem com o som afinando sua escuta. Este movimento produziu uma possibilidade relacional para além da escuta do som derivando para a ética, estética, produção de sentidos e autoria.

A pesquisa de sons permitiu aos alunos estabelecer correspondências e interações com a paisagem sonora do meio em que vivem fazendo com que aguçasse a escuta que faziam do *outro* e do mundo.

Da mesma forma a escuta de sons do ambiente, que compõem a paisagem sonora da cidade de Pereringombola foi um procedimento metodológico adotado pela professora em sua prática (ao fazer a escuta da sala de aula e dos alunos) possibilitou-a trabalhar com propostas de atividades diferentes.

Com isso se abriram espaços para que a pesquisadora, a professora e os alunos se colocassem como interlocutores do próprio contexto-ambiente em que atuavam e viviam, fazendo a escuta deste contexto-ambiente. Fazer esta escuta é configurá-la na forma de sons na cidade inventada pelos próprios alunos.

A escuta se estende aos alunos entre si, na medida em que precisam chegar a acordos para prosseguir no propósito de construção e produção de sons para a cidade. O mesmo acontece nos demais acordos e negociações necessários para o trabalho e produção em sala de aula. Este exercício de escuta estendeu-se às relações interpessoais viabilizando-as.

A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado. A escuta sensível afirma a coerência do pesquisador. Este comunica suas emoções, seu imaginário, suas perguntas, seus sentimentos profundos. Ele está 'presente', quer dizer, consistente. Ele pode não mais aceitar trabalhar com um grupo, se algumas condições se chocarem com seu núcleo central de valores, sua filosofia de vida. (BARBIER, 2004, p.94) [grifos do autor].

Torna-se importante entendermos que a **escuta sensível** é da ordem da relação entre as pessoas e destas com o mundo que as cerca. Esta proposta de escuta também compõe a metodologia de formação de professores, a postura da pesquisadora diante dos sujeitos da pesquisa e a relação da professora com seus alunos e entre estes com a professora fundada na teoria bakhtiniana.

Esta teoria entende o pesquisador, a professora e os alunos - sujeitos da pesquisa - interagindo dialogicamente, tendo direito à voz e à produção de enunciados que se refletem e refratam, tanto no decorrer da coleta como na análise dos registros.

Nesta pesquisa a escuta nos ajuda pensar as relações que se estabelecem entre pesquisador-professor, professor-alunos, pesquisador-alunos e entre os alunos nos diferentes cenários que se estabeleceram as interações dialógicas e os sentidos

nela produzidos.

Para Bakhtin (1997) o sentido não acontece de forma isolada sem que seja considerada a existência e importância do *outro*, pois se constrói nas trocas enunciativas que se produzem na interação verbal entre os interlocutores numa cadeia contínua em que não existe nem o primeiro nem o último enunciado. *Na vida histórica, essa cadeia cresce infinitamente; é por esta razão que cada um de seus elos se renova sempre* (BAKHTIN, 1997, p. 386).

O sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele deve sempre contactar 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 se 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. Na vida histórica essa cadeia cresce infinitamente e por isso cada elo seu isolado se renova mais e mais, como que torna a nascer. (BAKHTIN, 2003, p. 382) [grifos do autor].

Para Bakhtin (2003, p. 271) *toda compreensão* da “[...] fala viva é de natureza ativamente responsiva; toda compreensão é prenhe de resposta.” Partindo desta citação é possível entender que, no processo de interação o interlocutor presente é capaz de direcionar a palavra do *outro* sem perder de vista falas, vozes, valores e concepções fazendo-se ouvir a partir das enunciações que se produzem.

A palavra traz consigo uma infinidade de sentidos construídos na história da humanidade, estes sentidos são produzidos no decorrer dos processos de mudanças sociais.

Os diferentes sentidos se produzem nas interações entre os sujeitos sociais ao longo da história. Ao produzirem sentidos os interlocutores, enquanto autores formulam pensamentos e atos buscando relacioná-los às diferentes situações que vivenciam e aos pensamentos e atos dos outros.

Na perspectiva bakhtiniana, “[...] não há atos isolados na consciência. Cada pensamento está ligado a outros pensamentos e, o que é mais importante, aos pensamentos de outrem.” (CLARK E HOLQUIST, 1998, p. 101). A partir deste encadeamento de pensamentos e atos, se produzem os sentidos e autoria, numa relação ética, com responsividade.

A atividade humana, numa relação ética (e de acabamento estético)¹⁰ é capaz de produzir eventos significativos na atividade pedagógica. O cenário apresenta-se como um campo de possibilidades em que é possível preservar a individualidade e potencializar a produção tanto de quem propõe a atividade como de quem a desenvolve. Dessa forma já não tem mais quem apenas ensina e quem apenas aprende, mas quem produz com o *outro*, os *outros* e *seus outros*.

Com base nestas referências na teoria bakhtiniana é possível pensar a autoria que pode produzir-se a partir da alteridade presente nas relações dialógicas, no compromisso ético entre os sujeitos e no respeito aos diferentes contextos.

Reside aí a potência da invenção e da produção de sentidos enquanto reverberação nos diferentes cenários e interações que se estabelecem. Ao mencionar o *outro* na escuta pretende-se referir às pessoas que fazem parte dos contextos que habitamos e com as quais estabelecemos relações dialógicas ou de alguma forma nos afetam pela escuta que delas fazemos.

Diante da possibilidade de nos tornarmos *outros*, modificações podem ocorrer em nós a partir das nossas relações com o *outro*, independente de seu contexto, sua história e suas concepções, nas relações dialógicas que estabelecemos. Somos afetados pelas interações que estabelecemos e, enquanto seres humanos nós estamos sempre aprendendo com o *outro* e nos tornando *outro*.

A partir dos enunciados produzidos nas relações dialógicas afetamos e somos afetados e por isso nos transformamos num processo incessante promovido pelas interações que estabelecemos no decorrer de nossa existência a partir da escuta.

Escutar possibilita o diálogo e o respeito e cuidado pelo *outro*, é imprescindível, considerando que vivemos num universo em que somos únicos, mas múltiplos. Podemos ser *nós* e os *outros* no momento que nos permitirmos estabelecer relações com o *outro*. Pelo olhar do *outro* e as interações que estabelecemos aprendemos constantemente. O *dever* nos torna sujeitos de nossa história permitindo que possamos nos tornar *outros* e nos transformarmos de acordo com as situações que vivenciamos.

A escuta do *outro* foi intensa e constante nos encontros do grupo de

¹⁰ O acontecimento estético pressupõe sempre a presença de dois sujeitos, de duas consciências que não coincidem porque precisa haver a diversidade para que ocorra o acabamento estético. Para Bakhtin (2003, p. 20) “[...] quando a personagem e o autor coincidem ou estão lado a lado diante de um valor comum ou frente a frente como inimigos, termina o acontecimento estético e começa o acontecimento ético que o substitui [...]”

formação. Ouvimos as inquietações das professoras como pesquisadores e procuramos transformar as queixas em problematizações para que, ao invés de deixá-las engessadas, fossem provocadas a buscar alternativas para as adversidades que surgiam.

Assim foi possível perceber e escutar coisas que até então não tínhamos conseguido fazer possibilitando ao grupo avançar em seu processo de formação. A escuta do *outro*, do silêncio, do contexto, do mundo permitiu a produção de sentidos e os registros desta pesquisa numa atitude ética e responsiva. Foram vários os momentos em que se deu a escuta, entre estes:

- A pesquisadora fez a escuta do grupo de formação. A escuta das vozes das professoras possibilitou ouvir o diferente e na escuta dessas vozes surgiu a proposta de trabalhar com sons;

- A professora fez a escuta das colegas no grupo de formação e dos seus alunos, assumindo uma postura que lhe permitiu a invenção e proposição de diferentes atividades em sala de aula;

- Os alunos ao realizarem a escuta do outro, da cidade, da natureza e do mundo construíram com estes uma relação ética e interacional- afetiva possibilitando-lhes outra relação com o conhecimento através da pesquisa, da imaginação, da invenção, da autoria e produção de sentidos.

Todos somos sujeitos e temos vozes.

A escuta é acolhimento.

A ética é acolhimento.

Eu tenho voz, o outro tem voz, o autor tem voz, os sujeitos têm uma voz.

A cidade, a natureza, o mundo, são vozes que compõem o universo das relações.

A reverberação é um efeito de escuta dessas vozes que produz interações e conhecimento.

A escuta das vozes é a escuta do diferente. Escutar o diferente é abrir-se para a imaginação e a invenção.

A professora pela escuta construiu uma ponte com seus alunos, deles com o outro, a cidade, o mundo, o conhecimento e com os pais de seus alunos.

O som foi a forma de fazer esta escuta na sala de aula.

Trabalhar com o som, afinar a escuta produziu uma possibilidade relacional para além da escuta do som derivando para a ética e a autoria tornando um

acontecimento o CIVITAS na turma do quarto ano desta escola municipal da zona rural do município de Sobradinho.

3 VIAGENS PELO UNIVERSO CIVITAS: os caminhos que originaram os registros da análise

3.1 O CENÁRIO E OS PASSAGEIROS DA VIAGEM

Num espaço cercado de plátanos¹¹ com um jardim com bancos, flores e um grande gramado, em meio a construções de colonização italiana, antigos casarões misturados a poucas construções da arquitetura contemporânea, cercada por uma capela, o salão da comunidade e um ginásio de esportes situa-se a Escola Municipal de Ensino Fundamental de uma localidade da zona rural do Município de Sobradinho onde se realizou esta pesquisa.

A professora da turma tem curso normal e curso superior em pedagogia e cumpre regime de quarenta e quatro horas semanais sendo vinte e duas horas na Rede Municipal de Sobradinho e vinte e duas horas na Rede Pública Estadual. A turma de quarto ano tem oito alunos sendo quatro meninos e quatro meninas.

Compreender como aconteceram os processos de produção de sentidos e autoria, numa atitude responsiva, tanto na prática dos professores como nas produções das crianças foi aspecto essencial para esta análise.

Parto dos enunciados identificados nos registros orais e escritos e da proposta de produção de sons produzidos pelas crianças traduzindo a vida acontecendo em *Pereringombola* como referência para a escritura desta dissertação.

Este processo é considerado uma das possíveis reverberações que a formação docente produziu na prática da professora.

¹¹ Os **plátanos** são árvores do gênero *Platanus* da família **Platanaceae**, as quais são nativas da Eurásia e América do Norte e também típicas dos climas subtropicais e temperados. No geral são árvores de interesse ornamental, podendo atingir mais de 30 metros de altura. Possuem folhas lobadas semelhantes às do bordo, que ficam avermelhadas no outono antes de caírem no inverno, mas diferenciam-se dos bordos pelas flores reunidas em inflorescências globosas em contraste com os amentos presentes nos bordos, e também pela ausência de resina nos plátanos, entre outras diferenças estruturais menores. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

3.2. PRIMEIRA CENA: a chegada em Pereringombola

A maior parte dos contos infantis e fábulas iniciam com “era uma vez...”, “um belo dia...”, “num país distante...”, “certo dia...”, enfim... O que esta dissertação se propõe a relatar é mais intenso e duradouro que uma fábula, pois não tem uma moral na história e nem um final previsível como os contos infantis em que todos os finais terminam “com foram felizes para sempre...”

Lanço aos leitores um convite a mergulhar nesta viagem pelo universo do Projeto CIVITAS e conhecer a cidade de Pereringombola, cidade virtual criada pelos alunos a partir do projeto com suas facetas, mistérios e curiosidades.

A invenção de Pereringombola começa quando a professora propõe aos alunos a invenção de um “ser estranho” e produzir uma história sobre ele contanto o que ele come, onde mora, como é.

Depois, convidou-os para inventar uma cidade onde morariam aqueles personagens. Surgiu entre outras sugestões o nome de Perericópolis. A invenção de Pereringombola surgiu a partir da ideia de unir o nome de um lago e um rio que existiam no relevo onde seria construída a cidade.

Pereringombola se originou da união do Rio Pererim e o Lago Gombola. A necessidade de possuir um rio e um lago na cidade se originou em função do estudo da hidrografia do município e do estudo de que os rios vão se juntando até desaguar no mar ou no Rio Guaíba. Na realidade era como se fosse o Arroio Carijinho, de Sobradinho, que vai se unindo a outros arroios ao Rio Jacuí (Pererim) desaguardo na Laguna dos Patos (Gombola).

Figura 2 – Rio Pererim



Figura 3 – Lago Gombola



O nome da cidade de Pereringombola surgiu de um importante acontecimento na cidade, que poderia ter sido uma tragédia, mas felizmente foi só um susto para os moradores.

Histórico de Pereringombola

Havia um menino chamado Trio, filho de Gatrí e que todos os dias ia pescar e se banhar no Rio Pererin. Certo dia, ele caiu no rio e suas águas o levaram ao Lago Gombola.

O menino ficou muito zozzo por ter engolido muita água e foi tropeçando até chegar em casa. No caminho ia dizendo: “Pererin! Gombola! Pereringombola!”

As pessoas que passavam por ele ficaram impressionados porque o menino era mudo e de repente começou a falar. Acharam que as águas do rio eram mágicas e estas tinham curado o menino. A partir daí o nome do lugar passou a se chamar Pereringombola. Autores: alunos do quarto ano. (Texto extraído do Diário de Pereringombola¹²).

A cidade de Pereringombola tem energia que é captada através das folhas de plátano (árvores típicas da região onde as crianças moram e se situa a escola).

Nesta cidade não existem postes para distribuição de energia elétrica. A energia é distribuída a partir de antenas que captam a energia produzida na estação das árvores.

Em função da queda das folhas que ocorre no outono as crianças tiveram que decidir que na cidade de Pereringombola não aconteceria o outono, pois isto impediria que a cidade tivesse energia. Dessa forma na cidade teria apenas verão, inverno e primavera.

¹² O Diário de Pereringombola é um diário construído coletivamente pelas crianças em que constam textos produzidos coletiva e individualmente pela turma e pelos alunos do quarto ano.

Figura 4 – Plátanos que Geram Energia Para a Cidade



A cidade não tem hospital, nem gente doente por muito tempo. Quando alguém se sente mal toma água do rio e melhora, mas se entender que já está na sua hora de morrer, porque está muito velho, pode virar outra coisa, as mulheres se transformam em flores, as crianças em borboletas e os homens em árvores.

O mercado é totalmente diferente, tem uma rampa para subir ao invés de escadas para poder subir de cadeira de rodas. O prédio “redondo” é feito numa arquitetura diferente porque é todo redondo, ele gira e não tem um lado só. Todo o lixo produzido na cidade é reaproveitado e se transforma em alguma coisa que pode ser utilizada novamente.

Figura 5 – Cidade de Pereringombola



A cidade de Pereringombola descrita pelos alunos a partir da produção de textos, coletivamente.

Pereringombola é uma cidade muito maluca, tem muitas coisas diferentes e divertidas como: casa de chocolate, casas nas árvores, árvores de borracha, casa de parafuso, naves espaciais, animais que falam e que cuidam da segurança dos habitantes da cidade.

Nesta cidade vivem alguns robôs e pessoas esquisitas e engraçadas que se chamam GATRÍA, GINCO BILOBA, QUEBRA-CORAÇÃO, QUEBRA-MOLA, QUEBRA-CARRO, MORLECO E DIFERENTOL.

Eles são seres diferentes, mas gostam muito de ajudar as pessoas e o meio ambiente.

A cidade é muito bonita. Ninguém polui a natureza, ninguém joga lixo no chão e nem no rio que passa por ali. A mata é bem cuidada e nela moram QUEBRA-MOLA e QUEBRA-CARRO com suas famílias em suas modernas árvores.

Os habitantes de Pereringombola não caçam nem pescam por diversão, pois querem preservar a natureza. Existem poucas indústrias e a rede de esgoto é tratada. A população se preocupa muito com sua saúde, por isso consome muitos alimentos ecológicos. Autores: alunos do quarto ano. (Texto extraído do Diário de Pereringombola).

Os alunos vivenciaram-nos diferentes momentos propostos pela professora na invenção da cidade uma mescla entre os fatos da vida real com o imaginário. Esta proposta lhes possibilitou a produção de muitos textos e inventos, com as mais variadas situações, acontecimentos e características.

A escuta da professora possibilitou que as ideias e desejos das crianças, resguardando o compromisso pedagógico com a aprendizagem e a construção do conhecimento das crianças fosse tornando-se realidade.

Os alunos passaram a trabalhar em espaços fora da sala de aula, como o ginásio da escola, a biblioteca, o pátio. Ocuparam espaços físicos e pedagógicos diferentes dos usados no dia a dia, situações que proporcionaram às crianças do quarto ano possibilidades de interagir e construir, em grupos, os trabalhos propostos, vivenciando o exercício da escuta, a produção de sentidos e a autoria.

Ao assumir esta postura a primeira atividade que realizaram foi a de pensar o mapa da cidade de Pereringombola. Esta atividade possibilitou aos alunos oportunidades de se organizarem e conversar sobre as divergências que viviam, principalmente, no que se referia ao fato de sempre ter crianças que queriam tomar conta do trabalho e decidir tudo sozinhas, sem ouvir e aceitar o que os colegas sugeriam. Ao propor estas atividades a professora vivenciou a **exotopia** ou **excedente de visão** que a ajudaram a pensar sua prática e a aprendizagem das crianças de uma maneira diferente. A proposta que a professora experimentou nos espaços de criação e invenção com as crianças foi extremamente significativo. Este deslocamento trouxe atividades para a sala de aula em que as crianças puderam se organizar e resolver seus conflitos.

A experimentação deu-se numa relação ética, mudando o comportamento das crianças em relação à professora e entre eles. A **escuta sensível** realizada pela professora na sala de aula sobre o que diziam e traziam seus alunos, sendo esta

uma possível reverberação da formação, produziu o **ato ético**. As crianças a cada novo elemento produzido para a cidade ou a cada tema estudado realizavam a produção escrita desta experimentação vivenciando assim a autoria.

[...] o que tem faltado desse ponto de vista, quando se pensam as condições de produção da escrita, na escola, é compreender o processo em que se dá a assunção, por parte do sujeito, de seu papel de autor. Essa assunção implica segundo o que estamos procurando mostrar, uma inserção (construção) do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico social. Aprender a se colocar - aqui: representar - como autor é assumir diante da instituição escola e fora dela (nas outras instâncias institucionais) esse papel social, na sua relação com a linguagem constituir-se e mostrar-se autor. Aí está uma tarefa importante da atividade pedagógica, na escola, em relação ao universo da escrita: responder a essa questão - o que é ser autor - é autor no que define a passagem da função de sujeito enunciadador para a de sujeito-autor. (ORLANDI, 1993, p. 79) [grifos da autora].

Ao pensarmos a autoria nos reportamos ao que diz Orlandi (1993) que define como autor, ou seja, *função do sujeito, função essa em que o sujeito falante está mais afetado pelo contato social (submetido às regras das instituições); é a função em que o eu se assume enquanto produtor de linguagem*. Para Orlandi (1993) ao se colocar como autor o sujeito precisa estabelecer relação com a exterioridade ao se remeter a sua própria interioridade. O sujeito aprende assim, a assumir o papel de autor compreendendo em que isso implica.

A proposta metodológica que entende a aprendizagem a partir da coexistência das propostas rígidas do currículo com momentos em que os alunos possam assumir a grandiosidade e as infinitas possibilidades de sua imaginação, proporcionou experimentações em que as crianças conseguiram expressar seu conhecimento e sua capacidade de invenção, superando expectativas, produzindo inventos e encantamentos.

3.3 SEGUNDA CENA: A autoria e a produção de sentidos

Uma das cenas que nos ajudam a perceber a reverberação da formação docente na prática do professor é a produção da paisagem sonora para a cidade de Pereringombola.

Esta experimentação foi vivenciada pelas crianças como um exercício de

escuta para poder compor a paisagem sonora da cidade e, da mesma forma, a produção de sentidos que resultou na autoria coletiva do enredo que apresenta um dia na vida dos personagens da cidade.

Para apresentar os sons e a forma como eles comporiam a paisagem sonora da cidade surge outro impasse: como fazer para que todos os sons pesquisados, inventados e produzidos pudessem aparecer na composição final da paisagem sonora?

Este problema ficou reverberando por dias entre os alunos e a professora até que um dia ocorreu a possibilidade que faria a ideia tornar-se realidade.

Coletivamente produziram um texto falando sobre a vida na cidade de Pereringombola e, com esta possibilidade, surgiram as mais incríveis ideias de como poderia acontecer esta narrativa.

Os alunos vivenciaram a autoria coletiva observando o quanto é importante neste processo respeitarmos a voz do *outro*, o pensamento do *outro*, a visão do *outro*. Principalmente, conseguimos fazer coexistir diferentes opiniões e ideias, que eram muitas e das mais variadas origens e lugares, pois numa experimentação dialógica de autoria coletiva vêm à tona as diversidades e as diferentes histórias dos sujeitos e suas implicações na vida, no contexto e no grupo.

Embora com alguns entraves, surge o enredo que traduziria aquele período de intensa pesquisa e produção de sons.

Os alunos conseguiram chegar a um entendimento e eis que surge a história que resultou do processo de invenção de sons para a cidade, registro que descrevo, na íntegra neste momento, após a degravação do vídeo editado pelos alunos em conjunto com a professora sendo que este material também compõe os registros para análise.

Numa linda manhã ensolarada e muito quente GATRÍA e QUEBRA-CORAÇÃO acordam com o canto do galo do vizinho. (**LE** imita o canto do galo). No quintal PUDIM late sem parar querendo seu café da manhã (**LS** imita um cachorro latindo insistentemente. Os dois caminham para o banheiro (**LS** caminha com força no chão de assoalho da sala de aula reproduzindo o som dos passos) e escovam seus dentes (todos os alunos imitam o barulho da escova numa escovação). Depois tomam banho (todos os alunos novamente reproduzem o barulho da água do chuveiro e dos personagens esfregando seus corpos. Vestem a roupa e vão passear no lago com PUDIM. (**LS** novamente reproduz o barulho de passos dos personagens saindo para o passeio no lago).

Na casa ao lado MORLECO acorda com um barulho assustador (**LE** reproduz uma espécie de rugido ou de um animal rosnando), mas não dá atenção e vai esquentar água na chaleira para fazer café. (**todos os alunos** reproduzem o barulho da água chiando na chaleira).

Depois vai escovar seus dentes de ouro e escuta um barulho (**I** reproduz o coaxar de um sapo com um copo de iogurte). Era o sapo do lago que veio para roubar os dentes de ouro de sua dentadura para levar para sua namorada GIRINA. MORLECO começa a gritar (**E** dá um grito: ahhhhh) e seus gritos acordam GINCO BILOBA. MORLECO desce as escadas rolando (todos os alunos batem nas mesas imitando a queda de MORLECO). E escuta alguém batendo na porta. (**DE** bate na mesa). Quando GINCO BILOBA vai abrir a porta escorrega numa casca de banana e cai. (**D** caminha e cai no chão). ZÉ BOTINA que chega neste momento abre a porta (**DE** abre a porta) e entra (**DE** caminha batendo os pés com força no chão). Convida e todos para dar uma banda de sebo nas canelas na cidade (**todos os alunos** levantam e começam caminhar na sala de aula).

Enquanto isso, no outro lado da cidade, GATRÍA E QUEBRA-CORAÇÃO vão ao restaurante COME E PASSA MAL e pedem um enorme lanche e tomam um delicioso suco de tomate. (**E** toma água de canudo num copo e faz o ruído do líquido sendo ingerido). Então ficam com toda energia positiva. TRIO, o filho de GATRÍA vai brincar na Praça MOVICHIQUE com outras crianças. (**todos os alunos** esfregam e batem as mãos em cima das classes para reproduzir o som das crianças brincando). QUEBRA-MOLA E QUEBRA-CARRO vão ao centro da cidade e quase foram atropelados por uma moto que passa em alta velocidade (**DN, LS, LE e E** imitam o som do motor de uma motocicleta em alta velocidade). Ouvem a buzina e o ronco do caminhão 3R que passa recolhendo que passa recolhendo o lixo. (**DN, LS, LE e E** reproduzem a buzina e fazem ruídos produzidos pelo caminhão 3R).

O relógio da igreja trabalha sem cessar (**todos os alunos** fazem tic TAC tic TAC...). QUEBRA-MOLA vai ao lago tomar um refrescante banho, pois o dia está muito quente. Logo, seus amigos chegam também. (**I D e M** fazem barulho com sacolas plásticas imitando o caminhar de pessoas na grama com folhas secas). Na calmaria da floresta ouve-se o canto dos pássaros (**LE** imita o canto de pássaros) e o uivo de um lobo. (**DN, LS, LE e E** imitam o som de um lobo uivando).

Uma abelha pousa na flor para sugar o néctar (**todos os alunos** imitam o zumbido de uma abelha). O pica-pau desesperado bica na árvore para fazer seu ninho. (**M** bate compassadamente com um lápis na sua classe imitando o pica-pau). O galo do vizinho canta anunciando o fim do dia que se aproxima. (**LE** imita o galo cantando).

O vento faz balançar as folhas das árvores e deixa o entardecer mais refrescante. (**I** assoprando num litro de iogurte reproduz o som do vento).

Depois de algumas horas de descanso e tranquilidade, MORLECO, MORLEQUINHO, GINCO BILOBA, QUEBRA-CARRO, QUEBRA-MOLA, GATRÍA, TRIO, PUDIM, ZÉ BOTINA E QUEBRA-CORAÇÃO voltam para casa felizes. (**todos os alunos** imitam passos).

Anoitece uma coruja pia num galho de uma árvore e a sopa ferve no fogão da casa de GATRÍA. (**E** assopra com um canudo num copo d'água imitando a sopa fervendo no fogão).

Ouve-se ao longe o coaxar dos sapos na lagoa (**I** imita os sapos coaxando apertando copos de iogurte). PUDIM late (**DN** imita um cachorro incomodado). De repente o som de um trovão é ouvido por todos. (**M** balança uma folha de raios-X imitando o trovão).

A chuva aos pouquinhos começa a cair molhando tudo. (**todos os alunos** batem com o dedo indicador na palma de suas mãos imitando pingos de água batendo nos telhados e no chão).

MORLECO e seus amigos dormem ouvindo o barulho das goteiras (**M** liga e desliga uma chave de luz imitando a goteira do telhado). Ao longe, ouve-se a sirene do carro da polícia (**E, LE, DN e LS** imitam a sirene da polícia). Com certeza é alguém tentando capturar algum animal.

Aos poucos tudo vai se acalmando na cidade, só se escuta o cricrilar dos grilos. (**M** sacode uma espécie de pulseira confeccionada com arame e lacres de latas de refrigerantes).

(Diário de Pereringombola – texto coletivo produzido pelos alunos do quarto ano sobre a vida em Pereringombola com os componentes da paisagem sonora da cidade).

Ao percorrermos a produção dos alunos é possível pensarmos a construção do enredo construído coletivamente a partir da produção de enunciados dos sujeitos que participaram desta construção dialogicamente.

Os alunos deram vida aos seus personagens fazendo com o que antes eram apenas pensamentos se transformassem em cenários, ações e diálogos. Esta relação aconteceu entre os diferentes personagens do enredo que moram na cidade de Pereringombola, com seus hábitos, seus medos, suas vidas e suas relações na vida em comunidade. A autoria coletiva experimentada pelas crianças neste processo os torna autores.

O autor deve estar situado na fronteira do mundo que ele cria como seu criador ativo, pois se invadir esse mundo ele lhe destrói a estabilidade estética. Nós sempre podemos definir a posição do autor em relação ao mundo representado pela maneira como ele representa a imagem externa, como ele produz ou não uma imagem transgrediente integral dessa exterioridade, pelo grau de vivacidade, essencialidade e firmeza das fronteiras, pelo entrelaçamento da personagem com o mundo circundante, pelo nível de completude, sinceridade e intensidade emocional da solução e do acabamento, pelo grau de tranquilidade e plasticidade da ação, de vivacidade das almas das personagens (ou estas são apenas tentativas vãs do espírito de transformar-se por suas próprias forças em alma). Só quando se observam todas essas condições o mundo estético é sólido e se basta a si mesmo, coincide consigo mesmo na visão estética ativa que temos dele. (BAKHTIN, 2003, p. 177) [grifos do autor].

O autor entrega em sua produção todas as apostas que possui no campo da criação permitindo-nos percorrer mundos e situações que nos levam além do imaginado. Além disso, as criações do autor através da personificação dos personagens, a quem atribui vida e relações com outros personagens permitem que nos identifiquemos com algumas situações e enredos que traduzem nossa própria vida e nossa própria história. Para Bakhtin (2003, p. 407) “[...] na personificação o limite não é o **eu**, porém o **eu** em relação de reciprocidade com outros indivíduos, isto é, **eu** e o **outro**, **eu** e **tu**.” Acontecendo isso conseguimos em algumas situações, num movimento exotópico, nos afastando do que vivemos e somos cotidianamente, perceber e compreender coisas que até então nos eram obscuras, embora não sendo esta uma ou “a” função do autor.

Segundo Sobral (2008) o estudo sobre a atividade da autoria e da sua criação tem como foco o autor que se divide em: *autor-pessoa* (aquele que escreve), *autor-criador* (um posicionamento do autor-pessoa; da representação de uma voz social) e o *autor-personagem* (que ganha outra voz e outro posicionamento do autor-criador).

Bakhtin (2002) refere-se a um *distanciamento entre autor e personagem* para fundamentar esse novo significado de autoria. A distância entre autor e personagem é importante para compreender a autoria de ambos, ao mesmo tempo, os dois estão unidos para compor o todo da obra. A autoria precisa estar impregnada de um compromisso ético. O ato responsável ou ato ético refere-se ao conteúdo ou processo do ato unindo os mesmos a partir da valoração/avaliação do agente respeitando seu próprio ato.

Falar de *ato* é falar de um agir geral que engloba os *atos* particulares; por isso, falar de ato é falar ao mesmo tempo de *atos*. O ato como conceito é o aspecto geral do agir humano, enquanto os atos são seu aspecto particular, concreto. Todos os atos têm em comum alguns elementos: um sujeito que age, um lugar em que esse sujeito age e um momento em que age. Isso se aplica tanto aos atos realizados na presença de outros sujeitos como aos atos realizados sem a presença de outros sujeitos, aos atos cognitivos que não tenham expressão lingüística etc. Fazê-lo pressupõe, portanto, dois planos *inter-relacionados*: um plano de generalidade, o dos atos em geral, e um plano de particularidade, de cada ato particular. Como se sabe, a generalidade e a particularidade são categorias filosóficas, e o filósofo Bakhtin as considera em sua proposta de filosofia do ato; ele distingue entre o *conteúdo* do ato, isto é, aquilo que o ato produz ao ser realizado, ou seu *produto*, e o processo do ato, ou seja, as operações que o sujeito realiza para produzir o ato. (SOBRAL, 2008, p.224) [grifos do autor].

Para Sobral (2007, p.104) a “[...] visão globalizante dos atos humanos é à base da filosofia humana do processo, na relação entre o geral e o particular, no âmbito da vida humana social e histórica, constituindo o principal foco das teorias do Círculo de Bakhtin [...]”, centralizando no agir concreto seu objeto de análise.

O “Círculo de Bakhtin” é conhecido por este nome em função das ideias inovadoras que surgiram numa época de muita criatividade, particularmente nos domínios que se referem às artes e às ciências humanas. Mesmo sendo contemporâneo dos movimentos formalista e futurista o Círculo não participou de nenhum desses movimentos.

[...] A autoria, nestas condições, é criação de estilo no modo como a enunciação coletiva é feita na singularidade que uma língua menor possibilita. Segundo Rolnik (1993) *um devir tem a potencialidade de reverberar quando encontra ressonância em nós, atualizando possibilidades de outros modos de ser*. Vamos criando e sendo criados, engendrados por pontos de vista que não são nossos, mas daquilo que em nós se produz nas incessantes conexões que vamos fazendo num agenciamento. (LAZZAROTTO, 2009, p. 95-96) [grifos da autora].

A noção de *agenciamento* (material ou maquínico), dirão o filósofo Gilles Deleuze e o psicanalista Félix Guattari (1997c, p. 31-32), remete-nos a um “estado preciso de mistura de corpos, ou amálgama, em uma sociedade, compreendendo atrações e repulsões, simpatias e antipatias, as alterações, as alianças, as expansões que afetam todos os corpos envolvidos no agenciamento, uns em relação aos outros”. E as ferramentas, o avanço tecnológico “não são separáveis das simbioses ou amálgamas que definem um agenciamento maquínico natureza-sociedade”. Como defendem, “uma sociedade se define por seus amálgamas e não por suas ferramentas”. No seu aspecto coletivo ou semiótico, o agenciamento (de enunciação) remete a “uma máquina de expressão”, dizem os autores, “cujas variáveis determinam o uso dos elementos da língua”. Esses não valem por si, mas pelos agenciamentos coletivos de enunciação que os juntam e pelos modos como os juntam e combinam. (AXT, 2008, p. 93) [grifos da autora].

Na concepção de Lazzaroto (2009) a autoria se produz nas vozes individuais e sociais que se combinam nas enunciações. A cada enunciado que se produz temos a possibilidade de, a partir do enunciado expresso pelo *outro* nos tornarmos *outros*. Estes movimentos nos permitem assumir diferentes lugares de escuta, produção de sentidos e de autoria, pois afetamos e somos afetados pelo outro.

Para Lazzarotto (2009, p. 62) é o “[...] movimento que mantém a enunciação de algo que se produz no processo de afetar e ser afetado numa escrita compartilhada.”

Nesta concepção a centralidade não se dá na identificação e análise do autor, do pesquisador, dos sujeitos da pesquisa.

Para que ocorram estes movimentos faz-se necessário que em alguns momentos os interlocutores assumam certo distanciamento do que estão vivenciando, dos enunciados e enunciações que se produzem ao que Bakhtin denomina **exotopia**.

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

Os distanciamentos produzem, além da possibilidade da percepção e compreensão de coisas que até então nossa vista não alcançava interações e diálogos. Estes movimentos ocasionam diferentes olhares que se abrem também na leitura de uma produção escrita.

Um universo se descortina, as oportunidades são inúmeras e, mesmo não tendo uma função específica a relação com o texto produz em nós sentidos que ficam ressoando em recantos que nem percebemos por tempos que jamais imaginamos até que retornem às relações dialógicas através dos enunciados que se expressam nos diálogos.

Os alunos do quarto ano com suas produções criaram uma possibilidade de mergulharmos num mundo que desconhecíamos, mas através de suas vozes, transformadas pela escrita, se tornou familiar. Ao percorrermos as linhas do texto nossa imaginação nos faz enxergar cada personagem, com suas características, mesmo que eles não fiquem evidentes e sejam descritos detalhadamente, mas a partir dos sentidos que se produzem na relação entre o leitor e o texto isto se torna possível.

Os alunos, autores do texto, do enredo, da trama, são interlocutores nesta construção que estabelece uma relação com o texto. Quando escrevemos emprestamos ao texto nossa autoria que está preñe do que somos e construímos até então o que nos faz sujeitos com nossas histórias e vivências.

Dessa maneira, mesmo que a autoria não consiga alcançar a perspectiva da invenção do novo e inusitado possibilita a ressignificação de outras situações e contextos.

O texto é modificado e assume outros sentidos a partir do momento em que outro autor empresta sua visão e suas contribuições à produção assumindo outros significados, percursos e desfechos.

3.4 TERCEIRA CENA: as experimentações com sons aguçando a escuta

A experimentação realizada pelos alunos do quarto ano pode ainda ser pensada a partir de outro olhar. Embora estejam acostumados a ouvir e ler histórias que tenham um início com o dia amanhecendo e um fim com o anoitecer atribuindo vida e sentidos à vida de seus personagens numa vivência de autoria coletiva, ousaram outros vãos. Partindo da composição de muitas vozes, produzidas num só texto, produziram um diálogo polifônico.

A autora diz que (AXT, 2008, p. 102) [grifos da autora]:

[...] o diálogo polifônico engendrado na multiplicidade das vozes (no dentro e no fora das fronteiras da experimentação), multiplica os contextos em articulação, os vazios, os intervalos produzindo o sentido polissêmico, as possibilidades de traduções não literais, vale dizer o alçamento a posições de enunciação, a posições enunciativas singulares, enquanto afirmação do diferente, do múltiplice, caracterizando possibilidades de *autoria* na *relação*. Dizem da *autoria* neste contexto (incluída aí necessariamente a autoria coletiva, a co-autoria [...]) (AXT, 2008, p. 102) [grifos da autora].

A multiplicidade de vozes, olhares, e ideias dos alunos permitiram a produção de um texto que elaboraram coletivamente respeitando os princípios da ética, alteridade e responsividade nos diálogos e interações dialógicas.

Partindo desta experimentação os alunos assumiram o lugar de autor embora sendo ao mesmo tempo personagens da história o que fez com que vivenciassem o processo de produção coletiva com muita intensidade e comprometimento.

Queriam dar o melhor de si participando da forma que fosse possível na composição do cenário onde acontecia a trama. Para Braith *apud* Bakhtin (2001, p. 13) “[...] a trama se dá enquanto trama sintática das formas de presenças de vozes que se espelham, que se mimetizam, que se antagonizam, expondo os conflitos existentes entre o mesmo e o outro.”

Após a produção coletiva do enredo iniciou-se a captura dos sons. Este trabalho não poderia ser proveniente de sons gravados do ambiente e posteriormente reproduzidos, mas criados a partir da utilização de diferentes objetos de sucata e do próprio corpo. Embora o significado do termo paisagem sonora não era de conhecimento dos alunos (o mesmo nem foi mencionado a eles, pois a intenção não era ficar desenvolvendo conceitos e sim desafiar as crianças a poder realizar experimentações com os sons) a experimentação aconteceu brilhantemente, pois se realizou a partir da escuta do outro, dos sons da natureza, do mundo. Com esta atitude as crianças trouxeram para a sala de aula os materiais e fizeram a apresentação dos sons para a turma que, mais uma vez, num movimento de escuta do outro, respeito, ética e alteridade, chegaram a um consenso definindo onde e como os sons apresentados comporiam a narrativa.

A pesquisa dos sons ultrapassou os muros da escola. Como em outros momentos da realização do projeto as famílias das crianças se envolveram na busca de respostas e soluções para os problemas e desafios trazidos pelos alunos quando retornavam para suas casas. Estas informações são fruto de relatos dos próprios alunos que, nas oportunidades em que eu estava com eles na sala de aula,

contavam um pouco de como acontecia este processo dentro da escola e em suas casas, com suas famílias que vivenciaram o CIVITAS juntamente com seus filhos.

O trabalho com a composição de paisagens sonoras contribuiu para o desenvolvimento da escuta sensível tanto fazendo a escuta do *outro* nas relações como a escuta da cidade. Da mesma forma pode constituir uma introdução à educação musical.

[...] a arte musical possibilita, mais do que a palavra e o texto escrito, vivências afetivas, físicas e psíquicas no sujeito, desencadeando estados de ser e experiências estéticas e éticas singulares que repercutem numa formação humana mais totalizadora. (MARTON, 2008, p. 56).

A música pode contribuir para que nos tornemos sujeitos equilibrados, com possibilidades de estabelecer relações estáveis, aprendermos diferentes áreas e conceitos nos ajudando a ser mais sensíveis. Para Marton (2008, p. 56) a “[...] música pode ser entendida como uma grande metáfora da vida humana.” Através da melodia experimentamos estados de coesão e conexão mais plena tendo a compreensão de sentido, intenção, começo e fim. O ser humano resgata através da música sua relação com a natureza aflorando a audição do seu interior e o reencontro com sua essência estabelecendo um diálogo entre a sensibilidade, a ética, a estética, a ordem, o caos, o silêncio e os ruídos, a variação e a repetição. Estas habilidades viabilizam as relações humanas potencializando os sentidos e melhorando a qualidade de vida dos sujeitos e de suas relações consigo e com o mundo e a natureza, além da própria escuta interior.

Tendo em conta que a mera combinação dos sons é construção imantada de sentido, deduz-se que a música se constitui verdadeiro objeto material que, entrando no ouvido, se enraíza no nosso eu, insere-se num esquema afetivo, estimula atividades corporais e, por sua ludicidade - que não serve a nada servindo a tudo ao mesmo tempo - [...] permite que o ouvinte se revele na escuta sem que mesmo ele se dê conta. (SEKEFF, 2002, p. 28).

Ao desenvolvermos a escuta contribuímos para a preservação da vida e da natureza. Para Schafer (2001, p. 12) “[...] existe uma necessidade urgente da proteção e preservação destes sons da mesma forma que precisamos proteger e preservar a natureza.” Precisamos assumir isto como postura e propósito para que possamos prosseguir com a evolução e preservação da humanidade.

A construção da paisagem sonora para a cidade de Pereringombola possibilitou para os alunos este exercício. A atenção aos sons que os rodeavam, a necessidade de perceber sons que pudessem se adequar ao enredo da narrativa da vida acontecendo fez com que as crianças ficassem mais atentas ao ambiente que as rodeava. Da mesma forma, as relações entre os alunos e destes com a professora sofreu algumas alterações, ainda tímidas, pouco perceptíveis. Com base nas relações dialógicas foi possível perceber o cuidado que passaram a ter com os enunciados do *outro*, com a necessidade que todos tinham de se expressar e de participar. Além disso, os alunos procediam com muita ética no decorrer nas atividades acompanhadas em sala de aula e nos registros feitos pela professora em nossas conversas. A escuta vivenciada neste processo possibilitou o apaixonante resultado que os alunos apresentaram ao revelar um dia na vida dos moradores de Pereringombola.

3.5 QUARTA CENA: a reverberação da formação docente na prática da professora

As considerações realizadas nesta cena são compostas a partir de uma entrevista/conversa informal entre a pesquisadora e a professora do quarto ano realizada numa das inúmeras vezes que paramos para conversar e pensar sobre o andamento do projeto. A conversa acontece individualmente, pois não ocorreu nas reuniões do grupo de formação e sim numa das minhas visitas à escola para registro das atividades realizadas pela turma do quarto ano. Além desta conversa, gravada em vídeo conto com as anotações e percepções registradas no meu diário de bordo para realizar esta análise.

Estando no seu terceiro ano de participação do CIVITAS a professora do quarto ano conta que iniciou o ano com o firme propósito de não trabalhar com a maquete, queria inventar algo diferente. Ao contrário do que planejava deparou-se com um grupo de crianças que já chegou à escola com material para confeccionar a maquete e muitas ideias para sua realização.

P: “Quando apresentei a proposta para a turma dizendo que não queria trabalhar com a maquete eles desabaram. Eles chegaram com uma grande expectativa, mas o tempo foi passando e nada ainda tinha acontecido a não ser a confecção dos personagens.” (Fragmento de uma conversa com a professora em 01 de dezembro de 2010).

A sensação de não ter iniciado o trabalho com o CIVITAS é uma constante entre as professoras. Fica pairando no ar a ideia de que o projeto só inicia quando algo de concreto começa a aparecer e tomar forma, o que não é real, principalmente pelos princípios que o sustentam.

Segundo Martins (2009, p. 46) [grifos do autor]:

Outra questão/problema que surge ao longo dos encontros, na formação de professores envolvidos no projeto, diz respeito à dúvida em “como iniciar?”. A ideia de “início” pode ser traduzida em termos de ruptura, de uma parada, de mudança de rumo. Construir uma diferença na própria prática não apenas era reconhecida como possível, como era desviada (enquanto tendência apenas) do que poderia parecer-lhes repetição dessa mesma prática. Os professores, ao serem desafiados a observar as atividades em curso (acontecendo independentemente do projeto), e nelas procurar algo de inusitado, já estariam experimentando um micro deslocamento da atenção. Como esses deslocamentos são da ordem do micro não permitiam o entendimento de que algo do projeto já tinha iniciado, com início em curso, muito antes de pensar nele. Um *antes* que iria prolongar e perder-se numa nebulosa do passado inteiro. Toda a orientação acontece no sentido de desviar a perspectiva de observação enquanto “corte instantâneo”, aproximando-se da continuidade ininterrupta, própria de um devir-professor e um devir-pedagógico. (MARTINS, 2009, p. 46) [grifos do autor].

O professor inicia o CIVITAS quando diz sim à proposta de trabalhar com uma metodologia que tenha a invenção e a problematização do cotidiano como referência. Além disso, quando se propõe a assumir a coexistência das práticas que vinha desenvolvendo com as que possam surgir a partir desta metodologia, sem perder seu foco e o que o constitui professor.

Ao verbalizar a proposta de que não pretendia fazer o mesmo da mesma forma a professora apresenta indícios da reverberação que a formação tem operado em sua prática. Embora a necessidade de ficar reinventando o que já foi inventado pareça ser fazer o diferente podemos fazer o mesmo nos propondo realizar da mesma maneira que ocorreu no ano anterior. No entanto, da mesma forma que os enunciados, mesmo que sejam expressos novamente, jamais se repetirão, pois os sujeitos já sofreram mudanças, já não são mais os mesmos personagens do diálogo ou mesmo que sejam eles já são *outros* pelas relações dialógicas que construíram neste ínterim.

A postura dos alunos em resistir à outra forma de pensar o CIVITAS inicialmente fez com que a professora ficasse sem ação. Mesmo assim esperou que o tempo passasse e as coisas fossem ocorrendo para saber como seriam os

próximos acontecimentos. Ao permitir que a situação assim transcorresse, abrindo mão de usar de sua autoridade de professora - o que poderia ter feito ao dizer que seria de outra forma - e assim ocorreria sem colocar o assunto em discussão ou pelo menos deixando os alunos se manifestar, assume uma postura ética e responsiva.

Com esta postura cria a possibilidade dos alunos sentirem-se sujeitos e não sujeitos ao processo. Da mesma forma, cria espaços para o diálogo, para a existência de diferentes enunciados, que concordem ou discordem, mas possibilitem o dialogismo estabelecendo com os alunos um dos principais aspectos a considerar nas relações dialógicas.

[...] não se pode interpretar as relações dialógicas em termos simplificados e unilaterais, reduzindo-as a uma contradição, luta, discussão, desacordo. A *concordância* é uma das formas mais importantes de relações dialógicas. A concordância é muito rica em variedades e matizes. Dois enunciados idênticos em todos os sentidos estão ligados por uma *relação dialógica de concordância*. Trata-se de um determinado acontecimento dialógico nas relações mútuas entre os dois e não de um eco. Porque também podia não haver concordância (“Não, o clima não está muito bom”, etc.). (BAKHTIN, 2003, p. 331) [grifos do autor].

Reafirma-se a partir daí a concepção de que as **relações dialógicas**, assim como produções acontecem também na diferença. Pensarmos que é a partir de um pensamento homogêneo que as coisas acontecem e são produzidas é minimizar a capacidade das pessoas experimentarem a coexistência de suas ideias com ideias contrárias às suas sem que com isso sintam-se desautorizadas.

Para Brait (1997), o **dialogismo** na teoria bakhtiniana pode ser interpretado como o elemento que instaura a natureza interdiscursiva da linguagem.

Isto ocorre na medida em que diz respeito “[...] ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, que existe entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade.” (BRAIT, 1997, p. 98). Apresenta-se também como elemento das relações discursivas que se estabelecem entre o *eu* e o *outro* nos processos discursivos que se instauram historicamente pelos sujeitos.

O *outro* está sempre presente nas formulações do autor, ou daquele que produz um enunciado. O *outro* tem tanto a função de quem recebe como também de quem permite ao interlocutor perceber o seu próprio enunciado.

Em Bakhtin (2000, p. 320) [grifos do autor]:

Os outros, para os quais o meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo o enunciado se elabora como para ir ao encontro dessa resposta. O índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém de estar voltado para o destinatário. (BAKHTIN, 2000, p. 320) [grifos do autor].

A partir do diálogo se estabelece uma corrente infinita de enunciados (atos) em que a palavra dita leva a uma resposta do *outro* e assim infinitamente. Quando um enunciado é apresentado por alguém passa a fazer parte de todos os enunciados, como se fosse uma cadeia.

O dialogismo se dá na interação entre os sujeitos, entre os enunciados favorecendo a constituição mútua de ambos, em devir; por isso, constrói-se numa relação horizontal que refuta a diretividade de um sobre o outro. Para Bakhtin (2003, p. 334) “[...] o monólogo pretende ser a última palavra [...] O diálogo inconcluso é a única forma adequada de expressão verbal de uma vida autêntica.” Outra forma de pensar o dialogismo é sugerida por Martins (1990) *apud* Flores (1998).

A comunicação, entendida como uma relação de alteridade, em que o eu se constitui pelo reconhecimento do tu, isto é, em que o reconhecimento de si se dá pelo reconhecimento do outro, “fundamenta sua investigação (de Bakhtin) em quase todas as áreas em que desenvolve alguma reflexão: teoria do conhecimento, teoria e história do romance, filosofia da linguagem, etc.” (MARTINS, 1990, p.18 *apud* FLORES, 1998, p. 8) [grifos do autor].

O conceito de **dialogismo** contribui para que possamos entender o processo de interação dialógica como opção metodológica desta pesquisa. O processo dialógico se estabelece no grupo de formação no momento em que aponta a existência de mais de uma voz seja no discurso verbal seja no escrito nas interações entre os professores, no grupo de formação e destes com seus alunos na escola. Pode-se observar uma relação dialógica entre os tempos vividos e os que ainda serão porque todo enunciado pressupõe os enunciados que o antecederam e todos os enunciados que o sucederão.

O diálogo possui uma incompletude porque ele não tem fim em si mesmo, porque permanece aberto para novas relações dialógicas. Em outras palavras, um diálogo, seja do autor com o leitor, ou do leitor com o autor, seja da professora com os alunos, da professora com a pesquisadora, da pesquisadora com os alunos, tem a característica de inacabamento, no sentido de uma abertura, da mesma maneira

que ocorre com a produção de enunciados. O acabamento só pode ser dado a partir da voz e da presença do outro nas relações dialógicas.

As relações de sentido entre os diferentes enunciados produzidos num discurso são de natureza dialógica, pois são produzidos por diferentes vozes e são estas vozes que compõem as relações de sentido que assumem o caráter dialógico. Os enunciados não se produzem apenas por um sujeito, mas pelos diálogos que se estabelecem entre os sujeitos. Encontra-se aí a importância da voz de cada indivíduo que compõe as relações dialógicas sendo que não existe um grau de maior ou menor importância entre elas. Todas as vozes dos enunciados são consideradas, respeitadas e valorizadas.

As relações dialógicas nos ajudam a pensar as cenas e cenários da pesquisa e da mesma forma as relações entre os sujeitos que a compõem, sejam o pesquisador, a professora e os alunos. Da mesma forma suas vozes e enunciados são considerados para análise tanto no que se refere aos enunciados expressos verbalmente, por escrito ou mesmo através da produção dos sons que produzem a paisagem sonora na cidade de Pererengombola.

A relação dialógica se estabelece através das interações e enunciados possíveis nestes espaços de interlocução e dialogismo. Alunos e professor a partir da produção de seus discursos, quando se entrelaçam e intercalam produzem relações dialógicas, estas relações se estabelecem entre os autores compõem o dialogismo.

Para Bakhtin (2003, p. 323) “[...] não pode existir linguagem quando não existe a palavra e conseqüentemente relações dialógicas.” A palavra se constitui como um signo ideológico porque toda palavra expressa vem carregada de uma carga ideológica expressa no cotidiano porque somos seres sociais e tendo princípios ideológicos estes se expressam na produção dos enunciados. As relações dialógicas não podem estabelecer-se entre objetos ou grandezas lógicas. Precisam de interlocutores e da produção de enunciados traduzidos por palavras ou alguma outra forma de linguagem que impõe a existência do outro no diálogo.

Segundo Bakhtin (2006, p. 35) [grifos do autor]:

Há uma outra palavra que é da maior importância que a torna o primeiro meio da consciência individual. Embora a realidade da palavra, como a de qualquer signo, resulte do consenso entre os indivíduos, uma palavra é, ao mesmo tempo, produzida pelos próprios meios do organismo individual, sem nenhum recurso a uma aparelhagem qualquer ou a alguma outra

espécie de *material semiótico da vida interior, da consciência* (discurso interior). Na verdade a consciência não poderia se desenvolver se não dispusesse de um material flexível, veiculável pelo corpo. E a palavra constitui exatamente esse tipo de material. A palavra é, por assim dizer, utilizável como signo interior; pode funcionar como signo em expressão externa. (BAKHTIN, 2006, p. 35) [grifos do autor].

A palavra compõe os enunciados que originam as relações dialógicas. As relações dialógicas produzem sentidos que permitem aos interlocutores o exercício da autoria. A partir das palavras se estabelecem os enunciados que não têm fim em si mesmo. Da mesma forma que uma palavra chama outra palavra ou outras palavras, os enunciados produzem outros enunciados e possibilitam aos interlocutores e sujeitos do diálogo a produção de sentidos e a autoria.

Os alunos, a partir da relação dialógica, entenderam que era possível existir mais de uma ideia sobre o mesmo assunto, como ocorreu em várias situações durante o processo de construção da cidade, na produção dos textos e na composição da paisagem sonora para a cidade permitindo que vivenciassem esta possibilidade respeitando e agindo eticamente com os colegas.

Temos necessidade da presença do *outro* em nossas vidas para que possamos nos descobrir redescobrir e nos deixarmos afetar pelos enunciados do *outro*. O acabamento estético só é possível a partir da presença do outro em minha vida porque eu sozinho não posso dar este acabamento. A minha limitação ocorre porque não sou capaz de sozinho ter a visão de mim que é possível ao *outro*.

Neste sentido pode-se dizer que o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externa acabada: tal personalidade não existe se o outro não a cria. A memória estética é produtiva, cria pela primeira vez o homem *exterior* em um novo plano de existência. (BAKHTIN, 2003, p. 33) [grifos do autor].

A partir do ato ético que nasce do olhar do *outro* sobre *mim* e da minha necessidade deste *outro*, da cidade, da natureza, do mundo que se dá o acabamento estético que provoca transformações permitindo-me existir num novo plano. Ao permitir a presença e o olhar do *outro* na minha existência me permito vivenciar este processo. Na relação entre os alunos e a professora acontece da mesma forma. Ocorre tanto na relação entre os alunos como na relação com a professora quando permitem que o outro interfira e contribua a partir do seu olhar na nossa transformação. Precisamos de um olhar/escuta que não apenas o nosso

para compreendermos o universo que nos cerca nos deixando afetar pelas transformações que, enquanto seres humanos, podemos experimentar.

A professora, ao abrir espaço para que as crianças interfiram nas decisões e encaminhamentos que a turma assumirá como caminho a ser seguido, permitiu que o olhar do *outro*, dos seus alunos, contribuísse para que ela também se deixasse afetar e se transformasse.

Considerando o pressuposto de que as transformações que sofremos internamente se revelam em nossas atitudes, entende-se que a forma de perceber a sala de aula, pensar as atividades que serão realizadas em conjunto pelas crianças e os desdobramentos que o projeto teria em sua sala de aula também foi transformada. A professora assumiu outra forma de pensar a sala de aula e a escola.

Partindo destas considerações que tenho como referências na dissertação, é possível encontrar as pérolas produzidas¹³ nas reverberações do CIVITAS. Utilizo-me da metáfora da produção de pérolas para ilustrar este entendimento a respeito de um objeto estranho, desconhecido, que pode causar certo desconforto inicial, mas com o qual, juntando todos os grãos de areia invasores, perturbadores, é possível construir uma preciosidade como os sentidos que o CIVITAS tem produzido na vida das nossas crianças, professoras e, por extensão, de suas famílias. É possível prosseguir criando estes espaços de invenção na escola e com ética, cuidado e responsividade continuar produzindo pérolas.

¹³ A produção das pérolas é iniciada quando uma partícula estranha, como um grão de areia, penetra acidentalmente entre a concha e um tecido que recebe o corpo do animal chamado manto. Essa partícula estranha é então envolvida por camadas de nácar, que é uma substância brilhante produzida pelo animal e que também recobre o interior das conchas. Assim, a produção de pérolas consiste num mecanismo de defesa do bivalve contra elementos intrusos. Trata-se de processo muito lento, de posição de sucessivas camadas de nácar. Na produção das pérolas cultivadas é colocada uma pequena bolota do mesmo material da pérola, o que estimula a ostra a secretar mais nácar. Assim, a produção é rápida e a diferenciação é bem difícil, se confundido facilmente com a pérola natural. Disponível em: <websmed.portoalegre.rs.gov.br/.../c12moluscos.html>. Acesso em: 28 jul. 2010.

4 UMA VIAGEM QUE NÃO TEM UM ÚNICO DESTINO NEM ÚLTIMA PARADA

O CIVITAS neste ano de 2009 foi como uma nova vida, uma nova esperança ela voltou a querer a vir na escola ela começou a demonstrar mais a criatividade que ela tinha e tinha perdido no ano passado. Ela cresceu, ela se empolga pra vir para as aulas, ela está com uma criatividade enorme que sempre teve que foi retardada. Os textos, as cidades, o desenvolvimento o pensamento, não só, como se diz..., não só na parte da educação, mas na parte emocional. O CIVITAS foi importantíssimo, muito, muito, muito mesmo para este resgate dela voltar a querer participar da escola, das aulas, vir e se empolgar com as aulas. Isto também não se deve só ao projeto, mas ao trabalho da professora, muito importante ser dito, porque não são todas as professoras que abraçam o magistério com amor e dedicação e isso a professora tem apresentado e feito este ano, não só como o CIVITAS, mas como professora, com a preocupação de que as crianças aprendam que é muito importante. Mas o projeto é maravilhoso porque não envolve somente os alunos aqui em sala de aula, mas os pais em casa, porque os filhos chegam empolgados e aí nós colaboramos na confecção dos bonecos, não fazemos o trabalho. Minha filha chegou com a ideia de como queria fazer e nós três: eu, meu marido e ela. Então ela colocou no papel queria fazer o boneco dela com molas e o que nós ajudamos foi pensamento dela a tomar forma. Para mim é muito importante dar este depoimento aqui porque minha filha voltou a ser feliz e para mim isto é o mais importante. (Depoimento de uma mãe de aluno sobre o trabalho da professora e o CIVITAS em 2009 na escola em que se realizou a pesquisa).

O depoimento desta mãe aconteceu numa das vezes que eu estava na escola. Veio até mim e perguntou se poderia realizá-lo como forma de registro de sua percepção e de sua família sobre o trabalho realizado na turma do quarto ano em 2009 com o projeto CIVITAS. Da mesma forma o quanto foi significativo poder acompanhar a alegria com que percebia o aprendizado das crianças a partir da proposta e da prática da professora. Os enunciados expressos por esta mãe reafirmam a reverberação produzida pela escuta da professora em sua prática e os efeitos desta escuta na vida dos alunos e nas atividades e aprendizagens que realizam na escola. As palavras expressas por esta mãe falam por si nos ajudando a entender o que tudo pode o CIVITAS. (MARTINS, 2009). A inspiração do *que tudo pode o CIVITAS* foi baseada nas reflexões de Martins. Como no exemplo que utiliza da caixa, perguntando:

O que tudo pode ser essa caixa? (um problema que é experimentado à medida que professores e crianças educam sua atenção para desfocarem do que ela é). Num sentido ela é o que parece ser, noutra, é devir, devir-caixa de sucata. As crianças estão lá, “catando” materiais para suas criações [...] (MARTINS, 2009, p. 56) [grifos do autor].

O universo que se descortina ao nos propormos trabalhar com o CIVITAS me

causa esta sensação, da infinidade de possibilidades, criações, viagens, produções, invenções, alegria, escuta, encantamento...

A escrita desta dissertação se fez porque os sujeitos que a compõem permitiram-se a escuta das diferentes vozes, a voz do outro, a voz da cidade, a voz da natureza, a voz do mundo produzido pelos sons do ambiente.

A escuta da pesquisadora no grupo de professores, na sala de aula, dos alunos, da professora do quarto ano. A escuta da professora nas reuniões de formação, dos alunos na sala de aula, da pesquisadora nas interações. A escuta que os alunos fizeram dos colegas, da cidade, da natureza estabeleceu-se numa relação ética, estética e de alteridade, com responsividade na escuta do *outro* e do mundo. Este modo de escuta é um modo existencial, um modo de viver que se assenta na escuta.

Assim aconteceu a experimentação com os sons. Os alunos trabalharam com as vozes da paisagem sonora o que permitiu uma transição para a estética do som. A relação ética das crianças com o *outro*, com a cidade, com a natureza e o mundo promoveu a invenção, o conhecimento, a produção, a autoria e a busca do conhecimento pela pesquisa.

Assim como a reverberação vem dos sons que ficam vibrando os sons que já reverberavam no CIVITAS, uniram-se aos sons da escuta da professora e dos alunos do quarto ano. O som foi escutado pela professora e chegou aos alunos. Ao chegar à sala de aula também foi ouvido pela pesquisadora e foi além, chegou até os pais das crianças e estendeu-se às suas vidas fora da escola e também à pesquisadora-professora e às alunas do curso normal, na formação inicial – o *alcance do som da escuta, o alcance da voz, das reverberações*.

Somos vozes,
A minha voz,
A voz do outro,
A voz da natureza,
A voz do mundo,
A voz de Deus.

*Pela voz do outro descubro algo em mim,
Algo que não saberia,
Não fosse à exotopia que nos desloca,
Pelos enunciados que não têm fim.*

*A reverberação produz sons,
Sons que os sentidos captam,
Sentidos que se produzem,*

No emaranhado de interações.

*Interações dialógicas,
Que aproximam sujeitos,
Sujeitos que produzem enunciados,
Que assumem a autoria de suas vidas.*

*Em meio a tantos sons,
A escuta é um modo de acolhimento,
Assim como a ética,
E a estética que se produz no acabamento.*

*Sons... Sim, infinitos sons,
Sons que passaram por mim,
Sons que ficaram em mim,
Sons que partiram de mim.
Vozes, muitas vozes,
Voz do outro,
Voz da cidade,
Voz da natureza,
Voz do mundo.*

*Vozes que me constituem,
Vozes que me fazem outros,
Vozes que não se calam,
Nas relações dialógicas.*

*Relações pautadas,
Por uma ética,
Por uma estética,
Por um devir.*

*E assim produziram-se os enunciados,
As interações dialógicas,
A exotopia,
A entonação,
A autoria,
Os sentidos.*

*E assim continuarão,
Reverberando os sons,
As vozes,
As invenções,
A imaginação,
O conhecimento,
A coexistência,
Numa dissertação,
Que como as vozes e os sons,
Pretende continuar reverberando,
Não pretende ter um fim.
(SELLI, M.S., 16 janeiro 2011).*

Chegar neste momento da dissertação colecionando momentos tão significativos e encantadores com a professora e os alunos do CIVITAS é de uma potência que não se traduz em palavras. Ao pensar em realizar esta pesquisa buscando formas de perceber as reverberações que a formação poderia produzir na

prática docente, não imaginava a infinidade de sentidos que poderiam ser produzidos a partir daí e, da mesma forma, a riqueza de experimentações que o desafio de trabalhar com os sons além da invenção da cidade imaginária poderiam desencadear. Compartilhar a alegria e os momentos de aprendizagem, de apresentação dos sons pesquisados pelos alunos e as atividades propostas pela professora foi uma oportunidade ímpar. Até então ainda não havia vivenciado esta experimentação enquanto pesquisadora. Esta possibilidade ocorreu durante a formação no mestrado permitindo que eu percebesse coisas que antes de retornar à universidade eram imperceptíveis ao meu olhar, escuta e percepção.

Quando chegasse ao final desta dissertação eu suponha que ela tivesse um tom de contar o final de uma história. Da mesma forma que iniciou, diferentemente das histórias convencionais que “foram felizes para sempre” eu diria que “continuaram sendo felizes”, revivendo o processo de invenção e descoberta. Mesmo que a maquete, feita de papel e plástico e por isso sendo sujeita a decompor-se pela ação do tempo seja perecível, os registros das experimentações ficaram e ficarão reverberando no cotidiano das crianças, segundo o relato da professora, com quem ainda mantenho trocas pedagógicas através de correio eletrônico.

Frequentemente os alunos revivem os acontecimentos de Pereringombola e perguntam por que não podem mais trabalhar com a maquete. Todos os alunos queriam levar o diário coletivo para sua casa, o que criou um impasse, porque todos os alunos queriam tê-lo só para si. Depois de negociar com as crianças a questão, num exercício de escuta do *outro* novamente conseguiram chegar a um acordo: o diário ficaria na biblioteca da escola onde todos pudessem ter acesso e matar a saudade.

A formação reverberou para além da sala de aula da professora na minha prática como professora da rede pública estadual, na formação inicial de professores. O projeto CIVITAS exerce sobre nós, a partir do momento que nos permitimos deixar envolver pela metodologia da interação dialógica um efeito encantador. Diante da proposta curricular de trabalhar com leitura, interpretação e produção de textos com as alunas do segundo ano do curso normal, onde trabalho com a disciplina de Didática da Linguagem, propus às alunas que trabalhássemos com a confecção da maquete como dispositivo para pensarmos o trabalho da linguagem com as crianças nos anos iniciais.

As alunas acharam a ideia interessante e, depois de conversarmos e estudarmos algumas referências necessárias à apropriação de conceitos que possibilitariam este trabalho começou a confecção da maquete que na realidade é uma *maquecola* porque é uma maquete que se transforma em sacola confeccionada com casas e personagens de tecido.

O propósito de usar os diferentes tipos de tecidos e aviamentos na confecção da *maquecola* se deu em função da durabilidade que este material oferece e dela poder viajar pelas turmas de prática de ensino das alunas.

A proposta que se constituiu a partir desta experimentação é de que a *maquecola* faça viagens pelas escolas do município de Cachoeira do Sul onde as alunas realizam seus estágios levando e trazendo histórias que se produzem a partir do contato com a cidade de *Comelândia* - a cidade das delícias doces e salgadas - proposta pela turma do segundo ano.

As experimentações realizadas pelas alunas tanto em sua formação quanto em sua prática de ensino a partir da utilização da *maquecola* são detalhes que compõem nossos próximos roteiros e viagens. Fica o convite para que os interlocutores desta dissertação nos acompanhem nos próximos percursos do CIVITAS com seus encantamentos.

REFERÊNCIAS

- AXT, Margarete . Redes Virtuais para Cooperação em Pesquisa: características e condições de possibilidade. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 7, n.13, p. 65-78, 2003.
- 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, Margarete. CIVITAS: efeito rizoma entre a pesquisa acadêmica e a extensão universitária. In: ARANTES, Esther Maria M.; NASCIMENTO, Maria Lívia do; FONSECA, Tânia Mara Galli. (Orgs.). **Práticas PSI Inventando a Vida**. Niterói: EdUFF, 2007. P. 91-102.
- AXT, Margarete. Comunidades Virtuais de Aprendizagem. **Informática na Educação**: teoria & prática, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 111-116, jan./jun. 2004.
- AXT, Margarete. Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Interação Dialógica: do corpo, do rosto e do olhar. **Filosofia Unisinos**, São Leopoldo, v. 7, p. 256-268, 2006.
- AXT, Margarete. Do Pressuposto Dialógico na Pesquisa: o lugar da multiplicidade da formação (docente) em rede. **Informática na Educação**: teoria & prática, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 91-104, jan./jun. 2008.
- AXT, Margarete. Tecnologia na Educação, Tecnologia para a Educação: um texto em construção. **Informática na Educação**: teoria & prática, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 51-62, 2000.
- AXT, Margarete; ELIAS, C.R. Autoria Coletiva, Ambientes Virtuais E Formação. In: MARASCHIN, C.; LUCCA FREITAS, L.B. de; CARVALHO, D.C. de. (Orgs.). **Psicologia e Educação**: multiversos sentidos, olhares e experiências. Porto Alegre: UFRGS, 2003. P. 259-277.
- AXT, Margarete, FAGUNDES, Léa. Educação à Distância via Internet: buscando indicadores de qualidade para a avaliação. In: MORAES, Vera Regina (Org.). **Melhoria do Ensino e Capacitação Docente**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1996. P. 129-158.
- AXT, Margarete; KREUTZ, José Ricardo. Sala de Aula em Rede: de quando a autoria se (des)dobra em inter(ven)ção. In: FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes. **Cartografias e Deveres**: a construção do presente. Porto Alegre : Editora da UFRGS, 2003. P. 319-339.
- AXT, Margarete; MARTINS, M.A.R. 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. P. 133-157.

AXT, Margarete et al. Interação Dialógica: uma proposta teórico-metodológica em ambientes virtuais de aprendizagem. **RENOTE**: revista novas tecnologias na educação, Porto Alegre, v. 4, p. 1, 2006.

AXT, Margarete et al. Formação Docente Como Invenção do Conhecimento. In: SEMINÁRIO DA REDE DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE: novas regulações na América Latina (7. : 2008 jul 3-5), Buenos Aires, 2008. 14 f.

AXT, Margarete et al. Cidades Virtuais: tecnologias para aprendizagem e simulação. In: JOGOS ELETRÔNICOS, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: construindo novas trilhas (4.: 2008 ago 18-19). Salvador, 2008. 11 f. Disponível em: <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario4/trab/ma_rcmff_eeb_ssr_dnm.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2009.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma Filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza da edição americana "*Toward a philosophy of the act.*" Austin: University of Texas Press, 1993. (tradução destinada exclusivamente para uso didático e acadêmico). s.n.t.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da Poética em Dostoievski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2002.

BARBIER, René. A Escuta Sensível em Educação. **Cadernos ANPED**, Belo Horizonte, n. 5, p. 187-216, 1993.

BARBIER, René. **A Escuta Sensível na Abordagem Transversal**. São Carlos: UFSCar, 1998.

BARBIER, René. Escuta Sensível na Formação de Profissionais de Saúde. CONFERÊNCIA NA ESCOLA SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA SAÚDE, 2002. Disponível em: <<http://www.saude.df.gov.br/FEPECS>>. Acesso em: 23 dez. 2009.

BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora. 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2004.

BONJORNO, José R.; RAMOS, Clinton M. **Física 2**: termologia, óptica geométrica, ondulatória. São Paulo: FTC, 1992.

BRAIT, Beth. Alteridade, Dialogismo, Heterogeneidade: nem sempre o outro é o

mesmo. In: BRAIT Beth (Org.). **Estudos Enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2001. P. 13.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a Natureza Constitutivamente Dialógica da Linguagem. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, Dialogismo e Construção de Sentido**. Campinas: UNICAMP, 1997. P. 98.

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. 11-17.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação de Professores e Globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CINTRA, Fábio C. de Mello. **A Musicalidade Como Arcabouço da Cena: caminhos para uma educação musical no teatro**. São Paulo: USP, 2006.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

DEMO, Pedro. **Educar Pela Pesquisa**. 8. ed. Campinas: Autores associados, 2007.

FERNANDEZ, Alicia. **A Mulher Escondida na Professora**. Tradução de Neuza Kein Kickel. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FLORES, Valdir. Dialogismo e Enunciação: elementos para uma epistemologia da lingüística. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 1, n. 1, p. 3-32, 1998. Disponível em: <<http://rle.ucpel.tche.br/PDF>>. Acesso em: 26 abr. 2010.

KASTRUP, Virginia. Ensinar e Aprender: falando de tubos, potes e redes, boletim 40. **Arte na Escola: Rede Arte na Escola**, São Paulo, p. 6-7, dez. 2005. Disponível em: <www.artenaescola.org.br>. Acesso em: 19 out. 2009.

KASTRUP, Virginia. **A Invenção de si e do Mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Campinas: Papyrus, 1999.

KOHAN, Walter O. Três Lições de Filosofia da Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 221-228, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 out. 2009.

KREUTZ, José Ricardo. **Resistir, Problematizar e Experimentar Como Desdobramentos do Aprender**. Porto Alegre, 2009. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000729545&loc=2010&l=b7bc2694b>>

1b74288>. Acesso em: 26 abr. 2010.

LAZZAROTTO, Gislei D.R. **Pragmática de uma Língua Menor na Formação em Psicologia**: um diário coletivo e políticas juvenis. Porto Alegre, 2009. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000708003&loc=2009&l=263ed854b8e3b1ae>>. Acesso em: 24 abr. 2010.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

LUNKES, Luciana. **Da Invenção à Criação, uma Viagem Pela Imaginação com Passagem Pela Aprendizagem**. Porto Alegre, 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000769833&loc=2011&l=adc502ea845b42e6>>. Acesso em: 24 abr. 2010.

MARCOS, Nuno Teixeira. **O que é o som? Alguns Conceitos e Aplicações, 2000**. Disponível em: <<http://palcoprincipal.sapo.pt/artigos/>>. Acesso em: 11 abr. 2010.

MÁRSICO, Leda Osório. **A Criança e a Música**: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

MARTINS, M. A. **Projeto Civitas (multi)(pli)cidades e as InteRversões do tempo na Sala de Aula Ensino Fundamental**. Porto Alegre, 2009. 193 f+ Apêndice. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000729550&loc=2010&l=61dd7125d1e0852e>>. Acesso em: 24 abr. 2010.

MARTON, Silmara Lúcia. Escuta Sensível e Autoformação. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 20, p. 56-63, dez. 2008.

MARTON, Silmara Lúcia. **Paisagens Sonoras, Tempo e Autoformação**. Natal, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, António. A Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. P. 13-33.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Nem Escritor, nem Sujeito: apenas Autor. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993. P. 75-82.

PÁGINA do Lelic. Disponível em: <www.lelic.ufrgs.br>. Acesso: em 20 out. 2009.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PRIGOGINE, Ilya. **Do ser ao Devir**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Referencial Curricular: lições do Rio Grande**. Porto Alegre: SEC, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LBDN. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Porto Alegre: SEC, 1996. (Caderno Gestão Democrática do Ensino Público).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo. Editora Cortez, 1987.

SCHÖN, Donald. Formar Professores Como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992. P. 79-91.

SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da Música: seus usos e recursos**. São Paulo: UNESP, 2002.

SHAFER, Raymond Murray. **A Afinação do Mundo**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SHAFER, Raymond Murray. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

SOBRAL, Adail. Ético e Estético na Vida, na Arte e na Pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. P. 103.

SOBRAL, Adail. O ato “Responsível” ou ato Ético em Bakhtin, e a Centralidade do Agente. **SIGNUM: Estudos lingüísticos, Londrina**, v. 1, n. 11, p. 219-235, jul. 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/>>. Acesso em: 14 abr. 2010.

SOBRAL, Adail. O Conceito de ato Ético de Bakhtin e a Responsabilidade Moral do Sujeito. **Bioethikos**, São Paulo, v. 3, n. 1 p. 121-126, 2009. Disponível em: <http://www.saocamilo-sp.br/pdf/bioethikos/68/121a126.pdf>. Acesso em 13 de abril de 2010.

TAFNER, Malcon Anderson. Reconhecimento de Palavras Faladas Isoladas Usando Redes Neurais Artificiais. Florianópolis, 1996. Dissertação (Mestrado em Engenharia de produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996. Disponível em: <<http://www.eps.ufsc.br/disserta96/tafner/index/index.htm#sum.>> Acesso em: 05 ago. 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar. Tradução Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ANEXO

ANEXO A – Termo de Autorização de uso de Imagem

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, _____ CPF n°
_____ e RG n° _____, autorizo a utilização das
imagens do meu (minha) filho (a) _____,
referentes aos trabalhos realizados no Projeto CIVITAS, no ano letivo de 2009,
resultante do convênio entre a Prefeitura Municipal de Sobradinho e a Universidade
Federal do Rio Grande do Sul. O uso das imagens tem fins pedagógicos sendo
utilizadas para realização de pesquisa acadêmica.

Sobradinho, ____ de _____ de 20____.

Assinatura dos pais ou responsáveis.