

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

Kelly Cristina de Oliveira Souza

**RESSONÂNCIAS DE UMA ÉTICA DA ESCUTA:
NO ENTREMEIO DA FORMAÇÃO DOCENTE E SALA DE AULA**

Porto Alegre
2012

Kelly Cristina de Oliveira Souza

**RESSONÂNCIAS DE UMA ÉTICA DA ESCUTA:
NO ENTREMEIO DA FORMAÇÃO DOCENTE E SALA DE AULA**

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

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

Porto Alegre
2012

CIP - Catalogação na Publicação

Souza, Kelly Cristina de Oliveira
Ressonância de uma ética da escuta: no entremeio
da formação docente e sala de aula / Kelly Cristina
de Oliveira Souza. -- 2012.
107 f.

Orientadora: Margarete Axt.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. Formação. 2. Interação dialógica. 3. Ética da
escuta. 4. Professor. 5. Ressonância. I. Axt,
Margarete, orient. II. Título.

Kelly Cristina de Oliveira Souza

**RESSONÂNCIAS DE UMA ÉTICA DA ESCUTA:
NO ENTREMEIO DA FORMAÇÃO DOCENTE E SALA DE AULA**

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

Banca avaliadora:

Dra. Margarete Axt – Orientadora

Dra. Maria Luisa Merino Xavier – Professora do PPGEdu/UFRGS

Dra. Janete Sander – Professora FACCAT

Dr. Márcio Martins – Professor UNIPAMPA

Linha de Pesquisa: Educação: Arte, Linguagem, Tecnologia

Temática: Estudos em Linguagem Interação e Cognição

Esta pesquisa tem vinculação com o grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LELIC/UFRGS) e, mais especificamente, com o Projeto CIVITAS: Cidades Virtuais com Tecnologias para Aprendizagem e Simulação, cujo foco principal é a formação continuada de professores em serviço.

Dedico aos meus pais, *José e Glaci*, por me ensinarem sobre o sentimento mais puro: o amor.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer de coração...

A Deus, por me dar a possibilidade de vida a cada manhã...

À minha família, por estar comigo em todos os momentos e me apoiar nas escolhas que fiz...

Ao meu irmão Sandro, por ser sempre o meu exemplo nos estudos; e às minhas irmãs Tau e Josi, por serem minhas torcedoras mais fiéis...

Ao meu Bem, Anderson, pelo companheirismo, carinho e amor...

À Margarete Axt, querida orientadora, por me apresentar e me acolher no Civitas, por me orientar carinhosamente e me ajudar a abrir horizontes, também, a olhar além, atuar com alegria, conviver na docilidade...

Ao Márcio Martins, pela parceria, por tantas escutas, por me apresentar um mundo de possibilidades na educação, enfim, por suas (ins)pirações geniais...

A todas as professoras participantes do CIVITAS - Estrela e seus alunos, por fazerem o Civitas pulsar em suas salas de aula de maneira tão especial...

À secretária de educação de Estrela, Juliana Wagner, e à coordenadora pedagógica Patrícia Branco, pela confiança e composições...

Aos colegas do Lelic, pelo compartilhamento de ideias, sonhos e vida... Em especial, à Janete Sander, Joelma Remião, Maribel Selli, Paloma Dias e Paula Marques, pelas palavras de incentivo e conforto... Sem esquecer a minha “dupla de duas”, Aline Santos, companheira de muitas “viagens”...

À professora Cleci Maraschin, pela doçura de sua presença na minha iniciação científica...

Aos amigos do Oficinando em Rede, em especial, os orientadores Simone Rickes, Rafael Diehl, Vanessa Maurenente...

À professora Maria Isabel Dalla Zen (Bela), pelos diálogos um tanto escassos, porém, produtivos e entusiasmantes...

Aos meus amigos dos mais diferentes lugares, dos diversos “grupos” nos quais eu me fiz e me faço presente, que são fortalezas nos meus momentos de fraqueza...

Aos professores membros da banca avaliadora, Janete Sander, Maria Luisa Xavier e Márcio Martins, pela escuta sensível que fizeram deste trabalho e por suas consideráveis contribuições...

À UFRGS, em toda a sua dimensão...

Ao CNPq, pelo apoio financeiro...

Muito obrigada!

Kelly Souza

*A palavra é o modo mais puro e sensível
de relação social.
(Mikhail Bakhtin)*

*A palavra é metade de quem a pronuncia
e metade de quem a escuta.
(Michel Montaigne)*

RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo refletir sobre os modos de operar em sala de aula atrelados a uma *ética da escuta*, verificando os movimentos de instauração das vozes nas inter-relações entre professores, alunos e pesquisadores participantes do Projeto Civitas, que está vinculado ao Laboratório de Estudos em Linguagem e Cognição (LELIC) e ao PPGEdu/UFRGS, pertencendo à Linha de Pesquisa Educação: Arte, Linguagem e Tecnologia. Considerando que o movimento de *escuta empática* pode dar potência às *relações dialógicas* no grupo de formação, constituindo-o como lugar dialógico. São componentes centrais à *escuta*, aspectos como emoção, empatia, responsividade em relação à alteridade. Na ótica bakhtiniana, relação dialógica produtiva se instaura sempre que *dois enunciados entram em relação específica de sentido quando confrontados entre si* - produção no mundo real onde uma expressão toma forma, sendo enunciada. É pela interação dialógica que a escuta é tensionada, abrindo-se à inscrição polifônica de pontos de vista. Então, pergunta-se: *será possível criar condições de interação tais que escuta e polifonia se constituam mutuamente, potencializando processos expressivos em sala de aula instituindo possibilidades de aprendizagem criativa? Como acompanhar tais movimentos, dando-lhes visibilidade?* A Metodologia insere-se na modalidade de pesquisa-formação, em que os termos são mutuamente constituintes, num processo de circular, um não se fazendo sem o outro. A partir do grupo de formação docente, de seus estudos e enunciações, considera-se viabilidade de acompanhamento da sala de aula, seja pela via de filmagens pela própria professora (em situação de formação continuada), ou por alunos (ou até pela pesquisadora); seja pelas visitas da pesquisadora à sala de aula fazendo registros em seu diário de bordo; seja, ainda, pela via de narrativas-relatos de professoras no grupo de estudos. Análises pressupõem a centralidade dos enunciados com foco nas *inter)venções* relacionais no contexto situacional (enunciativo) da sala de aula. Entende-se *in(ter)venção*, segundo o que, o aspecto estático, ou de posse ou permanência, se dilui em tensão com o aspecto processual, singular, histórico, potencializando a inscrição polifônica das vozes. Achados apontam para uma *escuta empática* como potência para os processos de expressão polifônica, produzindo ressonâncias, ou seja, convergência nas relações de convivência e de aprendizagens criativas na escola.

Palavras-chave: Formação docente. Escuta. Ética. In(ter)venção.

ABSTRACT

The present dissertation study aims at reflecting on ways to operate in the classroom that are interwoven by an ethics of listening while checking the establishment of the voices movements in the interplay between teachers, students and researchers who participate in the Civitas project. It is affiliated to the Laboratory for Studies in Language, Interaction and Cognition (LELIC) and the Graduate Programem in Education (PPGEdu), at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), and it belongs to the research area of Education: Art, Language and Technology. It is considered that the movement of empathic listening can give power to the dialogic relations in the focused group in a unique dialogic place. The central components of the listening are aspects such as emotion, empathy, responsiveness in relation to the alterity. In the Bakhtinian perspective, one productive dialogical relationship is established when two statements are in confrontation with each other while in a specific meaning production relation - produced in the real world - when a new statement takes form. It is in the dialogic interaction that the listening is tensioned opening up to the registration of polyphonic points of view. It is inquired in this study: (i) Is it possible to establish conditions to the listening of the polyphony constituted by each other's interaction, enhancing the expressive processes in the classroom while establishing opportunities for creative learning? (ii) How to monitor such movements, giving them visibility? The methodology is part of the research work in which the terms are mutually constituent, in a complex process of circularity, when one does not happen without the other. The utterances captured from the study group of teacher education are considered from the monitoring of the classroom, either via film footage taken by the teacher herself (in a situation of continuing education) or via students or even via the researcher's visits to the classroom and the records posted in the diary, and also by means of the teacher's narrative-stories. The analysis assumes the centrality of the statements in focusing on (have) the situational context in relational interventions (statements) of the classroom. It is understood in(ter)vention as the static or tenure or permanence, which is diluted in tension with the procedural aspect, natural, historical, increasing the enrollment of polyphonic voices. Findings point to an empathic listening as a power for the processes of polyphonic expression, producing resonances in the relations of coexistence and creative learning in school.

Keywords: Teacher education. Listening. Ethics. In(ter)vention.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — O monstrinho Solitário.....	71
Figura 2 — O caldeirão da bruxa	78
Figura 3 — Carta da “bruxa”	78
Figura 4 — O instrumentista	86
Figura 5 — A igreja decorada	86
Figura 6 — Mesa dos doces e convidados.....	87
Figura 7 — O padre e a confeitadeira.....	87
Figura 8 — A entrada dos noivos	88

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	13
1.1 O PROJETO CIVITAS.....	15
1.1.1 Das experimentações	15
1.1.2 Das implicações	20
1.1.3 Das escutas	25
2 A PERSPECTIVA BAKHTINIANA NA PESQUISA-FORMAÇÃO: abrindo espaços para uma escuta	31
2.1 INTERAÇÕES DIALÓGICAS E SUAS COMPOSIÇÕES NA COMUNICAÇÃO	32
2.2 O SUJEITO DIALÓGICO NA LINGUAGEM	35
2.3 AS VOZES BAKHTINIANAS E O JOGO POLIFÔNICO NA INTERAÇÃO	40
2.4 A ARQUITETÔNICA DO AGIR ÉTICO E A DIMENSÃO DA ESCUTA EMPÁTICA	45
3 METODOLOGIA DO PROJETO DE PESQUISA-FORMAÇÃO: a dinâmica interacional dos planos	53
3.1 O PESQUISADOR COMO INTERLOCUTOR	53
3.2 OS PLANOS DA PESQUISA...	56
3.2.1 Da pesquisa-formação	56
3.2.1.1 Os grupos de formação	58
3.2.2 Da sala de aula (cidades).....	58
3.2.3 Da dinâmica da inter-relação entre os dois planos (ética-estética)..	59
3.4 REGISTROS DOS MATERIAIS DA PESQUISA	60
4 CAMPO DAS ANÁLISES: ressonâncias em evidência	62
4.1 RESSONÂNCIA I: experiência de parceria entre coordenadora e professora no grupo de formação.....	63
4.2 RESSONÂNCIA II: escuta da coordenadora propiciando novas possibilidades para além da sala de aula.....	66
4.3 RESSONÂNCIA III: parceria entre coordenadoras e professoras in(ter)vindo na sala de aula...	69
4.4 RESSONÂNCIA IV: in(ter)venção compartilhada entre professoras paralelas	74
4.5 RESSONÂNCIA V: a coordenadora constituindo-se como lugar de escuta na sala de aula.....	77
4.6 RESSONÂNCIA VI: aprendizagens em sala de aula tendo como ponto de partida a escuta da professora.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	91

ANEXO A — Primeira Carta da Bruxa Irmgard	95
ANEXO B — Segunda Carta da Bruxa Irmgard	98
ANEXO C — Terceira Carta da Bruxa Irmgard	99
ANEXO D — Quarta Carta da Bruxa Irmgard	101
ANEXO E — Carta dos alunos para a Bruxa Irmgard	102
ANEXO F — Carta da professora Dn como “monstrinho Solitário”	105
ANEXO G — Termo de consentimento informado	106

1 APRESENTAÇÃO

*O passado não reconhece o seu lugar:
está sempre presente.
(Mário Quintana)*

Gostar de ouvir belas histórias de vida, dar ouvidos ao velhinho solitário que se senta ao lado no banco do ônibus e que por menos que conheça, confia suas angústias de estar preocupado com a violência que cresce a cada dia na pequena cidade em que ele vive. Ouvir e se surpreender com uma criança que diz não gostar quando sua mãe a coloca de castigo, mesmo sabendo que ela sempre faz “arte”. Gostar de “gentes”, de estar em meio às pessoas, não somente daqueles por quem se tem afeição... Ser incompleta, feita de múltiplas vozes e, aprender tanto com elas... Estar sendo, viver o inacabamento, a formação...

(Diário de Bordo da Pesquisadora, jun/2011)

Em uma disciplina cursada durante o mestrado, a professora falava que a temática de pesquisa geralmente tem relação com a vida do pesquisador, está atrelada à sua história, suas vivências... Naquele momento, junto ao meu diário de bordo, fui escrevendo (devaneios) e buscando em minhas memórias o porquê de eu estar pesquisando sobre a *escuta*.

Não foi difícil “permitir” que “minha” história de vida encontrasse significativo envolvimento com tema a ser estudado; afinal, quem não deseja ser ouvido e compreendido? Porém, quem está disposto a fazer esta escuta? Uma escuta não no sentido de prestar atenção, ouvir ou olhar o enunciado, mas de uma escuta que se compromete com o outro, que dialoga na direção do encontro ético.

E é neste contexto de investigação que me implico, no plano dialógico, onde o respeito à alteridade delinea as relações. No lugar onde se ensina com a escuta e se aprende com o gesto de escutar.

Lembro-me que, desde criança, eu gostava das brincadeiras que envolviam o quadro negro e o giz, e foi ali que, com a ajuda das minhas irmãs mais velhas, escrevi meu nome pela primeira vez. E, após alguns anos, já alfabetizada, convidava outras crianças do meu convívio para que eu pudesse “ser professora” de brincadeira para elas. Isso me faz pensar que a educação sempre pulsou de maneira especial na minha vida, principalmente quando a imaginação predominava...

Assim, como estudante e pesquisadora, estou implicada nas questões que envolvem o campo da pesquisa acadêmica educacional, na qual minha inserção se deu como Bolsista de Iniciação Científica (CNPq) no grupo de pesquisa Oficinando em Rede¹, com a proposição e realização de oficinas tecnológicas com crianças e adolescentes em situação de tratamento psiquiátrico configurando o campo empírico. Neste período, me aproximei dos estudos psicanalíticos (Freud e Lacan), mas, principalmente, dos estudos sobre tecnologias e a cognição, embasados na teoria da Biologia do conhecer (Maturana e Varela), delineando os primeiros passos na minha trajetória de pesquisadora.

Porém, ao final da graduação em Pedagogia, despertou em mim o interesse pela área da linguagem², tinha curiosidade sobre a aquisição da fala e da escrita, dos processos linguísticos vivenciados pela criança na escola, suas enunciações e interações. Foi o momento em que me aproximei dos estudos bakhtinianos, onde me dediquei, exclusivamente, aos estudos dos *gêneros do discurso*, sem aprofundamento da teoria como um todo.

Destaco que minha formação foi atravessada por linhas teóricas diferenciadas, mas que cada momento, cada pesquisa, cada grupo de estudo foi essencial nessa caminhada, pois, para chegar até o lugar em que me encontro atualmente, precisei estar imersa em uma *ética da escuta*, onde acolhi e convivi com uma multiplicidade de vozes que encontrei neste caminho, e também, tive a oportunidade de que minha voz de estudante-pesquisadora-professora fosse valorizada e respeitada...

É como um sujeito que tem voz e a oportunidade de que esta ressoe através desta dissertação é que inicio este trabalho, em um plano de escuta às minhas experiências de pesquisadora: pretendo, com este trabalho, apontar para as composições e inter-relações que acontecem em um *entre* no campo da formação continuada de professores e suas salas de aula quando se deparam com o projeto Civitas, considerando que este visa a atuar, não com produtos ou materiais, mas com experimentações e processos atrelados a uma escuta,

¹ Oficinando em Rede é um projeto de pesquisa-intervenção coordenado pela Prof^a. Dr^a. Cleci Maraschin. Configura-se pela parceria entre o Instituto de Psicologia e Faculdade de Educação da UFRGS e o CIAPS do Hospital Psiquiátrico São Pedro.

² Meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi desenvolvido nesta temática, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Isabel H. Dalla Zen, intitulado "Gêneros discursivos na sala de aula: um olhar sobre a minha prática pedagógica", com base na teoria bakhtiniana, tal trabalho inscreveu-se no campo dos estudos linguísticos, mais precisamente, da leitura e da produção textual, considerando os gêneros discursivos.

indissociável de uma ética que se constitui no encontro entre os sujeitos e tem por efeito responsabilidade e responsabilidade, como propõe a teoria dialógica de *Mikhail Bakhtin*.

Os sentidos produzidos nesta pesquisa se articulam com as leituras, os seminários, as discussões com a orientadora e com os colegas; e, principalmente, com minha implicação e participação no grupo de pesquisa do Projeto Cidades Virtuais Tecnologias para Aprendizagem e Simulação (CIVITAS)³, sob a orientação da Professora Dra. Margarete Axt, que está vinculado ao Laboratório de Estudos em Linguagem e Cognição (LELIC), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS), Linha de Pesquisa Educação: Arte, Linguagem e Tecnologia.

O Projeto Civitas acontece em alguns municípios do interior do Rio Grande do Sul em duas dimensões: (i) formação continuada de professores; (ii) exploração inventiva de tecnologias para a educação. Opera na interface *pesquisa/formação*, investindo nos processos criativos dos alunos em sala de aula.

1.1 O PROJETO CIVITAS...

1.1.1 Das experimentações

O projeto Civitas teve seu início no ano de 2002, a partir de um primeiro convênio firmado entre a Universidade e os municípios de Venâncio Aires e Mato Leitão, no interior do Estado do Rio Grande do Sul.

Esta parceria iniciou com o interesse do projeto em discutir com os professores e suas respectivas escolas sobre como trabalhar a temática município utilizando as tecnologias digitais, assim como as possíveis estratégias de apropriação das mesmas nos contextos educativos. Este envolvimento com os

³ O projeto conta com o apoio da agência federal de fomento à pesquisa (CNPq) na forma de bolsas e recursos.

professores, pouco a pouco se estendendo também aos alunos e suas produções em sala de aula, veio a afirmar a potência da interface pesquisa/formação no Civitas (SILVEIRA, 2010).

Hoje, o Civitas trabalha com gestores e professores do ensino fundamental de escolas municipais das cidades mencionadas e ainda com os municípios de Cruzeiro do Sul e Estrela, com convênios firmados mais recentemente. Conforme apresentado no Site⁴ da UFRGS, o projeto Cidades Virtuais: Tecnologias para Aprendizagem e Simulação investe na potencialização de aprendizagens, buscando novos modos de operar nos contextos educativos e de pesquisa na educação básica, integrando a exploração de múltiplas tecnologias e a inovação metodológica em sala de aula. Investe numa opção teórico-metodológica que procura pensar a formação vinculada diretamente às práticas em sala de aula, pressupondo a coexistência de tecnologias e metodologias.

Uma das propostas do projeto é a construção de cidades (explorando diferentes tecnologias, desde as mais convencionais, como maquetes de papelão, barro, tecidos, até as digitais). Como salienta Axt (2005, p. 29):

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

Esta proposta diz respeito às situações em que o professor, que começa a desenvolver em sua sala de aula o Civitas, não precisa romper com a prática que vinha desenvolvendo para iniciar um novo caminho com projeto: a nova metodologia é aderida aos poucos, na medida em que o professor vai abrindo fissuras, em sua prática pedagógica, como aponta Axt (2007, p. 94), “o CIVITAS se constitui no movimento rizomático que acolhe o outro-imprevisível-inusitado, o qual sempre pode irromper em meio a um fluxo processual, dando visibilidade à diferença”.

A participação dos professores neste projeto se pauta pelo princípio da adesão, isto é, ao participar dos encontros formativos, o professor deve estar disposto a trabalhar com esta nova metodologia, pois a formação, para

⁴ Página do projeto Civitas no site da UFRGS disponível em: <http://www1.ufrgs.br/pesquisa/forms/form_dadosProjetoPesquisa.php?Cod=7887&NrSeqBolsa=&CodProjeto=>. Acesso em: 10 jan. 2010.

acontecer efetivamente, necessita da interação entre formador e professor. Por isso, acreditamos que a participação no projeto não deve ser de forma forçada, induzida pelos gestores ou pesquisadores, cada professor deve ter o desejo de participar e essa adesão deve acontecer também por parte dos próprios gestores e alunos (a professora, via de regra, só instaura o projeto em sala de aula a partir de certas condições de interesse, de curiosidade e de entusiasmo de todo o grupo de alunos, de modo que se sintam individual e coletivamente comprometidos com determinada ideia, por exemplo, construir e habitar em uma cidade-imaginária).

A utilização de um dispositivo, que pode ser um personagem, uma maquete ou um boneco, é o ponto de partida para os grupos de professoras que aderem ao projeto, buscando sempre escapar o plano representacional e investindo nos processos criativos e inventivos de professores e alunos; trabalhando a partir deste objeto para que as atividades tenham certa continuidade, que durem em sala de aula, sendo articulados aos conteúdos do currículo; e que as “novidades” (inusitados), brotadas em um coletivo, possam ser exploradas e vivenciadas na escola.

Neste sentido, como idealizadores do projeto, Axt e Martins (2008, p. 156) apresentam dois pontos de partida da metodologia Civitas:

- (i) forçar, pela experimentação, o pensamento a pensar sobre conteúdos (do currículo), mas enquanto matéria informe, não estruturada, para a qual múltiplas estruturas são possíveis; (ii) forçar, pela experimentação, o pensamento a pensar sobre procedimentos, práticas (docentes), mas enquanto movimentos não fechados, enrustidos, e sim abertos, receptivos ao estranho, ao inusitado que emerge no contexto, sensíveis ao contexto, deixando intervir o contexto.

A ideia de experimentação está ligada a vivências dos processos, à tentativa, ao diferente. Porém, a experimentação dessa proposta muitas vezes ainda é difícil para uma professora que trabalha com o Civitas, já que a cultura escolar de transmissão de conteúdos ainda é muito forte e permeia o fazer do professor constantemente. Tendo como base observações feitas em uma turma de professoras que iniciavam o trabalho no Civitas, Axt et al. (2008, p. 8) destacam:

As “escapadas” em novas experimentações, explorando o inusitado, como tentativas de ultrapassar o plano representacional, não passavam de atividades pontuais, cuja duração era interrompida, e a rotina da transmissão de conteúdos era retomada.

O plano representacional ainda é bastante vivenciado na educação, na medida em que vivemos em um momento marcado pelo atropelamento do tempo, pelas condutas imediatistas, ou seja, por uma efemeridade que caracteriza o mundo contemporâneo. Assim, as práticas aplicacionistas, nas quais meramente “aplicam-se” na sala de aula as teorias de “outrem”, tomam o lugar que poderia ser da criação e duração.

O antropólogo da modernidade, Marc Augé (1994), apresenta o conceito de não-lugares: para o autor, se um “lugar” pode se definir como um lugar antropológico, possuindo uma identidade, sendo ao mesmo tempo relacional e histórico, um espaço que não pode se caracterizar nem como possuindo identidade, nem como relacional, nem como histórico definirá um não-lugar. E continua, “vivemos na supermodernidade que é produtora de não-lugares isto é, de espaços que não são em si lugares antropológicos e que [...] ocupam aí um lugar circunscrito e específico” (AUGÉ, 1994, p. 73).

Sendo assim, considera como não-lugares os meios de transporte, os aeroportos, as estações, os hotéis, os parques de lazer. Os usuários de não-lugares vivem “a atualidade e a urgência do momento”, eles “vivem no presente” destaca Augé (1994, p. 95). Esses conceitos me ajudam a refletir sobre essa transitoriedade dos eventos em nossas condutas diárias, esse excesso de modernidade, nos dá a sensação de constante desatualização perante tantas novidades técnicas e tecnológicas que, para acompanhá-las, acabamos criando um acúmulo de atividades em nossas vidas. Como quase todas as nossas responsabilidades são “para ontem”, precisamos sempre pensar rápido e ir “apagando incêndios” ou “correndo atrás do prejuízo”, como falamos popularmente.

Portanto, na educação, as coisas não poderiam estar diferentes, vemos uma grande demanda nas atividades escolares, os conteúdos programáticos estão cada vez mais densos, as datas comemorativas ocupam boa parte do calendário escolar, fazendo com que a escola também entre em um ritmo frenético de atividades, tornando-se um lugar muito marcado pela informação e o conteúdo, desconsiderando os momentos de aprendizagens mais significativas, de troca de

experiências, de novas possibilidades no aprender e de novas vivências na escola. Axt (2008, p. 92) salienta: “[...] esses fatores como resultantes de uma educação no modelo redutor, isto é, neste modelo a educação é tratada como bem de consumo”. Segue a autora, “uma superabundância de conteúdos oriundos do campo científico, organizando na forma de um currículo muito ordenado e cronologizado e de caráter fechado, todo este excesso informacional - conteudístico”.

Essa aceleração do currículo, gerando excesso de informação, contribui para produzir uma relação passiva do aluno com seu professor em relação ao conhecimento e, numa outra perspectiva, porém, corroborando esta tendência mencionada, que Freire (1987), chama de “concepção bancária da educação”, um modelo de educação onde os alunos seriam apenas espectadores passivos do mundo. Destaca:

Se para a concepção bancária a consciência é, em relação com o mundo, essa ‘peça’ passivamente escancarada a ele, à espera de que entre nela, coerentemente [se] concluirá que ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo [...]. O de ‘encher’ os educandos de conteúdos (FREIRE, 1987, p. 63).

Como contraponto, o autor defende uma educação “libertadora”, que problematiza esse simples transmitir conhecimento, o que nomeamos como sendo reducionista.

No projeto Civitas, tem-se o propósito de ressaltar uma prática docente em que nem a escola, nem o professor se deixem tomar por esta lógica conteudística, padronizada e inflexível, mas que procurem atuar em um espaço que dê abertura ao diálogo, ao pensamento, à criação, onde todos os participantes do contexto possam ter vez e voz ao viverem a sala de aula.

É exatamente este caráter de *experimentação* do Civitas que o constitui como um *lugar*, pois, no momento em que alunos e professoras colocam em relação suas ideias, produzem diálogos, criam laços e se deixam afetar pelo coletivo, transformando a sala de aula em um lugar antropológico, nos termos de Auge (1994), possuindo identidade sendo *relacional e histórico*, permeado pelas diversas afecções.

1.1.2 Das implicações

Minha imersão no Civitas acontece quando entro para o mestrado no PPGEdu/UFRGS, eu pouco conhecia sobre o projeto, apenas por leituras e conversas na própria universidade, fiquei feliz em saber que eu iria participar de um dos grupos de formação do projeto e, em conversa com a orientadora, concordamos que eu iria participar do grupo de Estrela que, assim como eu, também estava iniciando no Civitas naquele momento. Decidimos, então, que seria ali meu campo de pesquisa em parceria com o pesquisador Marcio André Martins. Abaixo, segue um trecho de um relato do meu diário de bordo, onde falo do primeiro contato com o grupo de professoras Estrela:

Uma viagem para uma cidade até então desconhecida, será este o ônibus? Percalços no caminho, táxi, pedido de informações, eu vou pra lá também, encontrei! Esta é a sala! Uma janela com cortinas abertas que permite que o sol brilhe e alcance o sorriso daquelas pessoas. Clima agradável, mesa redonda, flores que enfeitam o ambiente, rostos que acolhem. É o primeiro encontro. As canetas, os papéis, as cadernetas, o chimarrão... Eu estava nervosa, penso que elas também deveriam estar, e ele então?

Este era o cenário no qual o professor formador falava para um grupo de professoras do 4º ano, da Rede Municipal de Estrela, interior do Rio Grande do Sul, que iniciavam no projeto, além das coordenadoras e secretárias, que se faziam presentes neste primeiro encontro. Eu, como pesquisadora e 'caloura', ouvia e anotava tudo em meu diário de bordo, tentando saber um pouco mais sobre como o CIVITAS ganhava vida, sobre aquelas professoras e sobre suas práticas docentes.

(Diário de Bordo da Pesquisadora – abr/ 2010)

O Civitas – Estrela começa oficialmente às dez horas do dia doze de abril de dois mil e dez. Digo oficialmente, pois esse já havia começado há mais tempo nas nossas reuniões que pensavam o trabalho para o ano, assim como nos pensamentos e desejos da secretária de educação e da coordenadora do município, que, segundo as mesmas, ao presenciarem um seminário em um município vizinho, no qual professoras do Civitas apresentavam seus trabalhos, surgiu nelas o entusiasmo, a curiosidade e a vontade de que suas equipes também pudessem experimentar esse processo. Isso fez com que entrassem em contato com o grupo de pesquisa e solicitassem o convênio do projeto com o município.

Portanto, antes desse primeiro encontro oficial, outros haviam sido necessários, o Civitas já estava acontecendo nas reuniões pedagógicas nas escolas, nas falas ansiosas das professoras que iriam trabalhar com o projeto, na

equipe de pesquisadores que se preparava para assumir mais esta ação, enfim, de várias maneiras e em muitos enunciados o projeto se constituía para aquele contexto (Estrela).

A cada ano, os formadores propõem ações para cada convênio. Para os anos iniciais do referido município, o plano provisório de trabalho⁵ tinha por objetivo: “Criar espaços de reflexão sobre como os conteúdos podem implicar em conhecimento por meio de um processo de invenção-criativa no contexto de sala de aula, viabilizando a possibilidade de este processo compor com a avaliação do aluno” (p. 1).

E os encaminhamentos contemplavam:

- *Ouvir os professores “falarem de si”⁶ e a partir de suas falas propor pontos para pensar sobre as questões que norteiam a aprendizagem, o que compõe o conceito aprender. Pensar a questão da aprendizagem pela perspectiva da invenção criativa;*
- *Abrir espaços para discutir questões que envolvam ato da escuta, criando possibilidades para um olhar atento as ideias que surgem das crianças, investindo nessas ideias para abordar conteúdos;*
- *Pensar a avaliação na sala de aula considerando o processo de invenção-criativa das crianças.*
- *Trabalhar com a ideia de professor-pesquisador, na qual cada professor desenvolveria uma questão problema, com uma proposta de registrar perspectivas, dados, suposições em seu diário de bordo. Elaboração de um artigo pautado pelas anotações no Diário de Bordo.*
- *Encaminhar textos específicos para cada professor de acordo com a questão problema por ele formulada, visando aprofundamento teórico.*

Com o plano de trabalho em mãos e buscando orientar os professores em formação continuada numa perspectiva da invenção, já nos primeiros encontros o pesquisador propôs para as professoras que organizassem com seus alunos uma caixa de materiais diversos⁷ que, posteriormente, pudessem ser utilizados como matéria prima para a criação e construção de uma cidade-imaginária.

Podemos pensar que a questão da invenção é essencial no desenvolvimento do Civitas. Nos trabalhos resultantes de experimentações diversas dentro do projeto, esta questão aparece em destaque. Martins (2009, p. 61) define: “[...] a invenção é sempre efeito do encontro de virtualidades atualizando-se em novidade”. Ou seja,

⁵ Documento criado pelos formadores Márcio Martins, Joelma Remião, Paloma Silveira e Luciana Lunkes sob a coordenação da professora Margarete Axt, para no início do ano letivo de 2010.

⁶ Falar de como percebiam a sala de aula em seu conjunto nas relações com os alunos entre si e alunos com professora, o que trabalhavam e como, enfim, partilhar suas vivências no grupo de estudos/formação.

⁷ Materiais reciclados, de preferência que não fossem tratados como sucatas pelos sujeitos, mas como um objeto que se tornaria algo, um prédio, um automóvel, uma casa ou “o que tudo pode” um determinado material?

toda a potência que tem a imaginação dos alunos em sala de aula, quando amplificada para estratégias docentes, essa imaginação pode atualizar-se em processos de aprendizagem e em aprendizagens enquanto verdadeiras novidades para a criança, efetivando-se como construção docente também.

Lunkes (2010), em sua dissertação, estudou a questão da imaginação como componente para a aprendizagem dos alunos de uma determinada turma de ensino fundamental. A pesquisadora faz uma relação entre imaginação e invenção quando apresenta que “o criar está acoplado à imaginação, forma um elo com a invenção. Entendemos que inventar é trabalhar em nível da imaginação, enquanto a criação seria a concretização dessa imaginação” (LUNKES, 2010, p. 24).

Em outro estudo, que tomou o projeto como metodologia, Axt e Kreutz (2003) criam o conceito de in(ter)venção, este conceito vem nos alertar que a intervenção deve ser também um movimento de invenção, criação:

In(ter)venção é criadora e inventiva porque estamos operando em nossas práticas a partir de um novo eixo de pensamento filosófico, científico e artístico: Não basta mais “refletir sobre” é necessário criar um movimento. Intervir é inventar, é morrer e é nascer (AXT; KREUTZ, 2003, p. 331, grifo dos autores).

Neste sentido, podemos perceber o quanto pode ser interessante uma prática educativa pautada na *in(ter)venção*, já que, ao operar também com a invenção em sala de aula, os alunos são convidados a serem mais ativos no processo de construção de conhecimento.

No âmbito da formação de professores no projeto Civitas, a *in(ter)venção* também é um método de trabalho dos formadores, pois o processo que se busca fazer com os alunos em sala de aula a partir da imaginação, da invenção, da criação, é também experienciado pelos professores no grupo de estudos. O formador geralmente trabalha com a imaginação dos envolvidos, através de conversas, dinâmicas, leituras etc., tendo em vista que trabalhar com a imaginação, ou seja, essa abertura à invenção, poderá reverberar em um retorno significativo nas aprendizagens, mas também na fruição estética de cada um e também do todo coletivo. Assim, para pensarmos um trabalho direcionado à invenção e à criação desses professores, não podemos descartar a importância de uma *escuta* do que vem deles, ou seja, o acolhimento de suas crenças, perspectivas, emoções, percepções, interesses, curiosidades, enfim, de suas vozes em sentido amplo.

Sabemos que o professor, em situação de formação docente, não é uma *tábula rasa*. Em seus estudos sobre o trabalho docente, Tardif (2007) destaca que a formação docente inicia muito antes de um curso universitário, este saber, herdado da experiência, é muito forte e influencia diretamente em nosso trabalho como professor, assim, o professor em situação de formação continuada certamente traz consigo muitos saberes práticos, concepções, leituras, linhas teóricas e métodos de ensino-aprendizagem.

Portanto, os formadores do Civitas desenvolvem, junto aos professores, algumas “pistas” para que comecem a refletir sobre os processos criativos no conjunto da sala de aula (prática pedagógica, alunos, coletivo...), como destaca Silveira (2010, p. 25):

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

Deste modo, com base em alguns apontamentos teórico-metodológicos, as professoras em formação iniciam o projeto a partir da problematização e da experimentação. Diferentemente da maioria dos projetos e processos formativos existentes no momento que parecem ter a solução certa para os problemas que os educadores enfrentam em sua sala de aula, Axt e Martins (2008, p. 139), apoiados em reflexões de Deleuze e Bergson, consideram:

[...] os primeiros encontros precisam desviar da ideia de “resolver” problemas... os problemas ainda não foram colocados... nem serão, pelo menos de fora. Os problemas, os verdadeiros problemas, precisam emergir e só os capturaremos por um movimento retrospectivo, sendo que em muitos casos a solução poderá surgir antes mesmo que sejam colocados.

Neste sentido, o Civitas não vem trazer respostas para os desafios que o professor enfrenta ou coloca, mas trabalha no plano da problematização da educação, investindo na formação de um professor reflexivo⁸ e o auxilia na

⁸ Estudiosos de uma prática reflexiva (NOVOA, 1992; SCHON, 1983, ZEICHNER, 1993; FREIRE, 1996) também percebem essa potência metodológica da pesquisa educacional ser realizada pelo professor em sua sala de aula.

criação de estratégias inventivas para a sua prática docente visando aos processos criativos dos próprios professores e de seus alunos.

Encontramos em outras bases teóricas ideias de professor pesquisador que conversam com as nossas, é o caso dos estudos freireanos, que apontam a uma possibilidade de escapar dessa lógica de reprodução na docência; através da adoção de certa curiosidade como inquietação pelo professor. Freire (1996, p. 32), quando revela que “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo [...]”. O professor curioso é aquele que busca novas leituras, novas formações, novas aprendizagens para trabalhar em sua prática docente, isto é, se deixa levar pela novidade, pelas ousadias, se valendo de uma “curiosidade epistemológica”, apontada por Freire (1996, p. 29): aquele professor que recorre à pesquisa nas decisões, tanto temáticas quanto metodológicas e, assim, abre esse mesmo espaço aos seus alunos e suas curiosidades.

Deste modo, a curiosidade parece ser um elemento importante para abrir esse espaço para a pesquisa e criação na escola, visto que, como destaca Freire (1996, p. 85, grifo do autor), “como professor devo saber que sem curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não **aprendo**, nem **ensino**”. Então, um professor que exercita essa posição de curiosidade perante o saber, de pesquisador do mundo, contagia seus alunos a serem pesquisadores curiosos também.

Como pesquisadoras implicadas, as professoras são orientadas, já no início dos encontros formativos do Civitas, a fazerem seus registros, anotarem situações vivenciadas, dúvidas, questionamentos utilizando o diário de bordo⁹:

[...] os professores, assim como nós utilizam “cadernos de anotações”, nos quais misturam descrições, experimentações, devaneios, escritas, falas, fotos, sentimentos, afecções, percepções. Esses cadernos de anotações subsidiam a escrita de textos, a publicação de artigos, a organização das apresentações nos seminários de estudos e *workshop* anual de avaliação pelos próprios professores, como pesquisadores e transformadores de suas práticas (MARTINS, 2010, p. 25).

Destaco, nesse movimento de escrita das professoras no diário de bordo, uma maneira de fugir do plano representacional, pois, ao registrarem, permitindo

⁹ Também conhecido como diário de campo, bloco de notas, caderno de anotações...

que suas afecções e emoções apareçam no contexto do registro, favorecem a que o “inusitado” – aquilo que não estava previamente estabelecido – produza algum efeito nas interações, ou seja, na medida em que o professor registra também aqueles acontecimentos da sala de aula que fugiram ao esperado, estes registros podem, posteriormente, reverberar em discussões no grupo.

Assim, retoma-se o lugar do diário de campo como *instaurador de consciência* (AXT et al., 2008), como refletem Axt e Martins (2008 apud SILVEIRA, 2010, p. 34) sobre a escrita do diário de campo pelas professoras:

O diário de campo de cada professor provoca um desvio em relação a uma tendência de tornar os encontros do grupo um espaço para discussão de planejamentos, pois o que se coloca em pauta é justamente tudo o que não é ou foi planejado, mas o evento/acontecimento inusitado na sala de aula.

Estarem atentas às falas dos alunos e suas contribuições é fundamental para a prática docente, a partir de uma postura curiosa, investigativa, o professor também poderá estimular a curiosidade de seus alunos, dando potência para um trabalho que contemple a imaginação das crianças e criando oportunidades para que surjam novas ideias e inquietações, ou seja, permitindo que os alunos passem a ser pesquisadores também, tornando assim, a sala de aula um espaço de maior interesse para todos os que ali circulam e com diferentes formas de aprendizagem.

1.1.3 Das escutas...

É na atenção ao inusitado, à voz do outro, que se pauta a dimensão de escuta que permeia a metodologia do projeto em questão. Desta maneira, faz uma escuta o professor que permite que as vozes surjam no coletivo híbrido da sala de aula e, junto a este coletivo, essa diversidade possa ser acolhida e respeitada. Como apresenta Silveira (2010, p. 31), “pode-se dizer que a metodologia do CIVITAS na sala de aula envolve as experimentações, seja pela via da maquete ou outros recursos, desde que se opere na dimensão da escuta e acolhimento da voz/perspectiva do outro”. Portanto, ao dar potência às contribuições cotidianas dos alunos, ao considerar um currículo flexível onde

haja lugar para os seus questionamentos, dúvidas e interesses, o professor faz um movimento em direção a uma postura ética de escuta.

Esta postura de escuta também pode ser experimentada no grupo de trabalho formativo do projeto, isto é, durante os encontros dos grupos de estudos nas formações continuadas, as professoras são convidadas a partilharem seus relatos, suas experimentações, práticas, crenças, emoções, enfim, seus diferentes pontos de vista com as demais, constituindo aquele espaço como um lugar de trocas e ressonâncias de uma diversidade de vozes no contexto de formação. Assim, Axt (2008, p. 97) acrescenta:

Nesta via, dar voz ao sujeito da linguagem (o qual entendemos ao mesmo tempo como sujeito da educação e 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 existência. É desses sentidos que propomos fazer a escuta: uma escuta instituída numa relação de solidariedade com a intervenção, uma intervenção, ela própria constituída em escuta.

Não se busca, com essa atenção aos relatos, fazer uma avaliação do que as professoras estão ou não produzindo em suas salas de aula, mas essa escuta visa à produção de sentido dentro do grupo de formação, pois, segundo Bakhtin (2010a, p. 386), um sentido “só se atualiza no contato com outro sentido, o sentido do outro”, mesmo quando distantes um do outro no tempo e no espaço, e afirma:

[...] dois enunciados distantes um do outro, tanto no tempo quanto no espaço, que nada sabem um sobre o outro, no confronto dos sentidos revelam relações dialógicas se entre eles há ao menos alguma convergência de sentidos (ainda que seja uma identidade particular do tema, do ponto de vista, etc) (BAKHTIN, 2010a, p. 331).

Portanto, ao relatar um acontecimento de sua escola, de seus alunos, no grupo de formação, a professora pode ampliá-lo, fazê-lo ressoar inflexionando no sentido dos processos criativos ou imaginativos como potência de aprendizagem, percebendo novas nuances em seu fazer pedagógico. Nosso foco, então, enfatiza os processos de escuta e de entonação dialógica como base para processos criativos ou imaginativos, levando ao aprender. Mas, esses

processos em si não estão sendo problematizados; os mesmos são entendidos aqui como efeitos da fissura de tempo (pela escuta sensível e atenta) para a experimentação e manifestação das vozes em interação produzindo relações.

Este espaço de convergência de sentidos possibilita a novidade, já que esses novos sentidos que são produzidos a partir do encontro com a alteridade/grupo são, também, produtores de novas concepções, novas maneiras de ser e estar na sala de aula, enfim, novas construções acerca do fazer docente. Em outras palavras, neste contexto, estariam vivenciando a dimensão estética dos sentidos, para o viver na relação com modos de trabalhar.

Em síntese, este modo de pensar e trabalhar com pesquisa e formação tem sua especialidade perante as propostas de cursos de formação. Acontece que, por diversas vezes, nos deparamos com métodos formativos em que o formador e/ou professor apresenta aos seus formandos ideias, materiais e atividades prontas para que estes “apliquem” em suas salas de aula. Axt e Martins (2008, p. 134) problematizam este modelo de formação:

Tais iniciativas costumam ser sustentadas preponderantemente no viés macropolítico, através de portarias ou decretos governamentais [...] conforme o nosso modo de ver, tendem a fortalecer o caráter de homogeneidade e de repetição linear, segundo o que as mesmas são interpretadas e aplicadas. Este viés macropolítico é marca de programas e propostas que tentam antecipar problemas gerais da educação. E para dar conta dos problemas antecipam uma sequência de ações que nos capturam pela ideia de uma solução pronta de fora.

Deste modo, a formação docente pode tornar-se uma pseudo-solução para problemas educacionais, na qual o formando teria papel de um expectador ao “escutar/assistir às propostas de solução dos formadores, promotores da programação, em cursos, reuniões e apostilas” (AXT; MARTINS, 2008, p.134). Destaco que a escuta, nesse tipo de proposta, tende a ser antes uma *escuta passiva, pronta a repetir*, cumprir o que vem de fora, ressoando o mesmo, privando a autoria do professor em sua prática. Axt e Martins (2008) apontam para o que parece que todos estes projetos/processos formativos têm em comum: a “certeza” da solução para o educador em sala de aula, o que também nos remete à ideia de os formadores tudo saberem e os professores nada saberem de seu fazer docente.

Neste sentido, Tardif e Lessard (2009, p. 38) indicam:

[...] o trabalho docente não consiste em apenas cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar sentido ao que fazem, é interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc.

Portanto, se os sujeitos são heterogêneos, as práticas não poderiam ser homogeneizadas no modelo “todos devem fazer assim” ou “desta forma eles aprendem melhor”. As formações docentes devem convergir com os sentidos de cada professor participante (formando) e o sentido virá também dos encontros com seus próprios afetos (ou seja, não se constituirá efetivamente apenas com o trazido de “fora”).

Com base nas questões trazidas até o momento, problematizo: Como podemos pensar uma formação docente onde uma escuta acolhedora seja privilegiada? Como se instaura um movimento ético de escuta nas relações entre professores, alunos e formadores? Será que um professor que vivencia momentos em que sua voz ganha potência através de uma escuta, realizada pelo outro na interação (seja um grupo, seja a coordenação ou gestão educacional), também poderá **produzir novas relações de sentido**, concernindo vozes diversas vindas das crianças de sua sala de aula?

Acredito que não há um caminho direto entre a escuta no grupo de formação e a escuta dos alunos, como causa e efeito, mas acredito que possa haver *ressonâncias* dessa escuta nos espaços aqui apresentados. Para que isso aconteça, a in(ter)venção é uma ferramenta importante no grupo de estudos e formação, pois é esta instância que dará vazão para problematizações envolvendo a escuta, com isto, investindo-a de potência de contágio e ressonância. Neste sentido, Axt (2008, p. 95) esclarece:

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.

Portanto, podemos considerar como um pressuposto de *contágio* a ideia de que, ao tratarmos (nas relações com as professoras em formação) das dimensões éticas e estéticas, estas dimensões poderiam também, de certa forma, produzir

ressonâncias nas relações de aprendizagem em sala de aula.

Convergindo com esta ideia, destaco:

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; ELIAS, 2003, p. 271).

Entendendo, portanto, que a ressonância não seria apenas uma repetição de um discurso, mas um discurso tensionado e afetado pelos sentidos outros também, ou seja, que já não é mais o mesmo, pois já produziu novos sentidos. Bakhtin (2010a, p. 313) explica: “[...] a palavra que participa de nosso discurso e que nos vem dos enunciados individuais dos outros pode ter preservado, em maior ou menor grau, o tom e a ressonância desses enunciados individuais”. Assim, acredito que uma vivência, seja na ordem da linguagem ou na ordem da experimentação, a escuta é capaz de ressoar com outros sentidos. Ou seja, de “produzir ecos”, “intensionalizar”, um movimento em que as vozes em relação podem permanecer em atividade em uma dupla articulação, num paradoxo de concordância ou discordância.

Pensando em uma sala de aula como um contexto onde possa surgir uma multiplicidade de vozes, e também na situação de que uma voz, quando surge, possa tanto ser escutada produzindo ressonâncias no coletivo quanto ser tolhida e perder sua potência, indago:

Será possível inventar condições de interação tais que escuta e polifonia se constituam mutuamente, potencializando processos expressivos em sala de aula instituindo possibilidades de aprendizagem criativa?

Dessa forma, tenho como objetivos gerais:

(i) como uma *ética da escuta* na formação continuada pode produzir ressonância nas relações dos alunos entre si, com o professor, com a escola, com o ambiente, ou seja, com a alteridade;

- (ii) analisar o processo que antecede uma *escuta empática* no coletivo do grupo de formação e como ressoa no plano das aprendizagens dos alunos;
- (iii) apontar, nos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, os inusitados potencializados por uma *escuta*.

Encontro um local fértil para refletir sobre esses questionamentos no grupo de formação do Projeto Civitas-Estrela (*lócus* de pesquisa), já que tal projeto tem a *escuta* como um dos eixos de sua metodologia, ancorada na interação dialógica, e trabalhando com a formação continuada em serviço, movimento este que potencializa as relações experienciadas em sala de aula, trazendo-as à tona para a discussão no espaço tanto formativo quanto acadêmico e científico¹⁰.

Na próxima seção: *A perspectiva bakhtiniana na pesquisa-formação: abrindo espaços para uma escuta*, apresentarei conceitos-chaves de Bakhtin, como dialogismo, polifonia, gêneros discursivos, ato ético, entre outros, que me ajudam a pensar as relações dialógicas na formação continuada de professores e sala de aula. Também usarei outros autores que conversam com as ideias de Bakhtin.

Metodologia do projeto de pesquisa-formação: a dinâmica dos planos em interação, seção 3, onde apresentarei os passos metodológicos que configuraram esta dissertação. Destacando a implicação do pesquisador ao contexto de pesquisa e os planos da pesquisa-formação.

No capítulo de análise, tratarei os “achados” dos processos criativos que foram potencializados por uma *escuta empática*, produzindo, assim, ressonâncias nas inter-relações entre os sujeitos envolvidos com o Civitas-Estrela. Seguidos das considerações finais e anexos.

¹⁰ As pesquisas que tiveram como base o projeto, já resultaram em diversas teses e dissertações (KREUTZ, 2009; MARTINS, 2002, 2009; REMIÃO, 2009; SILVEIRA, 2010; LUNKES, 2010; SELLI, 2010).

2 A PERSPECTIVA BAKHTINIANA NA PESQUISA-FORMAÇÃO: abrindo espaços para uma escuta

Neste capítulo, apresento o embasamento teórico utilizado para a elaboração dessa pesquisa, que advém da teoria do filósofo da linguagem **Mikhail Mikhailóvitch Bakhtin**, que nasceu no ano de 1895 em Orel, ao sul de Moscou. Formou-se em História e Filologia na Universidade de São Petersburgo, nessa época, iniciou encontros para discutir linguagem, arte e literatura com outros intelectuais, sendo que este grupo de estudos ficou conhecido posteriormente como o *Círculo de Bakhtin*.

É válido lembrar que o pensador concedeu a atribuição de diversos de seus textos a colegas deste Círculo, sendo sua obra ***Marxismo e Filosofia da Linguagem*** (1929), assinada com o nome de seu amigo e discípulo Volochínov. Durante o regime stalinista, o grupo passou a ser perseguido e Bakhtin foi condenado a seis anos de exílio no Cazaquistão. Quando retornou, finalizou sua tese de doutorado ***A Obra de François Rabelais: a cultura popular na Idade Média e no Renascimento***, esta, recusada pela Academia de Ciências da União Soviética. Bakhtin faleceu em 1975 e suas produções chegaram ao Brasil nos anos 1980, onde ganharam repercussão significativa, especialmente, na área da linguagem.

Faço aqui uma tentativa de destacar alguns conceitos-chaves do autor, estes, que me ajudam a pensar sobre as questões da escuta e das diversas vozes que fazem parte do contexto educacional. Mas, ao descrevê-los, percebo que na obra deste filósofo da linguagem, nada está em definitivo, ou seja, os conceitos se movimentam, tornando quase impossível fazer construções formais e fechadas, pois suas ideias estão todas interligadas, formando verdadeiros emaranhados conceituais.

Assim, seu trabalho é com um mundo em movimento e em transformação, seu objeto não é fixo e imutável, mas está sempre em processo, por esse motivo, é impossível, por exemplo, falar de dialogismo, sem falar de interação, enunciados, gêneros do discurso etc. São estes fatores que tornam a teoria bakhtiniana dinâmica, atual e inesgotável em sentidos.

2.1 INTERAÇÕES DIALÓGICAS E SUAS COMPOSIÇÕES NA COMUNICAÇÃO

Sobre o caráter interativo da linguagem, isto é, seu caráter dialógico, na perspectiva de Bakhtin, qual o princípio constitutivo é justamente a possibilidade de interação, Sobral (2008, p. 106) apresenta como o **dialogismo** se faz presente na linguagem:

- a) como princípio geral do agir - só age em relação de contraste com relação aos outros atos de outros sujeitos: o vir a ser do indivíduo e do sentido está fundado na diferença;
- b) como princípio da produção dos enunciados/discursos, que advem de diálogos retrospectivos e prospectivos com outros enunciados discursos;
- c) como forma específica de composição de enunciados/ discursos opondo-se nesse caso à forma de composição monológica embora nenhum desses enunciados/discursos seja constitutivamente monológico nas duas outras acepções do conceito.

Nas ideias do *Círculo de Bakhtin*, a interação dialógica diz respeito a estarmos sempre reagindo *responsivamente* aos sentidos outros, sendo que essa relação não se restringe à conversa face a face, pois pode acontecer, também, entre sujeitos de lugares e épocas distintas, ou até mesmo este *outro* possa ser o nosso *eu* interior, no que diz respeito ao plano do discurso interior. Então, o diálogo, num sentido mais amplo, deve ser visto “não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN, 2006, p.125). Nesta linha, o autor enfatiza que a vida é dialógica por si só, somos seres inteiramente dialógicos, nossa postura perante a vida é *responsiva*. Assim, evidencia Bakhtin (2010a, p. 348):

A vida é por sua natureza dialógica. Viver significa participar em um diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.. Neste diálogo, o homem participa por inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos.

Neste contexto, o sujeito dialógico é constituído na linguagem, ou seja, o homem relaciona-se com o mundo através da interação dialógica, como nos mostra o filósofo russo, “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (BAKHTIN, 2010a, p. 279). E propõe:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades desse ou daquele campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2010, p. 261).

A partir dessas palavras do autor, percebemos o enunciado como unidade real e singular da linguagem, podendo existir como discurso interior ou exterior, oral ou escrito. Costa (2008, p. 95) caracteriza-o como “concreto, vivo, o combustível que ativa a comunicação verbal humana”. O seu conteúdo temático, seu estilo e sua composição são determinados pelas diferentes esferas da atividade humana, ou seja, destaca-se a importância do contexto na produção de um enunciado. Sendo assim, a sua compreensão só será efetiva se todas as suas condições e finalidades forem colocadas em relação, portanto, é importante salientar que um enunciado só pode ser compreendido a partir da “situação social imediata” de interação (quem são os interlocutores, em que situação real se encontram) e do “meio social” em que está inserido (a que classe social pertencem esses enunciantes, qual papel ocupam na sociedade, em que época histórica se deu).

Deste modo, Bakhtin (2010, p. 301, grifo do autor) revela que “um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu **direcionamento** a alguém, o seu **endereçamento**”, assim, um enunciado só pode ser completamente compreendido dentro de uma interação verbal real, socialmente delimitada, cada época e grupo social onde são produzidos os enunciados, terão formas específicas de discurso, criarão gêneros específicos para a interação dialógica, ou seja, “cada campo de utilização da língua elabora seus **tipos relativamente estáveis** de enunciados, os quais denominamos **gêneros do discurso**” (BAKHTIN, 2010a, p. 262, grifo do autor). Nesse sentido, Bakhtin (2010a, p. 302) nos apresenta os gêneros do discurso:

Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, [...], ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações.

O autor reúne os gêneros discursivos em dois grupos: os gêneros primários, ligados às relações cotidianas (conversa cotidiana, linguagem familiar) e os secundários, os mais complexos (teatro, romance). Para Bakhtin (2010, p. 261) gênero discursivo refere-se a enunciados que “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...], mas acima de tudo por sua construção composicional”, ou seja, nas diferentes situações de interação social.

Bakhtin (2010a, p. 303) indica que precisamos conhecer os gêneros discursivos para que ocorra uma efetiva comunicação:

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

Portanto, esses fenômenos históricos de comunicação são diversos em nossa sociedade. Os gêneros escritos, por exemplo, desdobram-se em carta, notícia, conto, reportagem, poema, bilhete, receita, cheque, *e-mail*, entre outros; e os orais, em palestra, apresentação oral de trabalho, missa, entrevista, discussão, piada, música...

Um bom exemplo de gênero discursivo oral e gênero discursivo escrito/textual, atuando num mesmo espaço de comunicação, a sala de aula, pode ser reconhecido quando uma professora, antes de pedir para seus alunos produzirem um texto, faz uma motivação prévia sobre o tema que será solicitado, fala da organização do texto, do número de linhas, da importância do título, da letra legível etc., configurando, assim, um gênero oral que posso denominar de **instrução escolar**. Logo após, os alunos iniciam suas escritas, o que implica um gênero discursivo textual, podendo ser chamado de **redação escolar**.

Também na escola, esses padrões comunicativos se dão, por exemplo, em uma rodinha de conversa ao iniciar uma aula da educação infantil, quando a professora solicita que seus alunos contem sobre seu dia, suas férias, enfim, expressem-se verbalmente sobre um determinado assunto. Com a frequência desta atividade, que acontece diariamente, após algum tempo, este momento

torna-se um rito para as crianças, pois já sabem que a primeira atividade da aula será a rodinha; então, na maioria das vezes, chegam e preparam suas cadeiras em círculo, esperando mais uma vez por este ritual.

Com base nos estudos bakhtinianos, podemos tratar os gêneros como uma manifestação da cultura, isto é, os gêneros são aprendidos no curso de nossas vidas como participantes de determinado grupo social ou membro de alguma comunidade. Podemos exemplificar como gêneros no curso de nossas vidas a experiência da contação de histórias pelos pais ou demais familiares, antes das crianças dormirem, histórias que muitas vezes passam de geração em geração; ou quando as crianças frequentam atividades religiosas, nas quais os catequistas contam histórias da Bíblia para elas.

Este momento de ouvir histórias familiares é uma manifestação do gênero discursivo no cotidiano da criança, adotando um padrão comunicativo da cultura naquele ambiente familiar; é, assim, um gênero não escolarizado, já que não funciona no modelo formal de uma escola, onde as crianças constantemente ouvem histórias, mas com intencionalidades diversas: responder perguntas, desenhar sobre, fazer um resumo oral da história. Fora do ambiente escolar, essa preocupação diminui, pois a história pode ser contada simplesmente para ser ouvida e degustada.

2.2 O SUJEITO DIALÓGICO NA LINGUAGEM

Como a presente pesquisa situa-se na área da linguagem, inserida no campo da pesquisa e formação de professores do ensino fundamental, faz-se necessário uma reflexão sobre os sujeitos que fazem parte desse contexto educacional/formativo.

Quando problematizo a escuta, automaticamente estou problematizando a fala, a voz, a palavra. E, ao estudar sobre a história da criança, da infância, percebi que não foi sempre que a criança teve sua voz ouvida e seu lugar de sujeito respeitado, a começar pela etimologia da palavra *infância*, que provém do latim *in-fans* – aquele que não fala. O historiador francês Philippe Ariès (1981, p. 51) dedicou seus estudos à condição e à natureza histórica e social do ser criança: “[...] até o fim

do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido”. Por meio da análise de pinturas, antigos diários e testamentos, inscrições em igrejas, o pesquisador concluiu que foi por volta do século XIII, na França, que a criança deixou de ser vista como um mini adulto e começou a ser representada como criança, surgindo o que ele denominou de *sentimento da infância*. Portanto, a concepção de criança é uma noção construída historicamente que se transformou através dos tempos e está sempre sendo reelaborada constantemente.

Assim, falar da criança no contexto atual, onde os estudos sobre a criança se expandem e ganham notoriedade, torna-se um desafio. Não podemos mais nos referir a uma infância, mas sim às diversas infâncias que nos rodeiam, existe a criança das ruas, a criança da favela, a criança da Internet, a criança da escola, enfim, uma diversidade de “tipos” de infância.

Segundo Craidy (2002, p. 3), “a criança não é apenas promessa de futuro, mas ocupa um lugar importante no presente, na sua condição de criança”. Tanto é importante esse lugar de criança na sociedade moderna, que temos marcas de roupas, lojas, restaurantes e lazer, entre outras coisas, planejados e voltados especialmente para a criança, atendendo suas necessidades e preferências.

Se pensarmos no âmbito educacional, a discussão fica ainda mais complexa, já que ainda existem muitas divergências nas concepções de aluno, e muitas delas ainda não levam em consideração as experiências, a história, o saber com que a criança chega à sala de aula. Porém, na maior parte dos estudos atuais, os autores já apontam para o caminho de uma criança protagonista de sua aprendizagem, neste sentido Craidy (2002, p. 3) destaca:

Na concepção de criança sujeito de direitos; protagonista histórico; cidadão em desenvolvimento; a figura do professor já não será a do que transmite conhecimentos ou molda comportamentos, mas a do interlocutor que escuta, aponta caminhos, organiza ambiente e materiais, e cresce junto com o educando.

Concordo com a autora ao revelar uma criança que compõe a sala de aula junto com o professor, interagindo, opinando, se expressando, tornando, assim, a sala de aula um lugar de convergência de uma diversidade de ideias e produção constante de sentidos.

Jorge Larrosa (2004) destaca na infância um caráter inquietador, que nos

desafia a compreendê-la como outro, que, por inúmeras vezes, desestabiliza-nos quando, como pesquisadores, buscamos ser “entendedores” da infância, e revela:

[...] a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio (LARROSA, 2004, p. 184).

Assim, procuramos perceber a infância, a criança como este outro que interage e se encontra em um devir. Bakhtin (1993) trata o sujeito como um “vir a ser”, “inacabado”, que se produz e se reproduz através da relação com a alteridade. Axt (2011, p. 49, grifo da autora), apoiada nas ideias do autor, traz de sua teoria o conceito de Ser como “processo de estar sendo”: “[...] não como *substantivo*, mas como *verbo*, em referencia à vida em movimento contínuo, Sendo em *devir* no tempo que simultaneamente se escoia e produz novas possibilidades, novas formas, pura virtualidade em formação...”.

Sendo assim, pensando na criança como sujeito em processo, ou seja, que está em um devir que se constitui na linguagem, configurando *um ser expressivo e falante*, a autora revela:

Ser sujeito de linguagem, interativo, dialógico, ser sujeito do conhecimento, é ser um sujeito capaz de autonomia, mas de uma autonomia instável, que se sabe relativa, provisória, que se precisa sempre em ação, que se constrói e reconstrói a cada interação, a cada comunicação, a cada apropriação de conteúdos/informações para transformá-los em conhecimento, a cada decisão; uma autonomia instável, precária, mas que pode se afirmar a cada decisão, a cada escolha, a cada análise- seja na relação com o mundo (natural, simbólico, cultural), com o outro, consigo mesmo. (AXT, 2000, p. 60, grifo da autora).

Desta maneira, o sujeito de linguagem se constitui nessa *inter-relação*, ou seja, através da atitude responsiva, do silêncio, da escuta, da percepção do outro na composição dos atos.

Não há outra maneira de dizer, senão que, como sujeito de linguagem, que “não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico” (BAKHTIN, 2010a, p. 400), os

sujeitos como tal, constituem-se e vivem constitutivamente em relação com a alteridade, isto é, pela *interação dialógica*, como considera Axt (2008, p. 100):

Considera-se, assim, que toda relação dialogal, enquanto efeito de uma interação dialógica implica necessariamente a alteridade [...] e que a toda expressão enunciativa [...] corresponde sempre a 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.

O sujeito, em Bakhtin (2010a), é constituído dialogicamente na linguagem, na interação entre o *eu* e o *outro* discursivo. Sobral (2009, p. 32) considera: “[...] o sujeito da linguagem, o sujeito do discurso, é um agente - ou melhor, um 'interagente' -, alguém que age na presença (que não necessariamente física) de outro(s) agente(s)”. Deste modo, o sujeito de linguagem situa-se num espaço interacional entre o *eu* e o *tu*, que pode ser entendido como o *outro*, que pode ser como um “*nós*”, ou seja, um coletivo no qual está situada a situação comunicacional. Sobral (2009, p. 45) pondera que “o outro pode ser amigável, submisso, autoritário, inimigo, etc., permanecendo em todos os casos constitutivos do eu, tal como este é, como se costuma dizer, 'o outro do outro’”. Assim, a palavra do *outro* constitui o sujeito, em Bakhtin (2010a), que acredita que sempre existirá *outra voz* em diálogo com o *eu*, sendo ela física ou imaginária.

A voz é pensada, aqui, a partir da teoria de Bakhtin (2010a, p. 348-349), que descreve:

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

Então, a voz não diz respeito a somente um campo sonoro, mas sim a um campo carregado de ideologia e sentido, uma voz sempre aponta para uma perspectiva, um ponto de vista. Concordando com um texto que versava sobre uma de suas obras (que tratava do gênero do romance), Bakhtin (2010b, p. 37) comenta “Adiante Lunatcharski salienta corretamente que todas as 'vozes' que desempenham papel realmente essencial no romance são 'convicções' ou 'pontos de vista acerca do mundo’”. Portanto, quando uma voz surge, ela traz em si uma visão de mundo que diz respeito àquele que fala e a tudo que ele já viveu, isto é, ela diz respeito a

um híbrido do sujeito, trazendo consigo suas experiências históricas, culturais e sociais, pois muitas vozes habitam num sujeito, um sujeito é, neste sentido, um coletivo.

Como apontam Axt e Elias (2003, p. 263):

O "sujeito", ou talvez melhor, o ser individuado que, pelos modos de existência ou pelos estilos de vida, habita na linguagem e no conhecimento, é, antes de mais nada, ser ao mesmo tempo particular e coletivo que produz e exprime pensamento, pensamento que se abre, pela produção e expressão, a posições de autoria.

Ao introduzir seu conceito de voz, Bakhtin (2010b) verificou, no gênero do romance, um fenômeno que indicava uma pluralidade de consciências e pontos de vista entre as vozes do autor e dos personagens, o qual ele denominou de *polifonia*. Segundo o filósofo, a polifonia não diz respeito apenas à presença de muitas e diversas vozes, mas também uma busca por *equipolência* entre elas.

Assim, também um sujeito habita muitas outras vozes, constituindo-as enquanto perspectivas crenças, contribuindo, por sua vez, para a produção de outros sujeitos híbridos. É assim que as vozes sempre híbridas compõem um sujeito coletivo, atravessado desde sempre pelo outro, que é perpassado por uma diversidade de vozes no fenômeno da *interação dialógica*. Podemos dizer que o sujeito, na teoria bakhtiniana, se desloca do seu centro, localizando-se em uma fronteira coletiva. Faraco (2008, p. 43) escreve:

Essas reflexões todas têm, como pano de fundo, o pressuposto bakhtiniano forte do primado da alteridade, no sentido de que tenho que passar pela consciência do outro para me constituir (ou, num vocabulário mais hegeliano, o eu-para-mim se constrói a partir do eu-para-os-outros).

Portanto, é nesta fronteira onde o *eu* o e *outro* correlacionam-se responsivamente, constituindo-se num processo compreensivo responsivo ativo circular do eu-para-mim, outro-para-mim e eu-para-outro. Esses três construtos compõem um tripé do que Bakhtin (2010a) considera a arquitetura dialógica.

Nessa relação com a alteridade, Bakhtin (2010a, p. 407, grifo do autor) reflete "limite aqui não é o eu, porém o **eu** em relação de reciprocidade com outros indivíduos, isto é, o **eu e o outro, eu e tu**", como aponta:

Nosso *pensamento* e nossa *prática*, não técnica, mas *moral* (isto é, nossos atos responsáveis), se realizam entre dois limites: entre as relações com a *coisa* e as relações com a *pessoa*. [...] Dentre os nossos atos, uns (os cognitivos e morais) tendem para o limite da coisificação sem nunca o atingir; outros tendem para o limite da personificação, sem o atingir plenamente (BAKHTIN, 2010, p. 408, grifo do autor).

Portanto, pelo movimento *empático* faz-se uma tentativa de aproximação da consciência outra, porém, sem nunca atingi-la em plenitude. Desta forma, o *eu* bakhtiniano é constituído em relação à alteridade, ou seja, pelas “palavras do outro”.

Seguindo neste pensamento dialógico, podemos pensar que não existe mais o “locutor” e o “receptor” demarcados, cada um em sua posição fixa, como denotam algumas noções da linguística geral – enfraquecendo o papel ativo do *outro* no processo de comunicação discursiva, mas sim, interlocutores ou uma multiplicidade de falantes. É preciso perceber o *outro* como ouvinte ativo na concepção de comunicação de Bakhtin (2010, p. 320):

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.

A compreensão responsiva ativa supõe que a ação de ouvir a voz do outro já contém em si um gérmen de resposta. Bakhtin (2010a, p. 272) revela: “[...] cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subseqüentes ou no comportamento do ouvinte”. Costa (2008) enfatiza que, para que um enunciado seja de fato um elo na comunicação, é imprescindível que seu interlocutor, seu parceiro nessa interação verbal, em presença ou distância, lhe conceda a prerrogativa de lhe dar uma *resposta*, um sinal de que um novo sentido se produziu, de que o discurso andou.

2.3 AS VOZES BAKHTINIANAS E O JOGO POLIFÔNICO NA INTERAÇÃO

Dentro dos estudos sobre os gêneros, Bakhtin se dedicou a uma análise teórico-literária das obras do escritor russo Dostoiévski. Desse estudo, resultou o

livro **Problemas da poética de Dostoiévski**¹¹, onde o filósofo constatou uma multiplicidade de vozes na relação entre autor e personagens do romance, o que o levou a formular duas modalidades do romance – o **monológico** e o **polifônico**. Como apresentado por Bezerra (2008), à categoria monológico estão associados os conceitos de monologismo, autoritarismo, acabamento; à categoria de polifônico, os conceitos de realidade em formação, inconclusibilidade, não acabamento, dialogismo, polifonia. Considerando os estudos bakhtinianos, Bezerra (2008, p. 192, grifo nosso) explica:

no monologismo o autor concentra em si mesmo todo o processo de criação, é o único centro irradiador da consciência, das vozes, imagens e pontos de vista do romance: “coisifica” tudo, tudo é objeto mudo desse centro irradiador. O modelo monológico não admite a existência da consciência responsiva e isônoma do outro; para ele não existe o “eu” isônimo do outro, o “tu”. O outro nunca é outra consciência, é mero objeto da consciência de um “eu” que tudo *enforma e comanda*.

Neste sentido, no monologismo, a alteridade não é contemplada, tudo é visto a partir de um único olhar, desprezando as concepções e contribuições dos demais sujeitos participantes do contexto e, conseqüentemente, o outro se torna mudo, sem voz ou, ouvida, sua voz simplesmente ressoa o mesmo (muitas vezes dizendo a mesma coisa). No contexto do romance, o monologismo se realizaria pela centralidade da voz do autor sobre os personagens. Em contrapartida a este modelo monológico, ao estudar as vozes dos romances de Dostoiévski, Bakhtin (2010b, p.5) identificou o “fenômeno da interação de consciências plenivalentes”, entre as vozes dos personagens e do autor, caracterizando tal fenômeno como **polifonia**, isto é: “[...] a voz do herói sobre si mesmo e o mundo é tão plena como a palavra do autor; não está subordinada à imagem objetificada do herói como uma de suas características, mas tampouco serve de interprete da voz do autor” (BAKHTIN, 2010b, p. 5).

Esta ideia de polifonia que se opõe à do romance monológico, no qual a consciência una e única é a do autor, é rica para pensarmos sua contribuição para o contexto de sala de aula: conforme essa observação, podemos pensar como monológica a sala de aula onde o professor fica na posição de detentor do saber e se esforça em “transmiti-lo” para seus alunos; onde toda a manifestação do aluno ressoa o pensamento e as consignas do professor numa modulação do

¹¹ Neste estudo, utilizo a 5ª edição, 2010.

mesmo. Em compensação, no contexto polifônico, podemos pensar uma sala de aula, ou um grupo de formação de professores onde seja potencializado o diálogo, ressoando entre sentidos inusitados e ideias heterogêneas, onde as diferentes perspectivas possam ser expostas, debatidas com igual cuidado e atenção empática. A polifonia (termo adotado da música) diz, segundo Bakhtin (2010b, p. 4, grifo do autor):

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

De acordo com Faraco (2009, p. 76), “polifonia, não é, para Bakhtin um universo de muitas vozes [em quantidade], mas um universo em que todas as vozes [presentes] são equipolentes”. Portanto, no plano da linguagem, em uma sala de aula ou grupo de formação, o que realmente importa não é que existam muitas vozes, muitos pontos de vistas, mas sim, que as vozes presentes possam emergir e se manifestar, que sejam em suas óticas singulares; e que, ao surgirem, possam assumir relevância equivalente¹². Todorov (2010, p. XX-XXI) esboça, no prefácio de *Estética da criação verbal*, que:

[...] cada ideia é a ideia de alguém, situa-se em relação a uma voz que a carrega e a um horizonte que visa. No lugar do absoluto encontramos uma multiplicidade de pontos de vista: os das personagens e o do autor que lhes é assimilado; e eles não conhecem privilégios nem hierarquia. [...] já não há centro, e vivemos na relatividade generalizada.

Desta maneira, podemos pensar nossas relações com o outro, completamente permeadas pela multiplicidade de pontos de vistas, ou seja, de sentidos alheios aos meus. Assim, atrelado ao conceito de polifonia, encontramos o fenômeno da **polissemia**, que diz respeito a essa multiplicidade de sentidos. Para Bakhtin (2010a, p. 382):

¹² Tal simetria radical e absoluta talvez seja utópica, mas o que está em jogo é a tentativa de aproximação ao máximo aos sentidos 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. Ele deve sempre contatar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade (como a palavra revela os seus significados somente no contexto). Um sentido atual não pertence a um (só) sentido, mas tão-somente a dois sentidos que se encontraram e contataram. 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.

Logo, podemos pensar que os sentidos jamais são estáveis ou fixos, pois existe um processo infinito de renovação entre eles a partir da possibilidade do encontro com outros sentidos. Por isso, pensar a alteridade é fundamental para entendermos o pensamento de Bakhtin, já que esta ganhou destaque em toda a sua obra, como expõe o autor, só existimos em relação ao outro. Então, se pensarmos em um bebê, por exemplo, percebemos que ele vai se reconhecer primeiramente através da mãe, tudo o que lhe diz respeito, inclusive seu nome, é dado pelo exterior; reconhecemos-nos como sujeito na linguagem, somente na relação com outro sujeito, neste sentido Bakhtin (2010a, p. 373-374) afirma: “[...] a princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim”. Esta noção radical de alteridade constitutiva leva à noção da não ocultação do outro, do outro-para-mim, do eu-para-o-outro, leva a um acolhimento orientado para um agir ético, sustentado na escuta empática e no dever.

Com isso, podemos perceber que o movimento empático é constituído como um *entremeio* nas relações dialógicas, ou seja, como um componente essencial na construção de um comum no coletivo.

Assim sendo, para mantermos essa relação de escuta e acolhimento ao outro, numa tentativa de colocar-se no seu lugar, isto é, sentir o que ele sente, exige uma relação de empatia junto a este. Bakhtin (2010a) trabalha esta questão ao se referir à vivência da vida da personagem pelo autor da obra, para denominar esta relação entre as consciências, surge então, a expressão “empatia simpática”, ou seja:

A empatia simpática com a vida da personagem é o seu vivenciamento em forma totalmente diferente daquela que essa vida foi ou poderia ter sido vivenciada pelo seu próprio sujeito. Essa forma de empatia não aspira, absolutamente, ao limite da coincidência total, da fusão com a vida objeto

da empatia, uma vez que tal fusão equivaleria à perda desse coeficiente de simpatia, de amor e, conseqüentemente, da forma que era criada por esses sentimentos (BAKHTIN, 2010a, p. 75).

Logo, ao experimentarmos da *empatia simpática*, não pretendemos sentir e viver exatamente o que o outro sente e vive, até porque isso seria uma utopia, “por mais que tentemos inserir nosso próprio estado interior no objeto, ainda assim continuaremos, no nível da sensação imediata, a senti-lo **alheio a nós**” (BAKHTIN, 2010, p. 79, grifo do autor), mas buscar aproximar-se do que o *outro* vive, o máximo possível, embora de uma forma diferenciada, ou seja, buscar colocar-se no lugar do *outro* e ser sensível ao seu ponto de vista. Importante observar que o outro pode ser tanto um sujeito (empatia em direção à personificação) quanto um objeto (empatia em direção à coisificação)

Lembrando que, para que esta relação de empatia aconteça, há uma demanda a certa relação sentimental, amorosa à voz e aos sentidos do outro, como lembra Bakhtin (2010a, p. 98), “a simpatia é a condição da empatia: para que comecemos a vivenciar alguém, é preciso que este nos seja simpático e não vivenciamos o objeto antipático, não o penetramos, preferimos evitá-lo a vivenciá-lo”.

Como destaca Axt (2011, p. 52, grifo da autora):

O ato ético da *empatia* é a chave ofertada generosamente por Bakhtin para que o *um* tenha acesso ao lugar do *outro*, embora a empatia não possa prover uma identificação completa e plena com este *lugar do outro*, com toda a *arquitetônica do outro*. Na verdade, uma identificação empática completa e plena com o lugar do outro provocaria, para o *um* a *perda* de seu próprio lugar único: perder-se no outro, no *não-eu*, seria também desrealizar-se (no limite, a sombra, a loucura, o suicídio...).

Assim, o agir ético, interação dialógica ressoando um no outro, amplificando a potência interacional. Deste modo, estes conceitos me ajudam a pensar a sala de aula como um lugar onde são possíveis os fenômenos da polifonia e da polissemia, isto é, lugar onde todos os sujeitos possam ser respeitados como tal, quebrando com certas posições da educação convencional, onde, muitas vezes, o lugar de consciência una e única é assumido pelo professor, sem um maior cuidado à singularidade do aluno (sua cultura, sua historicidade).

2.4 A ARQUITETÔNICA DO AGIR ÉTICO E A DIMENSÃO DA ESCUTA EMPÁTICA

Em diversas outras áreas, com matrizes teórico-conceituais diferentes, a escuta é noção central para pensar a alteridade em sua dinâmica de acolhimento. Por exemplo, na linha da psicanálise ela tem um papel primordial. Freud (1916), conhecido como o pai da psicanálise, em uma de suas conferências introdutórias explana sobre o tratamento psicanalítico, que acontece através do intercâmbio de palavras entre o paciente e o analista:

O paciente conversa, fala de suas experiências passadas e de suas impressões atuais, queixa-se, reconhece seus desejos e seus impulsos emocionais. O médico escuta, procura orientar os processos de pensamento do paciente, exorta, dirige sua atenção em certas direções, dá-lhe explicações e observa as reações de compreensão ou rejeição que ele suscita no paciente (FREUD, 1916, p. 29).

Segundo o autor, essa conversa, essa escuta clínica, é essencial no tratamento do sujeito em sofrimento psíquico. Também embasados na teoria freudiana, mas com um viés nas oficinas terapêuticas, Rickes e Gleich (2008, p. 4) falam da importância da escuta no trabalho do analista:

Freud inventa o dispositivo da escuta. Não que até então não se ouvissem os pacientes – na verdade, fazia-se isso muito pouco – mas com Freud a escuta é o instrumento de intervenção do analista. Vale observar que esta mudança na forma de intervir foi decisivamente influenciada pelos próprios pacientes, como se estes mostrassem o melhor caminho a seguir, encontrando no Dr. Sigmund o acolhimento e a ousadia necessários para percorrê-los.

Deste modo, a intervenção do analista se pauta sempre por uma escuta de seu paciente, que traz suas queixas, seus sofrimentos, suas angústias e só depois do acolhimento cuidadoso dessas palavras que o médico irá orientar e conduzir para um tratamento que seja mais indicado para o caso.

Ao tratar da formação de profissionais da saúde, o pensador francês René Barbier (2002, p. 3) traz em seus estudos a concepção de *escuta sensível*, segundo o autor: “Escuta sensível aceita surpreender-se pelo desconhecido que,

incessantemente, anima a vida. [...] Trata-se de emprestar um significado, e não de o impor”.

Para o autor, a escuta sensível não se fixa em interpretar, julgar, mas sim compreender por empatia. Aquele que escuta necessita de uma abertura holística, “a audição, o tato, a gustação, a visão e o olfato se aplicam à escuta sensível” (BARBIER, 2002, p. 3). Deste modo, a escuta sensível diz, também, de uma condição emocional entre os sujeitos. Com esta afirmação, podemos considerar que a simpatia, o amor, são produtivos de uma escuta ao outro, isto é, escutar é experienciar a empatia na convivência com a alteridade.

Para Barbier (2002, p. 1): “O ouvinte sensível não julga, não mede, não compara. Entretanto, ele compreende sem aderir ou se identificar às opiniões dos outros, ou ao que é dito ou feito”. Assim, este “ouvinte sensível” estará aberto a surpresas que estão associadas a uma escuta:

Escuta sensível aceita **surpreender-se pelo desconhecido** que, incessantemente, anima a vida. Por isso, ela questiona as ciências humanas e continua lúcida sobre suas fronteiras e zonas de incertezas. Neste caso, ela é mais **uma arte** que uma ciência, pois toda ciência procura circunscrever seu universo e a impor seus modelos de referência, *até que se prove o contrário*. É como a arte de um escultor sobre a pedra, que para fazer aparecer a forma, deve antes passar pelo trabalho do *vazio* e retirar todo o excesso para que a forma surja (BARBIER, 2002, p. 3, grifo do autor).

Paulo Freire (1996, p.113), na linha de uma educação democrática, ressalta “o quão importante é saber escutar” para uma educação democrática, escutar significa estar aberto à fala do outro:

Não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar *com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, *fala com ele*, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. [...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em fala *com* ele (FREIRE, 1996, p. 113, grifo do autor).

O autor nos traz o conceito de comunicação dialógica, enfatizando sua importância no contexto educacional, apresenta os efeitos positivos que uma escuta atenta do professor pode proporcionar.

A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das idéias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária (FREIRE, 1996, p. 135).

Apresentar algumas perspectivas sobre a escuta em diversos campos de saberes reforça a ideia de sua relevância; em especial na educação, a questão do escutar, do implicar-se com a voz que surge do outro, pode tornar a troca e as relações entre os saberes mais efetivas e consistentes. No meu ponto de vista, o saber escutar, o saber deixar que as diversas vozes ganhem potência na sala de aula é uma questão de relação com a ética, que se produz na alteridade.

No âmbito dos trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores do projeto Civitas, é possível perceber que muitas construções e aprendizagens são decorrentes de uma proposta de escuta da professora, neste sentido, em seu trabalho, Silveira (2010, p. 31) constatou este movimento nas produções em sala de aula:

Cabe dizer que estas produções, em sala de aula, apontam para a relevância de trabalhar com o inusitado, realizando a escuta das vozes e perspectivas das crianças, daquilo que elas trazem e que escapa ao que pode ser totalmente antecipado pelo professor.

Também, Lunkes (2010), na observação de uma turma que trabalha com o Civitas, constatou que a partir da escuta do professor na sala de aula, foi possível aos alunos uma “viagem pela imaginação”, isto é, ao acolher as ideias de seus alunos, a professora permitiu que o imaginário compusesse o cenário daquela sala de aula, tornando-a mais criativa e promovendo uma maior aprendizagem dos conteúdos, já que se trabalha a partir do interesse dos alunos. Como ressalva:

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).

Portanto, ao trabalhar no projeto, o professor é convidado a fazer esta escuta na sala de aula atenta ao inusitado que poderá abrir passagem aos processos

inventivos e criativos, já que o foco do projeto é a promoção da aprendizagem na sala de aula, e a imaginação, a invenção, a escuta, são tratadas como caminhos possíveis para o acontecimento da mesma.

Outra pesquisadora do Civitas também apresenta esta relevância da escuta sensível em relação ao outro:

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 (SELLI, 2011, p. 78).

Deste modo, é possível perceber a escuta como esse movimento de aproximação ao outro, sem querer impor o nosso “eu” a ele, mas também sem *perder-se* nele, esquecendo-se de si. Neste sentido, busca-se deslocar a escuta de um movimento de um “eu” que ouve outro “eu”, para tratá-la como um movimento de encontro, situada no **entremeio**, configurando-se em um “**nós**” repleto de afecções.

Ou seja, ao olharmos pela lente bakhtiniana, entendemos a escuta como um *ato ético*, com sua dupla face de responsabilidade/respondibilidade. Para explicitar melhor essa concepção de *ato ético*, trago os estudos de Bakhtin (1993) em sua obra *Para uma filosofia do ato*¹³, na qual, já na introdução, Bocharov esclarece que o texto é apenas a parte inicial de um projeto filosófico mais extenso, e que nos manuscritos faltam as primeiras páginas, bem como, que muitas palavras nestes manuscritos estavam ilegíveis, portanto, há lacunas no decorrer do texto escrito por Bakhtin, o que não impede de conseguirmos nos aproximar das ideias fundamentais do autor.

E explana Bocharov (1993, p.16, grifo meu) que “este projeto diz respeito a questões mais gerais que estão na fronteira da estética com a **filosofia moral**”, e que o autor relaciona-se com o mundo da ação humana – o mundo do evento, o mundo do ato realizado. Sendo que a categoria principal desse tratado projetado é a *responsabilidade* – o não álibi no Ser (ausência de álibi, impossibilidade de escapar da responsabilidade por seus atos).

No início de seus escritos, Bakhtin (1993) apresenta a questão dos dois

¹³ Traduzida por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, exclusivamente para uso didático e acadêmico.

mundos impenetráveis: o **mundo da cultura** – os atos da nossa atividade são objetivados; unidade objetiva de um domínio da cultura. E o **mundo da vida** – o único mundo no qual nos criamos, que conhecemos, contemplamos, em que vivemos nossas vidas e morremos; de onde os atos realmente provêm e são realizados uma única vez; unicidade irrepetível da vida realmente vivida e experimentada.

O conceito de ato ético ou ato responsável envolve o conteúdo do ato, o processo do ato, unindo-os a partir da valoração/avaliação do agente. São atos, para Bakhtin, tanto as ações físicas como as de ordem mental, emotiva, estética (produção e recepção), todas elas tomadas em termos concretos e não somente cognitivos e psicológicos (SOBRAL, 2008, p. 28).

Sobre esta questão, esclarece:

Cada pensamento meu, junto com seu conteúdo, é um ato ou ação que realizo - meu próprio ato ou ação individualmente responsável [*postupok*]. É um de todos aqueles atos que fazem minha vida única inteira um realizar ininterrupto de atos [*postuplenie*] (BAKHTIN, 1993, p. 21).

Em síntese, uma vida inteira pode ser considerada *um complexo ato ou ação singular que realizo*, aquilo que é feito por mim, nunca poderá ser feito por ninguém mais. Somos responsáveis por nossos atos, sendo eles voluntários ou não. Vivemos em responsabilidade, isto é, todo ato é responsável e respondível, em relação aos outros sujeitos. Neste sentido, Amorim (2010, p. 22) esclarece que “o ato é responsável e assinado: o sujeito que pensa um pensamento assume que assim pensa face ao outro, o que quer dizer que ele responde por isso”. Segundo Sobral (2009, p. 58-59), “todo ato traz a ‘marca’ de quem o pratica, mesmo que essa marca seja ‘tingida’ pela influência do outro; afinal quem age é responsável pelo que faz, mesmo que faça para ‘agradar’ o outro ou em submissão a ele”. “O ato é um gesto ético no qual o sujeito se revela e se arrisca inteiro. Pode-se mesmo dizer que ele é constitutivo de integridade. O sujeito se responsabiliza inteiramente pelo pensamento. Mais do que ser responsável” (AMORIM, 2010, p. 23, grifo da autora).

Porém, assumir a sua unicidade na responsabilidade do ato não é uma inerente ao sujeito, ele pode ser *empobrecido*, segundo Bakhtin (1993, p. 60), admite “eu posso ignorar minha auto-atividade e viver apenas pela minha passividade. Eu posso tentar provar meu álibi no Ser, eu posso pretender ser

alguém que eu não sou”. Para isso, seria necessário uma “abdicção da minha **obrigatória (dever-ser) unicidade**” (BAKHTIN, 1993, p.60, grifo meu).

Ao tratar as decisões éticas, o autor acredita que tais decisões não existam fora do processo concreto dessa decisão e do caráter situado do sujeito. O **dever-ser** (obrigação ética) é relacional – endereçada e contextualizada – o que não nega que existam elementos repetíveis, constantes e até possibilidades de alguma generalização a partir do específico (ética formal, leis), ou seja, existem princípios éticos, mas enquanto estes decorrem do plano concreto da vida, da realização dos atos pelo indivíduo. Este enfoque demanda uma torção no sentido da compreensão: é do mundo da vida que se extraem princípios que comporão o mundo abstrato da teoria e da cultura. E não o contrário! Do mundo teórico não é possível extrair princípios abstratos aplicáveis à vida. Para Bakhtin (1993, p. 27):

Qualquer espécie de orientação prática da minha vida é impossível no interior do mundo teórico: é impossível viver nele, impossível realizar ações responsáveis. Neste mundo eu sou desnecessário; eu sou essencialmente e fundamentalmente não-existente nele.

No sentido de um *ato concreto e responsável* é que caminha sua proposta de uma *filosofia moral*, a qual se opõe à ideia de um juízo universal – igual para todos, ou seja, desvinculado do mundo da vida, o que o autor apresenta como *ética formal* (abstrato, teórico). Ao trazer estes apontamentos de Bakhtin (1993), temos que relevar o lugar de onde fala o autor, neste sentido, sempre pensar de que ética e de que moral ele fala e a que se refere. Deste modo, Bakhtin (1993) faz sua crítica à ética material (ética do conteúdo) e à ética formal.

A crítica, tanto de uma quanto da outra, diz respeito às suas aspirações de universalidade, isto é, “a suposição de que o dever pode ser estendido, pode se aplicar a todos” (BAKHTIN, 1993, p. 42); ou ainda (como quer Kant), que “a lei, que aplica uma norma ao meu ato ou ação, deve ser justificada como capaz de tornar uma norma universal” (BAKHTIN, 1993, p. 43), ou seja, igual para todos. Para Bakhtin (1993), não existe um “dever universal” *a priori*, deve-se partir sempre da experiência única de cada sujeito.

Neste sentido, aponta:

O dever surge apenas na correlação da verdade (válida por si) com nosso ato real de cognição, e esse momento de estar correlacionado é

historicamente um momento único: ele é sempre um ato ou ação individual [*postupok*] que não afeta em nada a validade teórica objetiva de um juízo, um ato ou ação individual que é avaliado e atribuído dentro do contexto unitário da vida real, única, de um sujeito (BAKHTIN, 1993, p. 22).

Portanto, não podemos pensar em uma ética vazia, abstrata, mas ela deve sempre ser pensada como uma ética de um domínio, ou seja, é sempre ética de alguma coisa, por exemplo, a *ética da escuta*, que estará vinculada ao mundo da vida (moral). Sobre estas questões, Axt (2011, p. 9) elucida:

[...] consideramos que o que Bakhtin propõe como ato moral pode, em nossa ótica, ser tomado como ato ético situado no âmbito das arquitetônicas do ato no mundo real, ou seja, um ato ético, enquanto comprometido com o ato efetivamente executado no contexto de realidade, histórico, o ser concreto: é assim que temos tratado esta questão.

E como Sobral (2008, p. 31), “a decisão dita ética depende assim da posição, do caráter situado do sujeito”. Sendo assim, precisamos partir do mundo da vida e só então incorporar a produção teórica (mundo da cultura), pois uma teoria, em sua pura abstração, nunca dará conta do mundo da vida.

O *evento do ser* de que fala Bakhtin, [...] é nesse sentido o ato concreto e dinâmico de instauração do ser no mundo, da apresentação do ser à consciência dos sujeitos, destacando-se nessa formulação que a consciência apreende o ser como evento, ação, do ser, como postulado, e não de modo essencialista, ou teorético, como conteúdo, como dado, e que a consciência se orienta com relação ao ser tomando-o como evento e não como substância (SOBRAL, 2008, p. 27, grifo do autor).

Ao tratarmos a escuta como ato, pensamos que ela pode se diferenciar de um simples ouvir, na ordem do biológico, como pondera Axt (2004, p. 115):

Cabe observar que “escutar” é distinto de “ouvir”: a escuta não é propriamente da ordem do biológico, mas da ordem de um híbrido. A escuta possui, no mínimo, uma dupla face, implicando simultaneamente uma posição cognitiva e uma posição enunciativo-discursiva- pela primeira, dão-se as condições de possibilidade para operar com a compreensão, estabelecendo relações e categorias; pela segunda, operam-se as condições de interpretação, assumindo (e não negando) determinados sentidos (e não outros), estabelecidos no contexto cultural-discursivo de circulação.

Dessa forma, escutar não é sinônimo de ouvir, e compreender não pode ser confundido com julgamento moral. Bakhtin (2010a, p. 271) fala da natureza responsiva também da compreensão “toda compreensão é prehe de resposta”,

assim, é que compreensão é também uma escuta empática, um cuidado com o outro.

Meu questionamento é se este movimento de escuta empática (e sensível), do professor que acolhe o que o aluno traz ao grupo, ideias, contestações, poderá dar uma nova configuração ao grupo de alunos envolvidos. Se, ao constituir a sala de aula como um lugar dialógico, onde se fala-escutando e se escuta-falando, como poderão gerar nuances visíveis, tornar-se visíveis essas novas posições entre os sujeitos? No movimento de um professor que se encontra à escuta ética, descobrindo que sua voz deixe de ser vista como a voz dominante/única da sala de aula, pode haver novas descobertas de que o aluno também se autorize a falar e colocar suas ideias, seus desejos e seus questionamentos perante os demais participantes do diálogo. Com este movimento, abre-se a possibilidade da voz do aluno ganhar certa legitimidade, o que poderá também convergir para uma possível abolição de determinadas posições autoritárias perante o saber.

Sendo a sala de aula um lugar de coexistência de vozes e sentidos, onde as histórias, as experimentações se misturam e se completam, a metodologia do Civitas se propõe a trabalhar com essa escuta e usa da maquete/personagem como um dispositivo de compreensão a essa multiplicidade vozes. Muitas vezes, a voz surge em meio a questionamentos da professora, em meio a uma dúvida, em meio a uma atividade escolar; num ambiente de interação dialógica, é quase impossível que a voz não surja, mas como acontecem os seguimentos desta voz? Aqui se encontra um ponto de análise.

3 METODOLOGIA DO PROJETO DE PESQUISA-FORMAÇÃO: a dinâmica interacional dos planos

Na seção que segue, desenvolverei os passos metodológicos que compõem essa dissertação, destacando o processo de sua construção, a trajetória de implicação do pesquisador como interlocutor, os planos da pesquisa e os registros dos materiais de análise.

3.1 O PESQUISADOR COMO INTERLOCUTOR

*[...] aquele que pratica ato de compreensão
(também no caso do pesquisador)
passa a ser participante do diálogo.
(BAKHTIN, 2010a p. 355)*

Quando falamos de um método a ser utilizado, certamente estamos escolhendo caminhos e direções calcados em nossas concepções do que é pesquisar e de como pesquisar. Esta escolha do método irá configurar todo o caminho que a pesquisa irá trilhar, mesmo que, no princípio, essas concepções ainda estejam nebulosas e incertas. Neste sentido, Axt (2005, p. 20) nos indica:

[...] a aventura do conhecimento se faz em meio à incerteza do quão justo, ou não, é o caminho que cada um vai tomando na pesquisa. O grande desafio para os pesquisadores é exatamente tentativa progressiva de diminuição das incertezas, reforçando suas teses mediante maior número de evidências e de argumentos mais fortes.

É assim que acontece comigo ao começar a fazer este caminho, muitos passos foram dados ainda no plano das incertezas e dos desafios; destaco, no entanto, a importância que cada momento teve na sua realização, pois para mim, como estudante e pesquisadora, é necessário uma demanda de tempo, dedicação e seriedade com o trabalho a se fazer, no qual, é preciso assegurar,

também, a lealdade na relação ética com pesquisa e o campo pesquisado, bem como o coletivo envolvido, e a fidelidade com a autoria das fontes consultadas.

Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, buscando analisar os dados de forma processual, dentro de um contexto específico e do ponto de vista de seus participantes. Portanto, uma característica importante dessa forma de pesquisa educacional, é que o pesquisador descreve as situações observadas no seu contato direto com o campo empírico da pesquisa (a escola de ensino, o grupo de professores, os alunos), bem como as situações de aprendizagens, as estratégias pedagógicas e a perspectiva dos participantes, com seus enunciados, textos e demais contribuições, por isso, penso ser essencial uma escuta ética do pesquisador ao coletivo da pesquisa.

De maneira especial, este trabalho tem a ótica no âmbito da pragmática enunciativa da filosofia da linguagem. Sua abordagem visa a ocupar-se do vivido, da experiência, da imersão e interpretação do *pesquisador/formador/observador*, que olha para o plano do vivido com suas implicações filosóficas e dialógicas. Como apresenta Bakhtin (2010a, p. 332), “um observador não tem posição fora do mundo observado, e sua observação integra como componente o objeto observado”; entendo que eu, como pesquisadora, me torno parte também deste contexto observável, pois tudo que for tratado nesta pesquisa terá minha posição/interpretação de *observadora/pesquisadora/escritora* incluída, ou seja, o meu ponto de vista e minhas escolhas dialogando com os demais sentidos produzidos no campo empírico. Neste sentido, com as seguintes palavras, Bakhtin (2010a, p. 330) argumenta:

A unilateralidade e as limitações do ponto de vista (da posição do observador) sempre podem ser corrigidas, completadas e transformadas (enumeradas) com o auxílio das mesmas observações levadas a cabo de outros pontos de vista. Os pontos de vistas pobres (sem observadores vivos e novos) são estéreis.

Tudo isso diz respeito à questão de que é o pesquisador/observador implicado que produz o campo de sua pesquisa, é o seu olhar curioso que vai delineando o problema a ser estudado, mas os seus sentidos de pesquisador unilateral, limitado, serão constantemente atravessados pelos sentidos dos demais participantes da pesquisa, isto é, o desenrolar da pesquisa será permeado por uma multiplicidade de sentidos produzidos no contexto da

pesquisa, todavia, não existirá uma fusão de tais sentidos, pois não posso tomar a posição do outro em absoluto.

Ou seja, se pensarmos o pesquisador como interlocutor do contexto de sua pesquisa, seu olhar investigativo estará limitado a partir de seu ponto de vista e sua perspectiva. Bakhtin (2010a) exemplifica esta limitação do olhar, comparando-a com a visão que temos de nosso corpo, isto é, nós não conseguimos ver nosso corpo por inteiro, somente vemos parte dele (mesmo com a ajuda de um espelho): podemos pensar que será a partir da ajuda do olhar do outro que terei visão mais plena do meu corpo. Neste sentido, para refletir sobre a visão do pesquisador diante de sua pesquisa, para a construção de um todo, isto é, para dar certo acabamento ou fixar um determinado objeto, o pesquisador se coloca na posição do *outro*, num movimento de afastamento do campo: para explicitar esta posição de distanciamento feita pelo pesquisador, uso o conceito de exotopia de Bakhtin que, de acordo com Sobral (2009, p. 111-112):

A posição exotópica é assim uma posição a partir da qual o sujeito vê o mundo, a obra, o discurso, com certo distanciamento de sua própria condição nesse mundo, o que lhe permite perceber elementos que a proximidade não lhe permitiria: mergulhado em sua própria condição, sem afastar-se dele, o sujeito humano nem mesmo poderia reconhecer a si mesmo.

Portanto, esse afastar-se é relevante para que o pesquisador possa refletir sobre as relações que se estabelecem entre professor e aluno: trata-se de um processo de objetivação onde o pesquisador se distancia e, conseqüentemente, amplia seu campo visual. Conforme Amorim (2010, p. 101), “não significa que o autor ou o pesquisador vivem fora do tempo e dos acontecimentos. Mas o acontecimento do qual o pesquisador participa já é outro: é o acontecimento do próprio pensar”. Por conseguinte, quando o pesquisador se debruça sobre seu diário de campo, seus materiais de pesquisa e faz o movimento de associação destes ao seu referencial teórico, já está em outro plano do acontecimento, isto é, no plano da reflexão.

3.2 OS PLANOS DA PESQUISA...

Ao pensar as relações entre as arquitetônicas do coletivo em interação (os grupos de estudos de professoras, coordenadoras, os alunos, os formadores), percebo a existência de dois planos distintos: da pesquisa-formação e da sala de aula. Destaco que os dois planos se compenetraram um ao outro pela *in(ter)venção*, isto, segundo Axt (2011, p. 51, grifo da autora), revela que “um ato realizado é sempre uma **intervenção** na relação do um com mundo-**outro**”. Como vemos: **(i)** o primeiro plano diz respeito à relação da pesquisa no grupo de formação continuada, ou seja, as relações que se compõem nesse espaço-tempo de reflexão, imaginação e experimentação. As conversas com as professoras, o compartilhamento de ideias e práticas, a reflexão teórica etc. **(ii)** já a relação da pesquisa no plano da sala de aula, se produz através das ressonâncias... Como pesquisadores, conhecemos a sala de aula (salvo algumas visitas), através das narrativas-relatos das professoras e coordenadoras no grupo de formação. Assim, são as professoras ou coordenadoras que permitem que aconteçam esses transbordamentos da formação para dentro da sala de aula e vice-versa, como num efeito de ressonância.

3.2.1 Da pesquisa-formação

Neste plano da pesquisa-formação, que também poderá ser chamado *plano das experimentações*, é onde acontecem os encontros dos grupos de estudos ou formação continuada de professores em serviço do Projeto Civitas, onde acontecem os estudos teóricos-metodológicos nos quais os formadores (envolvidos por certos olhares teórico) sugerem “pistas” para os professores, onde os professores falam sobre si e de suas práticas, onde as professoras podiam interagir no ambiente virtual, postando relatos, imagens, histórias escritas por elas e pelos alunos, onde os sentidos se ampliam pelo diálogo.

Ao falar sobre a formação de professores no Civitas Axt et al. (2008, p. 7) salientam: “[...] tem como objetivo a organização de grupos de estudos, com

reuniões periódicas, para discutir o currículo e estudar possibilidades de torná-lo mais inventivo”, enfim, esses grupos de estudos se compõem das experimentações e vivências, como especifiquei no primeiro capítulo desta dissertação.

Além disso, a pesquisa-formação é o plano pelo qual o pesquisador tem a oportunidade de fazer o movimento de *escuta empática* das experimentações e vivências do professor aproximando-se do seu viver em sala de aula, tendo, com isso, a oportunidade de ser afetado pelas relações daquele espaço-tempo. O encontro entre *eu-outro* (professor - pesquisador) só acontece devido a esse movimento de *empatia*, porém, com este movimento que não se tem a pretensão de viver exatamente o que o outro vive, como aponta Axt (2011, p. 53, grifo da autora):

Trata-se antes de traçar um plano intermediário entre centros de valores, entre pesquisador e professor(es), plano que oportunize o encontro *eu-outro*, constituindo *in(ter)venção* que abre possibilidades de vivenciação e de experimentação de relações *eu-outro*, de interpenetração de centros de valores, numa busca de mútua compreensão desses mundos arquitetônicos.

Assim, também a professora ao relatar os acontecimentos de sala de aula, faz um movimento estético, distanciando de sua prática e olhando-a com certo “estrangeirismo”, de maneira que possa problematizá-la junto ao grupo de professoras do Civitas:

[...] *(est)ética* poderia ser apreendida como aquele distanciar-se, mediante um movimento de *exotopia*, para fora do lugar (ético) da relação *eu-outro*, para fora do lugar do *outro* onde *eu* esteve empaticamente, para então, solidariamente, *de fora* deste lugar arquitetônico da relação ética, de fora dessa morada *eu-outro*, ser capaz de contemplá-la com cuidado, com *amorosidade*, uma amorosidade tomada pelas intensidades da afetação, tomada pela escuta da voz do outro, dando-lhe acabamento (AXT, 2011, p. 52-53, grifo da autora).

Portanto, é essa *contemplação estética* (objetivação) da sala de aula pela professora que permite dar acabamento provisório e, assim, surpreender-se com inusitados, favorecendo o pensar novas possibilidades de intervenção com foco na invenção – *in(ter)venção*; em Axt (2011), esta *intervenção* produz uma ação original, única, singular naquele espaço-tempo particular, ou como gostaríamos de dizer, *inventando*, a cada vez, modos de inserção e de inscrição no *mundo-como-evento*.

3.2.1.1 Os grupos de formação

Dentro do plano da pesquisa-formação, no contexto do Civitas-Estrela nos anos de 2010 e 2011, tem-se os seguintes grupos em atuação:

No ano de 2010 e 2011, dois grupos de professoras de 4º ano, o qual dividimos por turnos: **a) grupo de professoras 2010/2011 manhã** com 6 professoras; e, **b) grupo de professoras 2010/2011 tarde com 7 participantes**. Os encontros destes grupos aconteceram quinzenalmente, com duração de duas horas cada encontro.

Em março de dois mil e onze, exatamente, um ano após as professoras estarem participando da formação continuada junto ao Projeto Civitas, deu-se o início de um novo grupo de estudos: **c) grupo de coordenadoras pedagógicas EMEF's**, com um número de oito participantes, no qual os encontros aconteciam mensalmente no turno da tarde, com duração de três horas cada encontro.

3.2.2 Da sala de aula (cidades)

Ao tratarmos o plano da pesquisa-formação, ficam nítidos seus transbordamentos para a sala de aula. Selli (2011) fala de uma “reverberação” da formação docente para a sala de aula, ou seja, os alunos que têm suas professoras em formação no projeto Civitas, são impulsionados pelas ideias, proposições e experimentações vivenciadas pelas professoras no contexto da formação.

Nos quartos anos, o ponto de partida para desencadeamento das experimentações tem sido a construção de cidades-imaginárias, aproveitando o fato que o currículo prevê o estudo do município. A ideia central do projeto é que, a partir desta cidade-imaginária, se abram espaços de criação e aprendizagens dentro da sala de aula. As professoras podem adequar os conteúdos curriculares que, no 4º ano escolar, compreendem o estudo mais focado no município, ao contexto de uma cidade-maquete viva e imaginada pelos alunos, proporcionando, assim, efetivos movimentos de imaginação e experimentações criativas. Deste modo, a cidade-

imaginária, ativando a imaginação, é utilizada como uma estratégia para desencadear a construção de conhecimento dessas crianças.

3.2.3 Da dinâmica de inter-relação entre os dois planos (ética-estética)

A dinâmica de inter-relação entre os dois planos da pesquisa, diz de uma aposta na relação entre as arquitetônicas sujeitos, permitindo um contato *interacional dialógico* do coletivo envolvido. Vivenciando movimentos de *escuta empírica* com relação às vozes, no contexto de um agir ético. Desta forma, o grupo de professoras, coordenadoras e, até mesmo, pesquisadores, favorecidos pelas possibilidades de uma contemplação exotópica de ordem estética (ou de um movimento reflexivo existencial), produz um excedente de visão que permite acabamento de conjunto provisório com tomadas de posição.

Movimentos estes, que potencializam atitudes responsivas (de responsabilidade e responsabilidade) de cuidado e compromisso com um *nós* (consigo e com o outro), bem como, uma produção de sentidos que investe na vida, na alegria das aprendizagens, acentuando a força das relações de convivência social e solidariedade.

Deste modo, pretende-se mostrar que, no plano da sala de aula, tanto quanto no plano da formação, estabelecem-se relações dialógicas advindo de uma base ético de escuta e cuidado na interação *eu-tu*, espera-se uma relação ressonântica. Também, mostrar que (mais detalhadamente) o afastamento exotópico permite uma contemplação estética, garantindo objetivação (acabamento provisório), desencadeadora de novas ações (possibilidades), tanto no plano de formação pelas professoras e coordenadoras, quanto no plano de sala de aula pelos alunos – as ressonâncias. Essa dinâmica, segundo Axt (2011, p. 53, grifo da autora) possibilita “um **plano de encontro ético** com outros universos incluindo o universo teórico dos autores convocados, um **plano também de contemplação estética** de sua própria ação docente na relação com seu aluno”. A partir destas ideias, investigo:

Será possível estabelecer condições de interação tais que escuta e polifonia se constituam mutuamente, potencializando processos expressivos em sala de

aula instituindo possibilidades de aprendizagem criativa?

Para isto, verificarei se uma *ética da escuta* na formação continuada pode ressoar nas relações com a alteridade no contexto do Civitas-Estrela, destacando os inusitados, potencializados por uma escuta, e suas ressonâncias nas aprendizagens dos alunos.

3.4 REGISTROS DOS MATERIAIS¹⁴ DA PESQUISA

Os registros do grupo, e também meus como pesquisadora, encontram-se em diferentes suportes, como diário de bordo, relatos escritos e impressos pelas professoras, relatos e interações virtuais, filmagens, entre outros.

Para fim de organização do corpus, os registros utilizados como materiais de análise foram catalogados e classificados por siglas que os identificam. Essa identificação foi constituída pela seguinte ordem:

1º - A função do participante que produziu o registro:

Ficando da seguinte forma: professor (P), coordenador (C), pesquisador (Pq), aluno (A)...

2º - O nome do participante:

Cada professora, coordenadora e aluno recebem, neste trabalho, uma sigla diferenciada para sua identificação, a qual contém uma letra maiúscula juntamente com uma letra minúscula. Como por exemplo: Gc, Na, Rs etc.

3º - A data do registro:

Os enunciados serão acompanhados das datas em que foram registrados, e essas datas serão escritas com o mês (abreviado) e ano (abr/2011).

4º - A superfície do registro:

¹⁴ Utilizamos *Termos de consentimento informado* e as autorizações encontram-se com a autora deste trabalho – modelo em anexo.

As superfícies de inscrição destes enunciados poderão ser: diário de bordo do pesquisador (DB), relato escrito (RE), relato virtual (RV), carta (CT), filmagem (F). Segue uma descrição de cada uma:

(i) Diário de bordo da pesquisadora (DBPq): bloco de notas onde a pesquisadora registra suas impressões, os enunciados proferidos no grupo de estudos e reflexões suas e das professoras nos encontros do grupo de estudos durante o período de março de 2010 a novembro de 2011.

(ii) Relatos escritos pela professor/coordenadora: no decorrer dos encontros de estudos do projeto Civitas, as professoras e coordenadoras são convidadas a escreverem relatos sobre os acontecimentos de suas salas de aula/escolas, com o propósito de refletir sobre suas práticas. Para identificar estes relatos escritos e impressos, utilizarei a sigla (RE).

(iii) Relatos virtuais: durante o período formativo, as professoras eram convidadas a interagirem através de um fórum em ambiente virtual (*moodle*). Neste ambiente, relatavam suas experimentações e práticas, não somente com o propósito de compartilhamento de práticas, mas também como outra forma de registro e reflexões das mesmas. Estes relatos virtuais são identificados como (RV).

(iv) Cartas: em um momento da experimentação, duas turmas de crianças e professoras puderam fazer uma troca de correspondências; estas cartas também serão utilizadas na análise e identificadas por com a sigla CT, acrescidas de sua ordem de envio. Ex.: CT1, CT2, CT3...

(v) Filmagens realizadas na sala de aula: foram realizadas filmagens pelas professoras. Serão identificadas como (F).

Por fim, a título de exemplo, um enunciado registrado no diário de bordo da pesquisadora, em abril de 2010, será identificado da seguinte maneira: **(Pq/DB/abr/2010)**. Ou um relato escrito por coordenadora pedagógica, em maio de 2011, será registrado como: **(C/Ra/RE/mai/2011)**.

4 CAMPO DAS ANÁLISES: ressonâncias em evidência

[...] toda escrita é um acontecimento: acontecimento do encontro com um objeto cujo caráter de alteridade não deixa nenhuma margem de previsibilidade ou de controle da parte do autor. Nisso reside, aliás, o interesse da análise.

(AMORIM, 2002, p. 8)

Como apresentado anteriormente nesta pesquisa, percebemos que podem acontecer situações de ressonâncias a partir de um movimento de escuta, entre o grupo de formação e sala de aula, como apresenta Axt (2011, p. 48): “[...] muitas vozes em relação apontando para a diversidade, a multiplicidade, a complexidade das situações vivas da realidade em que pesquisa e formação acontecem no próprio “chão de escola”.

Percebemos que os formadores do projeto Civitas não necessitam estar dentro da sala de aula ou na escola constantemente, pois este contato se dá na pessoa da professora, criando este elo sala de aula – grupo de formação. Porém, ressalto que este contágio não é linear, e nem mesmo de uma só direção, percebemos uma dinâmica circular, pois também a voz do aluno reverbera e ressoa no grupo de formação, lhe emprestando novas ideias, novas perspectivas... Trago para a discussão analítica algumas situações que refletem esta ideia de ressonância, produzir ecos...

No diário de bordo que utilizei durante a pesquisa, anotei uma diversidade de impressões, situações, problematizações e interpretações que me ocorriam no decorrer dos encontros e formação, nos estudos teóricos ou nas visitas às escolas. Esses escritos são, em sua maioria, enunciados das professoras participantes que, de alguma forma, produziram sentido em mim e no meu trabalho como pesquisadora.

Destaco que os escritos no diário de bordo das professoras e coordenadoras refletem a adesão ao convite dos pesquisadores, que propõem, inicialmente, às participantes, que utilizem tal suporte de escrita. Portanto, vemos que, através desse relato virtual (que converge para um coletivo), do relato em forma de imagem ou filme, da troca de cartas, se produz a um movimento de *escrita das intensidades*

(SILVEIRA, 2010), ou seja, uma escrita capaz de ressoar sentidos, afecções, emoções. Inscrevendo-se no fluxo das relações, por uma demanda muito maior das professoras e coordenadoras (com fins de registro e reflexão) e das crianças (para compor histórias) do que do formador. Por isso da sua importância no trabalho do pesquisador.

4.1 RESSONÂNCIA I: experiência de parceria entre coordenadora e professora no grupo de formação...

Como apresentado na seção anterior, no ano de 2011, surgiu um novo grupo de formação no Civitas – Estrela: *Grupo de Coordenadoras da EMEFs*. A demanda para abertura deste novo grupo se deu a partir de uma *escuta* feita pelos formadores juntamente com a gestão municipal dos relatos, das falas e experimentações do Grupo de Professoras (manhã e tarde) no decorrer do ano anterior.

Este grupo de formação de professoras do ensino fundamental apresentava, inicialmente, algumas dificuldades em trabalhar com o projeto em suas escolas, sendo muitas (dessas dificuldades) institucionais, como por exemplo, horários muito escassos para os estudos, pois outras professoras precisavam substituí-las nos momentos de formação; além disso, o espaço para organização dos materiais da cidade-imaginária muitas vezes não era resguardado pelos usuários das salas de aula em questão que as utilizavam em turno inverso; também, havia pouco entendimento e compreensão sobre o trabalho com o Civitas por parte do ambiente escolar como um todo, entre outros pequenos empecilhos que se transformavam, inúmeras vezes, em queixa, angústia e resistências no desenvolvimento do projeto.

Podemos, de igual modo, perceber na fala da professora esse desconforto perante a cobrança dos pais de alunos por cadernos repletos de exercícios e atividades como um “produto final”, pois a maioria desconhece que a metodologia Civitas preza muito mais pelo envolvimento e participação das crianças nas criações, pelo trabalho em grupo, pelas aprendizagens nas atividades com os dispositivos como a cidade-imaginária...

Eles cobram muito o produto final, eu sei o quanto os alunos se envolveram, o quanto o trabalho foi produtivo, mas chegam e perguntam: tá e daí?
(PAn/DBPq/Ago/2010)

Outras duas professoras relatam a dificuldade de explicar o que é o Civitas para as equipes de professoras das suas escolas, pois muitas não entendiam como aconteciam as atividades, pensando que a construção da cidade-imaginária era como construir uma maquete, enquanto atividade pontual; ou que as crianças não poderiam aprender os conteúdos “fazendo maquete”, ou seja, a todo o tempo as professoras precisavam estar afirmando e reafirmando as produções significativas desenvolvidas em sala de aula para ter credibilidade em seu trabalho.

Quem passa pela sala pensa que é bagunça, mas eles estão trabalhando.
(PDa/DBPq/Jul/2010)

Ou:

Quem vê de fora não entende, preciso dar mais visibilidade ao que estamos produzindo.
(PRy/DBPq/Out/2010)

A escuta dos formadores e gestores municipais compreendeu que muitas queixas surgiram devido ao fato de que algumas das professoras sentiam-se inseguras em “abraçar sozinha” um projeto tão diferente e instigante da maioria dos modelos de projetos que chegam às escolas. E, provavelmente, as atividades do Civitas “mexiam” não só com os alunos e professoras participantes, mas com o ambiente escolar inteiro. Acreditamos que esses sentimentos são normais ao iniciar o projeto, e que essas resistências (dificuldades) têm certa duração, ou seja, a transformação é lenta. Porém, é possível perceber que quando a professora tem parceria nesse trabalho, seja com a coordenação, seja com outra professora da mesma escola, as dificuldades parecem ser em menor proporção do que as demais.

A título de exemplo, no início dos encontros do Grupo de professoras 2010, a professora Ls solicitou que a coordenadora pedagógica de sua escola a acompanhasse nos encontros do grupo de estudo, justamente por essas inseguranças apresentadas em trabalhar com a nova proposta. Nessa parceria com sua coordenadora, foi possível perceber um crescimento das duas partes: professora e coordenadora desenvolveram juntas um belo trabalho de cooperação em sala de aula.

Foi visível a ousadia da professora Ls nas propostas de atividades com seus alunos ao ter respaldo de sua coordenação. Percebo, através dos relatos e diálogos no grupo de formação, que, por inúmeras vezes, era a coordenadora que sustentava algumas demandas do projeto das quais a professora não sentia-se apta a fazer, como por exemplo, o uso das tecnologias nos momentos de filmagens das crianças, na criação de textos no computador, na busca de materiais na Internet... Assim, enquanto a professora acompanhava um grupo de alunos na construção de bairros, casas, edifícios em sala de aula, a coordenadora acompanhava outros na sala de informática, na digitação das histórias dos personagens criados por eles, por exemplo.

Segue trecho de relato da coordenadora:

Assistindo de camarote esta movimentação, fui aos poucos observando os panos de fundo que a compunham. E o baú, cheio de “entulhos” na sala de aula, aos poucos deixava de ser um “simples” baú, e ganhava vida na imaginação das crianças. As caixas agora eram escolas, prédios, casas, delegacias... A garrafa em rápidos movimentos se transformava em carrinhos, torres e suas tampas tiveram mil e uma utilidades. Foi assim que esta movimentação foi ganhando vida. [...] A sala, os encontros, as crianças... muitas conversas e planejamento. Além do seu envolvimento, um exercício constante de escuta precisou ser aguçado para que todas as minúcias de suas construções e descobertas fossem captadas.

(C/Tc/RE/mai/2010)

Percebemos, a partir deste relato escrito pela coordenadora, o quanto estava envolvida com a sala de aula, com os alunos, com a professora. Mesmo que diga que “assistia de camarote”, deixa claro no restante do relato que esse “assistir” não tem um caráter de passividade de apenas ver o trabalho da professora, mas sim, uma relação de cooperação no desenvolvimento do trabalho, demonstrando implicação e responsividade ativa tanto da professora Ls quanto da coordenadora Tc.

Então, após essa primeira experimentação do Civitas, na qual a parceria configurada de professora e coordenadora rendeu um consistente trabalho no campo da aprendizagem dos alunos, a secretária municipal de educação, junto com a equipe de coordenadoras pedagógicas, pensou ser interessante a participação das mesmas no projeto. Neste momento, a parceria com o Civitas ampliou para mais um grupo o *Grupo de coordenadoras*.

Percebo, nas situações narradas, uma *escuta* dos formadores que acolheram com *amorosidade* o lamento e a queixa do grupo de professoras,

levando as enunciações às reuniões com a gestão do município. Mas percebo que a ressonância se deu, principalmente, por parte da equipe institucional do município, que acolheu a insegurança da professora que, no início do grupo formativo, já solicitou um apoio mais concreto da gestão de sua escola, pois a *responsividade ativa* foi imediata ao convidar a coordenadora pedagógica desta escola a participar juntamente com a professora, oferecendo-lhe auxílio nas demandas de sala de aula.

Destaco que a experimentação ocorrida no grupo de professoras, em 2010, transformou-se para além de uma experiência particular, única, podendo ressoar na criação de **novas ações** para o ano seguinte, pois as vozes da equipe envolvida produziram ecos atualizados em uma proposta de criação de um grupo de estudos para as coordenadoras pedagógicas de todas as escolas de ensino fundamental aderidas ao projeto, bem como a ampliação desta ação na construção de um grupo de formação para as coordenadoras pedagógicas da educação infantil no município, com início previsto para março de 2012.

4.2 RESSONÂNCIA II: escuta da coordenadora propiciando novas possibilidades para além da sala de aula...

Diferente do grupo de professoras, o *Grupo de coordenadoras 2011* iniciou sem apresentar resistências, já que as ressonâncias do projeto haviam chegado até elas, pelo que as professoras comentavam, pela movimentação de materiais e personagens que viam na escola e, até mesmo, pelo *Seminário Anual do Civitas*¹⁵, que ocorreu no final do ano letivo de 2010. Porém, não deixou de apresentar ansiedade perante este novo desafio.

Enfatizo que no primeiro encontro deste novo grupo já ficou visível certa abertura ao diálogo por parte das coordenadoras e um forte desejo em participar e conhecer melhor o projeto. Nos primeiros encontros, o formador pede para que as participantes pensem em suas posições frente aos alunos, as professoras e a escola, e assim, cada uma pudesse refletir sobre sua prática perante todo o contexto

¹⁵ Evento que acontece anualmente com a proposta de compartilhamento das experimentações com a comunidade escolar no decorrente ano.

de sua escola. Também, que junto a essa reflexão buscassem fazer uma *escuta* do “pulsar” da escola como um todo, afinando essa escuta às inter-relações que eram vivenciadas naqueles espaços educativos.

A partir desta primeira provocação, as coordenadoras trazem relatos escritos sobre algum fato ocorrido em sua escola que elas puderam problematizar. Destaco alguns trechos dos relatos das coordenadoras sobre momentos em que experienciaram uma forma não muito corriqueira de escutar – a escuta dos detalhes:

Junto às colegas:

Uma de nossas ajudantes da cozinha vinha faltando há alguns dias e, do nada nossa diretora comentou: “Sabe, sinto que a A não vem mais trabalhar conosco...” Nós nos olhamos e deixamos por isto, pois não tínhamos nenhum argumento positivo ou negativo para acrescentar. Após algum tempo, recebemos um telefonema desta mesma colega avisando que mudaria de emprego. Então, olhamos novamente para a diretora que acrescentou: “Sabia que isto aconteceria, só não pensei que fosse tão rápido!” [...] Ao ler a contracapa do livro, [...] fiz relação com o que tinha ocorrido na escola: “Sentir é coisa de gente. Palavras também são. Junta tudo, mistura e solta: Vira verso, vira rima . (Valéria Belem)” Somos gente, sentimos, pensamos, juntamos tudo isto, misturamos e soltamos em forma de palavras. E assim somos autores de nossa história, fazendo versos e rimas a todo o momento!*

(C/Ib/RE/mai/2011)

Em atendimento individual:

Em nossa primeira conversa P, uma garota cheia de ideias, crítica e rebelde, como descreveu sua mãe na entrevista, vai trazendo algumas informações. Aquela jovem na verdade estava inquietando a mim [...] aos poucos fui dialogando com a jovem e não demorou para abrir, digamos que, o diário de sua vida. Falou-me da família, dos seus amigos e o que tanto a angustiava no momento. [...] Passados alguns dias, combinei com a aluna que havendo qualquer coisa viesse conversar. Na fila observava que seu semblante já estava bem diferente.*

(C/Tc/RE/mai/2011)

Nos relatos, as coordenadoras deram atenção especial aos detalhes, às mínimas coisas que fazem parte do cotidiano escolar, como uma colega que vai embora, ou como uma aluna nova que chega. As estratégias que podem ser usadas nesses momentos de mudanças e adaptações, o diálogo, a criação de vínculo, o respeito com o outro, a empatia, a emoção... Movimentos que ganham potência por uma escuta e podem gerar transformações nos ambientes em que são vivenciados.

Aqui, observa-se que esses detalhes podem ser considerados mesmo sem o projeto Civitas, e isso obviamente ocorre. O diferencial no projeto é a atuação como

grupo, ou seja, como ponte num coletivo intencionada à escuta dos detalhes, no cuidado comum. Como segue no relato a seguir, que apresenta uma atitude responsiva da coordenadora, que, ao perceber as dificuldades de convivência entre as crianças no recreio da escola, busca (na discussão coletiva) uma estratégia de atuação:

[...] iniciamos na escola em que atuo o projeto 'Lendo no Recreio'. [...] transformamos um carrinho de supermercado em carrinho de leitura. O mesmo fica estacionado no corredor, durante os turnos da manhã e tarde. Venho acompanhando especialmente as reações de alguns alunos já há algum tempo do turno da tarde (neste turno são atendidas as crianças de Educação Infantil até o quinto ano) antes do início da aula. Eles ficam rodeando o carrinho, folheando os livros, ora sentados no banco, ora deitados de barriga no chão, rindo, curtindo, trocando os livros uns com os outros, lendo de dois em dois, enfim, saboreando o livro! Quase não escutam o sinal chamando os de volta a realidade, convocando-os para as atividades em sala de aula.

(C/Mg/RE/mai/2011)

O relato da coordenadora Mg aguçou minha atenção para as relações que se davam naquele ambiente, destaco a ressonância da escuta nesse evento em três pontos principais:

- (i) primeiramente, destaco a escuta que a gestão escolar fez da inquietude dos alunos no momento do recreio, ou seja: a falta do que fazer no pátio na hora do intervalo, muitas vezes, pode gerar confusões, brigas, situações de risco para as crianças. Percebo que a escuta dessa situação-problema gera uma integração institucional da qual resulta uma abertura dos espaços escolares como com o “carrinho de leitura”;
- (ii) essa escuta institucional contagia as crianças, reverberando em diversas situações, como a que as crianças que “saboreiam os livros” no recreio, mas também, nos diversos momentos em que se deparam com o carrinho biblioteca...;
- (iii) a coordenadora é acolhida no grupo de coordenadoras quando traz o relato de sua escola, gerando discussões de possibilidades diversas, e também propicia que várias escolas possam adotar esta ideia, extrapolando os limites da sala de aula...

Percebemos que através destes relatos das coordenadoras, que trazem cenas da escola, elas puderam fazer um movimento ético de escuta. Primeiramente, experienciaram uma ética na aproximação do olhar, de ver as microrrelações – as quais muitas vezes passam despercebidas no cotidiano escolar –, as relações dos sujeitos entre si e com o contexto que abrange a escola. Assim, numa posição de *empatia simpática*, onde o sujeito se aproxima da realidade do outro, buscando a compreensão deste, as coordenadoras vivenciaram pequenas situações de uma forma mais intensa e reflexiva (e como um coletivo).

Num segundo momento, o da escrita, da composição com a teoria e do relato ao grupo de estudos, experienciaram um movimento estético, ou seja, puderam contemplar sua postura perante aquele contexto, produzindo um *excedente de visão*, proporcionado por um afastamento da realidade vivida. Este afastamento, que Bakhtin (2010a) denominou de “exotópico”, é fundamental para que se possa pensar e refletir sobre a questão que lhes era colocada nas discussões sobre um ser coordenadora no processo de Ser em devir, estando em constante constituição...

Este afastamento que permite a uma consciência contemplar seu universo em escala, produzindo pelo excedente de visão uma reflexão em torno de sua existência, por isso, estética.

Suponho que, a partir deste movimento ético-estético que as coordenadoras puderam experimentar, foi possível a invenção, pela escuta, de um novo modo de perceber a escola, onde o inusitado compõe-se como excedente de visão.

4.3 RESSOÂNCIA III: parceria entre coordenadoras e professoras *in(ter)vindo na sala de aula...*

Os encontros no grupo de estudos das coordenadoras no Civitas seguiram com discussões diversas sobre o lugar de coordenadora dentro de uma escola, quais eram suas práticas, demandas, atividades cotidianas. Então, um dos formadores contagiou o grupo a pensar modos pelos quais a coordenadora pedagógica poderia experimentar, também, uma escuta mais implicada, ou seja, de “dentro” das salas de aulas envolvidas com o projeto.

Essa proposta se deu devido à percepção de que, muitas vezes, a equipe de gestão das escolas não encontra um *lugar* de onde consiga olhar e escutar o que acontece no espaço sala de aula, senão pela via já impregnada em sua função de profissional de “controle”, “avaliação”, “ordenação” daquele ambiente quando necessário. Desta maneira, potencializamos discussões com questionamentos: como uma coordenadora pode entrar no espaço da sala de aula sem invadir o espaço da professora e alunos, sem constrangê-los? Como a coordenadora poderia *escutar* os acontecimentos da sala de aula mantendo a conduta ética junto a seus pares? Como construir um trabalho de cooperação com a professora da turma? Como viver o Civitas, também, nos fluxos da sala de aula, sentindo e escutando as pulsões cotidianas?

Deste modo, surgem variados questionamentos no grupo de estudos com as coordenadoras. Reflexões diversas sobre como desenvolver um trabalho de parceria com as professoras na sala de aula, mesmo que cada uma (professora e coordenadora) já tenha seu espaço constituído, e assim, buscar estratégias para que a atuação de ambas pudesse compor ações para além do estabelecido na escola e reconhecido no âmbito educacional. Desta forma, uma proposta em que professoras, coordenadoras e alunos construíssem coletivamente um ambiente *interacional dialógico* com relações de aprendizagens mútuas, é o que estava em pauta nas discussões do grupo.

Em um encontro do grupo de estudos, a *in(ter)venção* do formador provocou as coordenadoras para que cada uma inventasse um dispositivo que proporcionasse esse movimento de escuta, ou seja, pelo qual elas pudessem entrar na sala de aula de maneira que essa entrada potencializasse o trabalho que o coletivo daquela sala de aula vinha desenvolvendo, e que, também, sua *in(ter)venção* abrisse outros espaços para a criação, imaginação e aprendizagem. Considere-se que a metodologia do projeto, como já exposto anteriormente, não tem uma “receita” de atuação e intervenção para fornecer aos seus participantes, mas que, ao fornecer alguns passos teórico-metodológicos, atua pela via das experimentações. Assim, deixou-se em aberto para que cada coordenadora escolhesse seu dispositivo, personagem, jeito, tempo para intervir.

De início, foi visível a angústia, o desafio, a apreensão das coordenadoras em fazer essa “entrada” na sala de aula. Elas já não estavam ali somente para apoio e avaliação da professora, agora lhes era solicitado um agir inventivo em parceria com

a professora na sala de aula, considerando as propostas do projeto. Em meio a tais desafios, as ideias foram surgindo e, a partir dos trabalhos das professoras e alunos com as cidades-imaginárias e personagens que permeavam as turmas de quarto ano, criou-se uma diversidade de possibilidades de *in(ter)venção* das coordenadoras: um monstinho sem memória na cidade dos monstros, uma repórter que entrevista os personagens da cidade, uma bruxa que manda cartas por um caldeirão, um gato de botas que manda recados para os moradores da cidade-imaginária, entre outros...

Segue um exemplo de uma *in(ter)venção* em que a coordenadora, em parceria com a professora, criou um personagem de acordo com as ideias de cidade imaginária dos monstros – Monstrolândia – que as crianças vinham construindo. Ela monta um personagem e coloca-o na porta da sala de aula com um bilhete (jul/2011):

Estou visitando a cidade de vocês, mas não tenho memória, estou muito curioso, não sei onde está minha família, estou muito solitário, quem sabe vocês não me ajudam a encontrar um lar?

Figura 1 — O monstinho Solitário



Fonte: Elaboração própria.

Esse dispositivo fez com que as crianças discutissem nas aulas sobre a vida, a história, a identidade do personagem desmemoriado, assim, foram ao poucos escrevendo histórias e reconstruindo a história de vida do Solitário, nome escolhido através de votação na sala de aula.

As crianças, em sua maioria, não sabiam quem era o “criador” destes personagens, isso atiçava a curiosidade e a vontade de conhecer mais sobre eles. Muitas, nessa situação, sentiam-se convidadas a criarem a “história de vida” do personagem, lhe dar um nome, lhe fornecer uma identidade, outras ainda se motivavam a mandar cartas perguntando e expondo suas dúvidas...

Deste modo, o grupo de estudos funcionava como espaço onde as coordenadoras e professoras socializavam os acontecimentos da sala de aula. Um espaço de convergência de práticas e saberes.

Como uma curiosidade da história do Solitário, observo que as crianças decidiram que o tal monstinho seria gago, tendo uma desordem na fluência da fala. Tal peculiaridade desencadeou inúmeras discussões no espaço formativo e, após, ressoou no espaço da sala de aula, referindo às diferenças entre a língua falada e a língua escrita.

Através delas, os alunos puderam estudar o que é esta disfemia, conhecida popularmente como *gagueira*, as crendices populares que os pais conheciam sobre ela, as “simpatias” utilizadas pela população para obter a cura; foi possível trabalhar a escrita de um gago: Será que ele escreve como ele fala? Ou existe diferença entre sua fala e sua escrita?

Importante enfatizar, aqui, a vivência do grupo de crianças (e também das professoras e coordenadoras) no encontro com a diferença e, principalmente, na sua acolhida. Enfim, essas foram algumas das diversas aberturas que essa *in(ter)venção* da coordenadora com o “monstinho Solitário” propiciou no campo dos saberes, das aprendizagens dos alunos.

Destaco que, em alguns casos, o personagem criado pela coordenadora pedagógica era vivenciado pela professora, por exemplo, como as coordenadoras não podem dedicar-se a uma turma somente, tinham a escola como um todo e, muitas vezes, a demanda de trabalho não permitia a continuidade do trabalho na turma do Civitas, e como as crianças, na sua maioria, estavam muito curiosas e motivadas por esses personagens de *in(ter)venção*, eram as próprias professoras que escreviam cartas, criavam situações de intervenção dos personagens a partir da parceria com a coordenadora. Isso aponta para um importante movimento de cooperação na relação entre coordenadora e professora, e um constante diálogo entre as duas, pois precisavam estar a par de todos os acontecimentos da cidade-imaginária, para que soubessem como dar continuidade às atividades do ponto em

que se encontravam. Foi o que aconteceu quando a professora se arrisca a escrever uma carta do Solitário para as crianças, segue um trecho:

[...] O pessoal daqui, aliás, os monstros e os animaizinhos que habitam esse lugar, são muito bacanas. São amigos de verdade! Primeiro porque me receberam muito bem. Logo que apareci por aqui quiseram saber tudo sobre mim. De onde eu vim, quantos anos eu tinha, os nomes dos meus pais, etc. Ah! E fiquei muito feliz porque mesmo sendo gago ninguém riu de mim. É que de onde eu vim, sempre que eu falava alguma coisa todos riam e eu ficava muito triste.

(P/Da/C/Jul/2011)

Assim, no decorrer deste ano, presenciei muitas histórias, a cada encontro era surpreendida com as novidades trazidas pelas professoras, pelos textos das crianças, pelas fotografias, pelas imagens. Muitas histórias eram trazidas ao grupo de estudos aos pouquinhos, como que em pequenas doses, pelo fato de que tais acontecimentos também não se efetuam instantaneamente, ou com início, meio e fim, mas eles se apresentavam como fluxo contínuo, no plano do inacabado, ao qual somente *a posteriori*, saberíamos se aquela história continuava no próximo encontro ou se já existia outra em seu lugar.

A escuta aparece de diversas formas nesse trabalho de parceria entre coordenadoras e professoras intervindo na sala de aula:

- (i) por parte da equipe de formação, em perceber a questão da pouca integração, entre as professoras e coordenadoras no trabalho com o Projeto Civitas, das suas inquietudes muitas vezes pouco explícitas, da coordenadora em tradicionalmente assumir preponderante papel de fiscal e da professora sobre a angústia de estar ou não cumprindo com as especificações normativas das políticas institucionais;
- (ii) pela abertura do grupo de gestores e do grupo de professoras a uma *escuta* das discussões, problematizações, ideias nas relações de mútuo acolhimento ao pensar como participar do espaço do *outro* sem constranger, invadir, transtornar...

As ressonâncias dessas escutas se propagam por ações visíveis, como as coordenadoras compreendendo melhor a atuação concreta da professora e acompanhando as aprendizagens de dentro da sala de aula, também, as

professoras compreendendo melhor o papel da coordenadora, ou seja, uma *compreensão responsiva* na parceria como in(ter)venção compartilhada, que possibilita uma experiência de integração institucional.

As professoras e gestoras adentrando o universo infantil da imaginação, dos sonhos, das angústias das aprendizagens...

4.4 RESSONÂNCIA IV: in(ter)venção compartilhada entre professoras paralelas...

Duas professoras pensavam juntas, pensavam até cansar, pois queriam muito que seus alunos tivessem um ótimo aprendizado na escola naquele ano. Sabe que existem por aí professoras que não gostam de pensar, muitas até buscam modelos e fórmulas prontas para transmitir aos seus alunos, mas essas duas gostavam de imaginar coisas diferentes, pensavam e quase “quebravam” a cabeça.

(Pq/DB/set/2011)

Uma coisa que me incomodava quando eu observava turmas e professores para os estágios no tempo da graduação, era que (um pensamento da época) nas visitas feitas a escolas sempre encontrava professoras que pareciam ter preguiça de pensar, de planejar uma aula, e se contentavam em simplesmente ditar as páginas e selecionar alguns exercícios do livro didático, ou apenas reutilizavam a folhinha de exercícios de uma colega professora. Essa situação me causava desconforto e sempre buscava razões para entender aquela postura da professora, porém, hoje entendo que existe a professora desmotivada, por incontáveis motivos dos mais variados possíveis.

Aqui, irei mostrar um pequeno desvio desta postura, apresento duas professoras que, no decorrer do projeto, foram se mostrando muito motivadas e envolvidas com o trabalho dentro da sala de aula, buscando dar sempre o melhor de si. Destaco, portanto, que esta adesão das participantes às ideias propostas no grupo de formação do Civitas, não é instantânea e garantida, se faz muitas vezes por um caminho de inconstâncias e resistências. Entretanto, ao observar esse movimento, no contexto de formação do Civitas-Estrela, percebi que uma vez aderida às ideias do Civitas (imaginação, criação, escuta), dificilmente a professora

retorna às preocupações (resistências) iniciais, o que não quer dizer que não surjam novas preocupações com o trabalho a ser feito.

Desta forma, falaremos aqui de duas professoras paralelas¹⁶, as quais, geralmente, por trabalharem no mesmo ano escolar e partilharem dos mesmos conteúdos curriculares, trocam “informações”, “folhinhas”, “materiais” e “ideias” sobre o trabalho em sala de aula. Porém, com a adesão ao projeto Civitas, percebo que esta parceria ganhou potência, ou seja, passaram a fazer seus planejamentos curriculares juntas e, por alguns momentos, juntam as duas turmas na mesma sala de aula para contemplarem alguma atividade na cidade-imaginária, na contação de história, na criação de personagens... Elas começaram o trabalho destes quartos anos com a leitura de um livro infantil, que serviu de disparador de pensamento para as crianças, conforme destacam as professoras em seu relato virtual:

Nosso Projeto Civitas do 2011 surgiu a partir da História " Piririca da Serra", da autora Eva Furnari. Acreditamos que as histórias despertam a criatividade, a imaginação e o gosto pela leitura, a criança sente-se motivada a produzir, demonstrando prazer e criatividade ao construir suas histórias. Muitas vezes, o envolvimento do aluno é tanto, que o imaginário passa a ser real. Isto aconteceu em uma das atividades desenvolvidas, onde uma aluna fez uso do seu próprio cabelo na construção de um personagem.

(P/Rq e Sn/RV/28 abr/2011)

Aqui, percebemos que as professoras pensaram e planejaram a atividade para as crianças. Trabalhar com a *escuta* não quer dizer que a professora simplesmente vá esperar seus alunos falarem sobre o que gostariam de aprender, mas que ela vai criar oportunidades para que estas falas surjam. Utilizando de diversas estratégias (cidade-maquete, personagens etc.) que possibilitem que estas crianças descubram o que gostariam de aprender e/ou como gostariam que se desse o andamento dos estudos. Isto sim seria trabalhar com a perspectiva e os saberes da criança – ideais que tanto se busca na educação convencional – o que pode ser alcançado no processo de in(ter)venção da professora com foco na *polifonia* da sala de aula.

Consideramos, a partir de Axt (2011), que os parênteses, em in(ter)venção, sugerem a suspensão do aspecto estático, ou de posse ou permanência, do termo, diluindo-o em tensão com o aspecto processual, singular, histórico, potencializando

¹⁶ São chamadas de “paralelas” professoras de uma mesma escola que dão aula para turmas de uma mesma série.

a inscrição polifônica. Nesta dimensão, pensamos que planejamentos escolares costumam se configurar com ênfase nesse aspecto estático. Um planejamento adquire relevância como ponto de partida de um projeto (ou de um programa curricular), neste contexto, o projeto Civitas incentiva que este planejamento inicial se deixe atravessar, inundar pelo singular da turma em questão, ou seja, um planejamento que permite a interação dialógica em meio a tantas vozes e perspectivas de uma sala de aula polifônica.

Portanto, vejo que o livro de literatura levado pelas professoras para a sala de aula serviu como disparador de pensamento e escuta, pois as crianças poderiam acolher a história trazida pelas professoras ou simplesmente deixá-la passar, porém, como as professoras destacam, a história levada por elas para a turma “motivou a produzir” novas histórias.

A partir da leitura dessa história para as turmas, as professoras propuseram para seus alunos a criação de personagens, logo, eles se dispuseram a fazer bruxas e bruxos na sala de aula. Assim como na história do livro, na turma surgiu também um personagem-professor que desenvolvia poções mágicas e, assim, muitas bruxinhas e bruxinhos iam nascendo e as professoras a cada dia mais intensas em sua prática...

A partir da construção do personagem, passamos a explorar intensamente a expressão escrita, através da qual o aluno faz uso da sua criatividade e fantasia, deixando transparecer essas emoções através dos textos que produzem. Está sendo maravilhoso, pois perceber-se o quão ricas são suas ideias!

(P/Sn e Rq/RV/jun/2011)

Nosso projeto sobre as Bruxas esta a todo vapor!!!! As crianças estão cada dia mais motivadas e interessadas. A cada dia que passa demonstram maior empenho e dedicação. Depois de passar um final de semana com a Bruxa Amiga de um de seus colegas, agora chegou a hora de criar um teatro com as bruxinhas. Estão a mil!!!! Na próxima postagem relatarei como foi esta experiência!

(P/Sn e Rq /RV/jun/2011)

Era visível, nos relatos das professoras no grupo de formação, que as relações entre os conteúdos curriculares e as meninas-bruxas, meninos-bruxos, menina-professor, menino-bruxa estavam sendo criadas com base no respeito e na colaboração entre todos.

As professoras contam no grupo de estudos suas experiências e na maneira como a proposta com a fantasia, a magia, foi ressoando aos alunos, percebemos

profunda interação destes em suas atitudes, como se fosse uma espécie de “doação” de si (empatia) ao seu personagem através do corte de cabelo para emprestar à bruxa que estava sendo criada, ou do cuidado com o personagem (bruxa) do colega com o qual passou o final de semana: aqui percebemos fortemente um movimento de *empatia simpática* com o *outro* e seu personagem.

Interessante observar que toda *escuta empática* supõe efetivamente uma doação de si ao outro – o personagem como intercessor de elos, afetos, emoções da criança, mediando as relações com as aprendizagens a partir do personagem como disparador do pensamento; e com o *outro* colega no compartilhamento de afetos e das aprendizagens.

4.5 RESSONÂNCIA V: a coordenadora constituindo-se como lugar de escuta na sala de aula...

Sem a Bruxa Irmgard nada teria acontecido...
(P/Gc/DBPq/nov/2011)

E no meio de tantas histórias, uma chamou minha atenção de pesquisadora, uma história que, a partir do uso do gênero **carta**, construiu-se como um dispositivo de escuta entre os sujeitos.

No andamento do projeto das “bruxas”, as crianças criavam histórias, as professoras associavam estas com o conteúdo didático etc. Com a proposta de in(ter)venção feita no grupo de coordenadoras para que pudessem “entrar” na sala de aula, a coordenadora “Cl” decidiu que iria entrar por meio de um personagem, melhor, uma “bruxa imaginária”, inicialmente não construída materialmente como as bruxinhas dos alunos, mas construída na imaginação e apresentada pela materialidade de uma correspondência: carta. A coordenadora envia, então, a primeira carta para a turma... A carta surge dentro de um “caldeirão” no pátio da escola:

Figura 2 — O caldeirão da bruxa



Fonte: Elaboração própria.

Figura 3 — Carta da “bruxa”

Olá, Bruxarada!!!!



Eu sou a Bruxa **IRMINGARD**. Moro em Bruxolândia, uma cidadezinha pequena, que fica no estado da Pensilvânia, próxima a casa do Conde Drácula.

Meus superpoderes, sentiram uma energia bruxólica muito boa vinda da cidade de Estreia. Consultei meus mapas, livros e minha bola de cristal e descobri que esta energia vem desta Escola.

Gostaria de saber uma coisa: O que está acontecendo por AA que me faz sentir essa energia bruxólica?

Estou louca para conhecer esta Cidade, esta Escola e fazer amizade com vocês!!!

Tenho certeza de que seremos grandes amigos e trocaremos muitos feitiços! Ha! Ha!Ha!Ha!

Esta semana, estive em um Congresso de bruxarias em Hogwards e aprendi tantas coisas que vocês nem vão acreditar!!!!!!

Se vocês quiserem me conhecer, escrevam uma carta, contando o que está acontecendo nessa Escola, pois minha bola não identifica o que está acontecendo, ela apenas me diz que tem uma energia muito poderosa no ar. Estou muito curiosa!!!

Fonte: Elaboração própria.

(CT1 – Bruxa Irmgard)

Segundo os relatos das professoras, a carta da bruxa misteriosa atíça a imaginação dos alunos, após lerem a carta, eles saem correndo para o pátio da escola perguntando a todos se alguém tinha visto quem colocara o caldeirão ali. Será verdade? Questionavam-se os alunos. Um misto de realidade e ficção se instaura na sala de aula. O encantamento ganha seu lugar, e vontade de responder àquela correspondência aumenta no momento em que, ao questionarem um funcionário da escola sobre a situação, ele confirma que viu uma bruxa voando pelos arredores da escola. As crianças voltaram para a sala de aula e produziram textos para responder a carta.

Percebemos, neste movimento, a importância de uma função para a escrita na sala de aula, a criança aqui já não escreve para ser avaliada, para cumprir uma atividade proposta pela professora, mas sua escrita vai ao encontro de um conteúdo que afeta o seu pensar, que tem sua função.

Assim, se instaura um movimento de *interação dialógica* entre coordenadora na forma do personagem bruxa Irmgard e alunos. As professoras intermediavam as duas partes, conversavam com a coordenadora sobre as reações das crianças, auxiliando na criação das cartas da bruxa, e incentivavam os alunos na sala de aula a escrever cartas e se comunicar com a bruxa Irmgard...

Para enviar cartas, os alunos aprenderam os meios de comunicação, o gênero carta, aprenderam sobre endereços, caixa postal, CEP, selo, correios, enfim, tudo que envolvia o envio de correspondência... E, assim, as cartas iam delineando o caminho para a aprendizagem:

VOCÊS FALARAM DO BRASIL. QUE LUGAR É ESTE? É UM POVOADO? ILHA? PAÍS?

E RIO GRANDE DO SUL... NÃO ENTENDI... RIO... E AINDA POR CIMA GRANDE... E FICA NO SUL????? DESCULPEM, MAS AQUI NA MINHA TERRA, NÃO OUVI FALAR DESTES NOMES ATÉ RECEBER A CARTA DE VOCÊS.

PELO QUE DEU PARA EU CONCLUIR, QUANDO EU CHEGAR NESTE BRASIL, NESTE RIO GRANDE QUE FICA NO SUL VOU TER QUE OLHAR PARA AS ESTRELAS????? É LÁ QUE MORAM????

A ESCOLA FICA EM QUAL ESTRELA?????

(CT2 – Bruxa Irmingard)

Após o recebimento desta carta, as professoras trabalharam com as crianças desde o que é um município (cidade), Estados brasileiros, país, até as coordenadas geográficas, tudo para que os alunos conseguissem enviar uma carta explicando melhor a localização da escola onde eles estavam. Vemos, neste exemplo, a questão da aprendizagem significativa, ou seja, as crianças tendo o gosto de aprender um conteúdo para utilizá-lo em sua realidade.

QUANDO EU CHEGAR AÍ NESTE LUGAR QUE VOCÊS MORAM, CHAMADO ESTRELA, PODEREI PEDIR INFORMAÇÃO PARA O TAL CHUCK E A TAL RUTE QUE VOCÊS MENCIONARAM NA CARTA? ELES JÁ ME PARECEM LEGAIS!!! DESCULPEM, MAS NÃO ENTENDI O QUE É RÓTULA???????? É OUTRA PESSOA QUE POSSO PEDIR INFORMAÇÃO????

(CT3 – Bruxa Irmingard)

A resposta das crianças num movimento de *responsabilidade e responsabilidade* em relação ao questionamento da bruxa:

Ah, RÓTULA (em inglês significa "KNEECAP") é um canteiro circular, com várias entradas por onde os carros trafegam e que os conduzem para onde as pessoas desejam ir. Entendido, Irmingard? E o "PÓRTICO DE ENTRADA" localiza-se antes da rótula e o "CHUCK" e a "RUTE", símbolos da nossa cidade, não são pessoas, são bonecos cimentados, portanto, não é possível pedir informações a eles (você faz cada confusão!!! Imaginamos que onde você mora deve ser realmente "muuuuito" diferente daqui). Faça o seguinte: siga as instruções da carta anterior, sobre como chegar até a nossa escola, observe as fotos e os pontos de referência, que não tem erro, você finalmente chegará até nós. (Alunos 4º ano)

O questionamento que segue, diz a uma dúvida da “bruxa Irmingard” sobre sua chegada neste ambiente desconhecido, sobre quem iria recebê-la, se lá (escola) existia um “chefe”, ou seja, dúvidas relacionadas à instituição escola... Como responder a essas questões, colocadas pelo personagem, foram discutidas no grupo

de formação de professoras e, posteriormente, entre as crianças na sala de aula. E as ideias convergiram para a criação de um vídeo “institucional”.

TAMBÉM TENHO UMA DÚVIDA... UMA NÃO... VÁRIAS BORBULHANDO EM MINHA CABEÇA,..... COMO SEREI RECEBIDA AÍ???? COMO CHEGO? FALO COM QUEM? ESTAS PESSOA É LEGAL???? CHAMO QUEM???? E SE FOR DE NOITE???? VOCÊS ESTARÃO AÍ???? ONDE POSSO HOSPEDAR-ME???? QUEM É O CHEFE DESTE LUGAR AÍ??? É BRABO? É HOMEM? MULHER?

(CT3 – Bruxa Irmingard)

Desta maneira, a resposta das crianças foi a criação de um vídeo da escola, no qual elas entrevistaram a diretora, secretária da escola, as cozinheiras e mostraram cada ambiente da escola informando o que acontecia naquele lugar, como por exemplo, a biblioteca. Destaco que, no projeto, a inserção das tecnologias se dá no fluxo das aprendizagens por uma demanda interna do próprio grupo, e não enquanto imposição de fora.

Para a confecção deste vídeo, as crianças trabalharam na ótica de desenvolvimento de projeto: primeiramente, fizeram um planejamento do que elas iriam filmar para mostrar para a bruxa Irmingard, após, dividiram as funções de cada um na elaboração do vídeo. Assim, as crianças puderam vivenciar os entrevistadores, os apresentadores, o cinegrafista, etc. Uma professora das turmas acompanhava os alunos que estavam gravando ou editando o vídeo e a outra ficava com os demais na sala de aula, desenvolvendo atividades correlatas, como a criação da carta escrita coletivamente para ser anexada ao DVD.

Estamos enviando neste DVD que está aí junto com a carta, inúmeras fotos sobre todos os trabalhos que fizemos até agora sobre o nosso Projeto Civitas. Esperamos que elas agucem a sua curiosidade e que façam você chegar mais depressa, ok?
Ah, quase íamos nos esquecendo, neste DVD também aparece uma filmagem que produzimos sobre a nossa escola, com todas as informações que você nos pediu. Ficou “super, hiper, mega legal!!!! Até viramos artistas, não é chique??? (Alunos 4º ano)

As crianças respondiam às cartas para a bruxa e a bruxa respondia às cartas para as crianças. Destinatário e remetente, locutor e interlocutor, se confundem nesse movimento dialógico do gênero em questão, como assinala Bakhtin (2010, p. 322):

O destinatário do enunciado pode coincidir *em pessoa*, poderíamos dizer, com aquele (ou aqueles) a quem o enunciado responde. No diálogo da vida cotidiana ou na troca de cartas, essa coincidência é normal: aquele a quem respondo também vem a ser meu destinatário de quem, por minha vez, espero uma resposta (ou, pelo menos, uma compreensão responsiva ativa).

Essa *compreensão responsiva* ativa, aos poucos ressoava como o encantamento, o inusitado, as descobertas, a curiosidade, que foram aos poucos tornando-se elementos corriqueiros naquela turma... As professoras, juntamente com a coordenadora, continuaram pensando novas possibilidades para ação educativa e a cada dia se tornavam mais entusiasmadas com o trabalho que vinham desenvolvendo:

Quantas surpresas!!! Um mundo de aprendizagens e encantamentos surge a cada vez que seguimos a nossa caminhada. A curiosidade aguça a criatividade e o projeto ganha vida...

(P/Sn e Gc/RV/set/2011)

Percebo o dispositivo *carta* utilizado pela coordenadora e professoras como um elemento disparador e instaurador de uma escuta, onde cada sujeito pode se colocar ao coletivo: para escrever as cartas para a bruxa as, crianças necessitaram de uma *escuta* à bruxa, ou seja, o que ela solicitava, instigava, demandava, mas também necessitavam escutar-se e aos colegas para que o texto fosse uma composição do coletivo.

4.6 RESSONÂNCIA VI: aprendizagens em sala de aula tendo como ponto de partida uma *escuta* da professora

Nesta ressonância, apresento uma situação que se destacou ao meu olhar de pesquisadora pelo movimento de uma escuta para um inusitado de sala de aula: é

quando a professora, juntamente com seus alunos, produz um movimento de escuta coletiva, na qual ressoam aprendizagem e imaginação.

É o segundo ano em que a professora regente da turma do quarto ano, na qual aconteceu a experimentação, participa do projeto. No ano anterior, a professora demonstrava bastante dúvidas sobre o trabalho com o Civitas, demonstrando por inúmeras vezes certa limitação por não conseguir se descolar da rigidez do conteúdo escolar:

Estou fazendo assim: primeiro estudo a cidade real (Estrela) e depois vamos para maquete.

(P/Rs/DBPq/abr/2010)

O Civitas não vem contra o conteúdo escolar, porém, pensa que não necessita trabalhar do real para o imaginário, ou vice-versa, numa linha reta, dura, ordenada, como se fossem blocos isolados um do outro, um para explorar a fantasia, outro para tratar de coisa séria, os conteúdos do currículo...

No Civitas, o professor pode trabalhar com outra lógica, por exemplo, pensar com as crianças a cidade real como a veem (que não deixa de ser imaginária), ou então, uma cidade “imaginária”, onde eles possam criar e inventar formas de ser e fazer cidade e, a partir desses movimentos, refletir sobre esta cidade “real” na qual vivem e as cidades “reais” que existem ou as cidades como poderiam ser. Porém, para que este trabalho seja feito, é necessária uma relação de escuta para perceber as cidades que pulsam na imaginação dessas crianças. O que elas sabem sobre a cidade, o que acontece em uma cidade...

Voltando à professora, passado algum tempo, em uma reunião do grupo de estudos, ao falar sobre o andamento das atividades e das propostas para a turma, revela:

Mudei tudo o que eu estava pensando! Não vou mais fazer daquele jeito de estudar o município e depois seguir para a maquete, vou deixar eles inventarem uma cidade nova e diferente!

(P/Rs/DBPq/mai/2010)

Acredito que, neste momento, aconteceu um movimento de escuta da professora, já que desde o início dos encontros o formador anunciava:

Maquete é uma cópia de uma cidade que existe, você copia tudo em miniatura, nosso trabalho não é com maquete, é uma cidade imaginária.
(F/Ci/DBPq/mar/2010)

O ideal é chamarmos de cidade somente, e não maquete, já que maquete seria uma cópia de algo já existente, o que não é o nosso caso.
(F/Ci/DBPq abr/2010)

Neste sentido, destaco que esta foi uma dificuldade partilhada em todo grupo de estudos, pois era difícil para as professoras entenderem o que era esta cidade imaginada que se descolava da conhecida maquete escolar. Porém, apesar destas inseguranças iniciais, foi possível perceber uma riqueza de trabalhos no decorrer daquele ano com as turmas participantes do Civitas.

A professora demonstrou uma significativa consistência metodológica em seu trabalho, o qual apresentava grande participação das crianças. Como ela mesma relata em um dos encontros:

No ano passado eles (os alunos) eram mais preocupados com a aparência da cidade, pensavam mais em organizar os prédios, as casas, as ruas, etc. Neste ano a turma é diferente, se preocupam mais com a vida dos personagens, a vivência e relações dentro da cidade.
(P/Rs/DBPq/jun/2011)

Segundo os relatos que a professora fazia no grupo de formação, atividades do ano iniciaram com o livro *A ideia de Colita*, o qual foi um dispositivo para pensarem e criarem cidades “ideais”, após essa motivação inicial, os alunos começaram a criar seus personagens. As crianças tinham vários personagens criados por elas, e eles eram bastante variados, homens, mulheres, médico, prefeito, professora, lojistas, entre outros, que, para a surpresa da professora, em sua maioria, tinham relação de parentesco uns com os outros.

Após a criação dos personagens, sua história e identidade, começaram a construção da cidade-imaginária, construindo casas, edifícios, escola, área de lazer, enfim, muitas coisas que existem nas cidades que conhecemos.

O que a professora da turma mais admirava era o envolvimento dos alunos com aquela cidade chamada Felizlândia¹⁷, contam que eles viviam muitas histórias através de seus personagens, por isso, com a cidade, as crianças aprendiam muitas coisas. A professora incentivava essa movimentação na sala de aula, e também

¹⁷ Nome escolhido pelas crianças para a cidade-imaginária através de votação na sala de aula.

usava da cidade-imaginada para a contação de histórias (Hora do conto) para as crianças.

A professora conta que as atividades com a cidade-imaginária sempre geram muitos interesses nas crianças e, mesmo antes de começar a aula, ou até mesmo após uma atividade no quadro, as crianças vão trabalhar na cidade. Pois o dispositivo maquete tem a característica de inacabamento, fluxo contínuo...

Quando chego à sala de aula pela manhã, eles já estão mexendo e construindo a cidade. A cidade está sempre viva!

(P/Rs/DBPq/jun/2011)

Com o envolvimento das crianças no trabalho em sala de aula, muitas situações surgiram no decorrer do ano letivo, porém, uma chamou bastante atenção pela forma que se deu. A professora relata que estava há algum tempo escutando conversas pelos corredores e combinações em sala de aula sobre um casamento, ela não compreendia muito bem sobre o que os alunos estavam falando, mas em uma manhã, acontece de ela fazer uma escuta mais sensível do que se passava entre os alunos:

Estava passando uma atividade no quadro que não dizia respeito à cidade, e fiquei incomodada com o burburinho pela sala. Continuei com a atividade no quadro, mas me chamou atenção quando ouvi, em meio à conversa deles: - casamento! Perguntei o que estava acontecendo, de que eles estavam falando. Então me responderam que gostariam que acontecesse um casamento na cidade de Felizlândia. Eu disse que gostaria de participar deste casamento e também de poder gravar a festa que eles próprios iriam preparar. Na mesma hora aceitaram e foram logo providenciar o convite e os preparativos para a festa.

(P/Rs/DBPq/ago/2011)

O inusitado foi uma movimentação geral para que o casamento entre os personagens da cidade-imaginária acontecesse: organização da festa, o estudo dos rituais da igreja (religiões), cultura, etnias, a confecção dos doces, a produção textual espontânea e a participação dos pais que, de alguma maneira, interagiram nessa preparação, ou seja, pela via de confecção dos materiais junto aos filhos (roupinhas, cenário etc.), ou pela conversa explicando como acontece este ritual (nas diferentes culturas), mostrando fotos ou contando algumas histórias de família. Ainda, explorando os talentos das crianças, por exemplo, durante a encenação da

entrada dos noivos na igreja, um menino da turma toca na flauta doce a música “*My heart will go on*”, interpretada originalmente pela cantora Celine Dion.

Figura 4 — O instrumentista



Fonte: Elaboração própria.

Percebemos claramente uma *escuta empática* na atitude da professora perante sua turma, quando acolhe o inusitado que pulsa durante uma atividade rotineira da sala de aula. Com esta escuta, ela abre espaços para que as crianças interajam e para que polifonia se instaure nas inter-relações entre os alunos, professora e a comunidade mediada pelas culturas que a integram.

Figura 5 — A igreja decorada



Fonte: Elaboração própria.

Figura 6 — Mesa dos doces e convidados



Fonte: Elaboração própria.

A professora demonstra, em sua atitude de escuta, que não ocupa a posição de quem leva as atividades prontas e fechadas para seus alunos, mas que está aberta a escutar suas vozes e a fazê-las ressoar dando-lhes amplitude, como por exemplo, o interesse de estudar e vivenciar uma situação de casamento em suas diferentes versões. Então, nessa atitude acolhedora, a professora incentivou-os na preparação da festa e, para sua surpresa, percebeu o grande entusiasmo e satisfação das crianças com aquela atividade, seguidos de forte envolvimento com as aprendizagens relacionadas a diferentes conteúdos, dando a ver os encontros com a diferença.

Figura 7 — O padre e a confeitadeira



Fonte: Elaboração própria.

Figura 8 — A entrada dos noivos



Fonte: Elaboração própria.

As ressonâncias dessa escuta se fazem por diversas situações:

- (i) pela alegria das crianças nos processos de aprendizagens dos rituais de casamento, da cultura, da religião da comunidade e familiares. Destaco, nesta experimentação, a oportunidade das crianças de aprenderem mais sobre o que é um casamento, um relacionamento amoroso, também pensar as diferenças que existem em cada religião, as crenças, os modos de se vestir;
- (ii) pelo incentivo ao uso de tecnologias, como a filmadora, a máquina fotográfica, o computador...;
- (iii) pelo interesse da comunidade/famílias em participar, ensinar seus filhos...;
- (iv) pelo estímulo aos talentos das crianças, como o menino que toca flauta doce durante a encenação, ou a menina que produz o figurino dos personagens...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este trabalho percebo que o conceito de *ética da escuta*, que arrolou esta pesquisa, constituiu as interações aqui apresentadas, pois foi através de uma escuta às conversas com colegas do grupo de pesquisa, pelas leituras de Bakhtin e dos demais autores, pela *in(ter)venção* da banca examinadora e a orientadora, que me possibilitou participar das mais diversas inter-relações e interlocuções durante sua feitura, ou seja, estive imersa em uma produção de sentidos múltiplos.

Destaco o grupo de formação do Civitas-Estrela como sendo o *outro* essencial para o desenvolvimento dessa pesquisa, foi no encontro com esse coletivo que aconteceu minha aproximação com a metodologia do projeto, com a rede municipal de ensino, com as experimentações em sala de aula, com uma *ética da escuta...*

Assim, também, foi pela escuta experienciada na formação continuada, que, através das discussões colocadas em pauta pelas professoras durante os encontros, ganhavam vazão e ressoavam potencializando processos expressivos e imaginativos entre os participantes dos espaços dialógicos - sala de aula e grupos de formação de professores, etc. Pois, quando nos voltamos aos registros das produções dos alunos em sala de aula, às parcerias entre as professoras, coordenadoras e equipe de formação do Civitas, ficam visíveis as relações de escuta empática nesses coletivos.

Nos encontros, tanto os formadores, quanto as professoras puderam trocar experiências, narrar suas histórias, aprender coisas novas, surpreender-se pelo inusitado, sofrer com um “não saber”, compartilhar seus saberes, expor suas angústias, duvidar, fotografar o que lhe chamava atenção, escrever textos e histórias, ler textos e histórias, usar as tecnologias, acolher, ser acolhida, sorrir, vivenciar a possibilidade de deixar-se ser formada através das inúmeras vozes que se apresentavam outro.

Esse movimento reflete o caráter da metodologia de formação do Civitas que proporciona momentos de narração e escuta das professoras nos encontros formativos, lugar onde a docência vai se constituindo e sendo constituída,

coletivamente, em um processo de circularidade. Onde os papéis de formadores e formandos não estão totalmente demarcados, pois, na vivência dessa abertura às vozes, muitas vezes, a fala da professora é que encaminha as discussões sobre um determinado assunto. Neste sentido percebemos a diferença de trabalhar com a alteridade, ou seja, a consciência viva e responsiva do outro:

Uma coisa é o ativismo (*aktivnost*) em relação a um objeto morto, a um material mudo, que se pode modelar e formar ao bel-prazer; outra coisa é o ativismo *em relação á consciência viva e isônoma do outro*. Esse ativismo que interroga, provoca, responde, concorda, discorda, etc., ou seja, esse ativismo dialógico não é menos ativo que o ativismo que conclui, coisifica, explica de forma causal, torna inanimada e abafa a voz do outro com argumentos desprovidos de sentido. (BAKHTIN, 2010b, p. 320, grifo do autor)

As experimentações compartilhadas, constituídas enquanto *acontecimento*, puderam ganhar novas nuances, novas ideias, novos significados ao entrarem em contato com os sentidos daquele coletivo “*grupo de formação*”. Assim, a formação se apresenta como movimentos/processos oportunizados por uma *escuta empática* das múltiplas vozes que, ao serem acolhidas, puderam produzir ressonâncias para além daquele espaço, como por exemplo, para a sala de aula e a comunidade estudantil.

O conceito de ressonância, aqui apresentado, permitiu uma análise dos dados pelo viés da emergência, dados produzindo-se e não apenas dados produzidos. A produção de sentido é isso, sempre no entre, na dupla articulação. A ressonância enquanto dupla articulação, simultânea e paradoxalmente convergente e divergente, revelou-se um conceito potente para a análise, pois percebemos seu ecoar nas falas, histórias e imagens apresentadas aqui.

Por fim, acredito que esta dissertação não deu conta de tudo o que pode ser experienciado, no âmbito dos grupos de formação do Civitas-Estrela, até mesmo porque essas experimentações, vistas aqui, ainda poderão reproduzir ressonâncias das vozes que a constituíram, das criações das crianças, da motivação das professoras, do empenho das coordenadoras... Como ressoou, a menos de um mês, que por vontade da secretaria da educação do município em questão e da comunidade escolar (que adere), que o Projeto Civitas-Estrela amplia suas ações para 2012, com a composição de mais dois grupos de formação: *Coordenadoras da educação infantil* e *Professoras da educação infantil*.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (Org). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010. p. 95- 114.
- _____. **Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 7-19, jul. 2002.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- AUGÉ, Marc. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção Travessia do Século).
- AXT, Margarete. **Tecnologias na educação, tecnologias para a educação**: um texto em construção. Informática na Educação: Teoria & Prática, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 51-62, set. 2000.
- _____. **Comunidades virtuais de aprendizagem**. Informática na Educação: teoria & prática, Porto Alegre, v.7, n.1, jan./jun. 2004. ISSN 1516-084 X. p. 111-116.
- _____. CIVITAS: abrindo espaços de invenção na escola. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Múltiplos alfabetismos**: diálogos com a escola pública na formação de professores. Porto Alegre: UFRGS, 2005.
- _____. Civitas: efeito rizoma entre a pesquisa e a extensão universitária. In: ARANTES, Esther Maria M.; NASCIMENTO, Maria Lívia do; FONSECA, Tânia Mara Galli (org.). **Práticas PSI inventando a vida**. Niterói: EdUFF, 2007.
- _____. **Do pressuposto dialógico na pesquisa**: o lugar da multiplicidade da formação (docente) em rede. Revista Informática na Educação: teoria & prática, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 91-104, jan./jun. 2008.
- _____. **Mundo da vida e pesquisa em educação**: ressonâncias, implicações, replicações. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 46-54, jan./mar. 2011.
- AXT, Margarete; ELIAS, Carime Rossi. Autoria coletiva, ambientes virtuais e formação: quando a aprendizagem reverbera o acontecimento. In: MARASCHIN, Cleci; FREITAS, Lia B. de Lucca; CARVALHO, Diana C. de (Org.). **Psicologia e educação**: multiversos sentidos, olhares e experiências. Porto Alegre: UFRGS, 2003. v. 1, p. 259-277.

AXT, Margarete; KREUTZ, José Ricardo. Sala de aula em rede: de quando a autoria se (des)dobra em inter(ven)ção. In: FONSECA, T. M. G.; KIRST, P. G. **Cartografias e deveres: a construção do presente**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 319-340.

AXT, Margarete; MARTINS, Márcio André Rodrigues. Coexistir na diferença: de quando a formação em serviço pensa modos de habitar a sala de aula. In: TRINDADE, Iole Maria Faviero (Org.). **Múltiplas alfabetizações e alfabetismos**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. p. 133-180.

AXT, Margarete et al. Formação docente como invenção do conhecimento. In: **SEMINÁRIO REDESTRADO: Nuevas regulaciones em América Latina**, 7., 2008, Buenos Aires. [s.n.], 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato**. Austin: University of Texas Press, 1993. [Tradução destinada exclusivamente para uso didático e acadêmico].

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____. **Problemas da poética em Dostoievski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

BARBIER, René. Escuta sensível na formação de profissionais de saúde. In: **CONFERÊNCIA NA ESCOLA SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA SAÚDE**. FEPECS, 2002. Disponível em: <<http://www.saude.df.gov.br/FEPECS>>. Acesso em: 23 dez. 2010.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (Org). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed.. São Paulo: Contexto, 2008. p. 191-200.

BOCHAROV, S. G. Introdução à edição Russa. In: BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato**. Austin: University of Texas Press, 1993. [Tradução destinada exclusivamente para uso didático e acadêmico]. p. 15- 18.

COSTA, Janete Sander. **Autoria coletiva em ambiente informatizado na perspectiva da formação de professores em Língua Inglesa**. 2008. 252 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação)— Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

CRAIDY, Carmem. M. A formação de educadores para a educação infantil: exigências, desafios e realidade. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**, 14, 2002, Mato Grosso do Sul: OMEP, 2002. p. 1-4.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 37-60.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: fazeres necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, S. (1916). Parapraxias. In: FREUD, S. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. vol. XV.

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.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LUNKES, Luciana. **Da invenção à criação, uma viagem pela imaginação com passagem pela aprendizagem**. 2010. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação)— Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

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

MARTINS, Márcio André Rodrigues. **Projeto civitas: (multi)(pli)cidades e as interveRsões do tempo na sala de aula: ensino fundamental**. 2009. 193 f + Apêndice. Tese (Doutorado em Educação)— Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

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

REMIÃO, Joelma Adriana Abrão. **Escola & pesquisa: sentidos de um encontro possível**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, 2009.

RICKES, Simone M.; GLEICH, Paulo. Letras em oficina: criando aberturas para inscrever lugares-sujeitos. In: **SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL**, 7., 2008, Itajaí. UNIVALI, 2008. p. 1-15.

SELLI, Maribel Susane. **Formação docente: reverberações possíveis na prática pedagógica**. 2011. 118 f. + Anexo. Dissertação (Mestrado em Educação)— Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SILVEIRA, Paloma D. **Da formação docente em serviço aos espaços de criação em sala de aula**. 2010. 126 f + Anexo. Dissertação (Mestrado em Educação)— Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SOBRAL, Adail. **O ato “responsível”, ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do agente**. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 11/1, p. 219-235, jul. 2008.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2009.

TODOROV, Tzvetan. Prefácio à edição francesa. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. XIII-XXXIV.

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

ANEXO A — Primeira carta da bruxa

Olá, Bruxarada!!!!



Eu sou a Bruxa **IRMINGARD**. Moro em Bruxolândia, uma cidadezinha pequena, que fica no estado da Pensilvânia, próxima a casa do Conde Drácula.

Meus superpoderes, sentiram uma energia bruxólica muito boa vinda da cidade de Estrela. Consultei meus mapas, livros e minha bola de cristal e descobri que esta energia vem desta Escola.

Gostaria de saber uma coisa: O que está acontecendo por AA que me faz sentir essa energia bruxólica?

Estou louca para conhecer esta Cidade, esta Escola e fazer amizade com vocês!!!

Tenho certeza de que seremos grandes amigos e trocaremos muitos feitiços! Ha! Ha!Ha!Ha!

Esta semana, estive em um Congresso de bruxarias em Hogwards e aprendi tantas coisas que vocês nem vão acreditar!!!!!!

Se vocês quiserem me conhecer, escrevam uma carta, contando o que está acontecendo nessa Escola, pois minha bola não identifica o que está acontecendo, ela apenas me diz que tem uma energia muito poderosa no ar. Estou muito curiosa!!!

Ah! Não esqueçam de me dizer como faço para chegar até aí, pois tenho que programar a minha vassoura voadora. Pelos meus cálculos em uns 5 dias, voando sem parar, devo chegar!

Deixem a carta dentro do caldeirão e coloquem em um lugar alto da Escola de vocês, no final da sexta-feira. Enviarei um ajudante brasileiro com poderes especiais, um mensageiro que me ajuda nestes casos especiais para buscar a carta de vocês. Nossa, chego a estar com coceiras de tanta aflição e curiosidade. Aiaiaiaiaiaiaiaiaiaia!!!!!!

Ah, já ia esquecendo...não coloquei minha foto por completo porque ainda não posso identificar-me por completo. Preciso saber mais sobre vocês para ver se posso confiar..

Aguardo resposta!!!!

Obs.: No Congresso aprendi receitas maravilhosas para o rejuvenescimento das bruxas. Vai aí uma delas para vocês testarem até o nosso futuro encontro.

Suco verde!!!!

Ingredientes:

- *Couve
- *Cenoura
- *Laranja
- *Limão

Modo de fazer:

Bata todos os ingredientes no liquidificador e depois coc. Está pronto!!! Fácil, prático e uma delícia!!!!!!!!!!!!

Ah!!!! Já ia esquecendo: sou fera em enigmas.

E aí vai um enigma para vocês tentarem decifrar . Não esqueçam de mandar a resposta.

IERACIF OTIUM ZILEF ME RECEHNOC SECOV

AH! AH! AH! AH!

SOCARBA

MAIS UM LEMBRETE

- Os incensos deixados devem ser ligados somente nos momentos especiais, pois estão carregados de energias positivas, de iluminação, de boa memória, de boas ideias, enfim de tudo que é bom.
- DICA: acendê-los enquanto produzem minhas cartas ou textos que a professora solicitar. Sua fumacinha é poderosíssima!!!!!! Vocês nem imaginam o quanto!!!!!! Só libero destes exemplares para quem sinto que vale a pena. E como já disse, sinto uma energia bruxólica por aí.

Até breve com mais algumas dicas sobre minha pessoa.

Beijos carregados de minhocas e morcegos.

TAMBÉM TENHO UMA DÓVIDA... UMA NÃO... VÁRIAS BORBULHANDO EM MINHA CABEÇA,..... COMO SEREI RECEBIDA AÍ????COMO CHEGO? FALO COM QUEM? ESTAS PESSOA É LEGAL????CHAMO QUEM???? E SE FOR DE NOITE???? VOCÊS ESTARÃO AÍ????ONDE POSSO HOSPEDAR-ME???? QUEM É O CHEFE DESTE LUGAR AÍ??? É BRABO? É HOMEM? MULHER?

AGORA JÁ VOU TERMINANDO, MAS SE PUDEM MANDAR-ME ESTAS INFORMAÇÕES, FICAREI BEM AGRADECIDA...

ABRAÇO CHEIO DE ENERGIA E VONTADE DE ESTAR AÍ....

BRUXA IRMINGARD

ANEXO D — Quarta carta da bruxa Irmingard

Olá galera de Estrela City!!!!

Tudo bem com vocês, grandes bruxos e bruxas da tal cidade de Estrela?!!!!

Como é que é, meus amigos estrelados!!!! Desistiram de me conhecer?!? Estou muito curiosa esperando a carta com as devidas explicações. Não vejo a hora de nos encontrarmos. Há,ha,ha,ha!!!

Sabem que estou muito ocupada, cheia de trabalhos. Acreditam que fui convidada para dar uma palestra muito importante sobre Bruxarias para crianças? Vocês tinham que ver a alegria da garotada quando descobriram os segredos das minhas poções mágicas.

Estou enviando uma das minhas poções mágicas pelo mensageiro (que por sinal, não me traz mais notícias de vocês). Acho que ele também deve estar muito atarefado.

Esta magia é muito fácil, mas não saiam espalhando por ai para as crianças. É um segredo nosso!

As mais “cabeludas” eu ensino quando nos encontrarmos pessoalmente.

Bom, vou parando por aqui, pois estou morrendo de fome e tem uma deliciosa sopa de rãs, com olhos de cobra e meleca de nariz me esperando.

Beijocas para todos vocês!!!!



*Esta é uma foto do meu chapéu. Lindo, não acham?!!!!

Maiores informações sobre mim e meu jeito de ser escreverei na próxima carta.

ANEXO E — Carta dos alunos do 4º ano A e B para a bruxa Irmingard

Estrela, 10 de novembro de 2011.

Misteriosa e moderna Irmingard !

Estamos contentes por receber mais uma carta sua, porém continuamos com algumas dúvidas angustiantes e gostaríamos que VOCÊ nos revelasse alguns segredos seus:

- Como você entrou na biblioteca sem que ninguém (alunos, funcionários ou a bibliotecária) a percebesse? Estamos MUITO curiosos para decifrar esse feitiço!!!

- Quem é esse mensageiro brasileiro? Por que ele não aparece e se apresenta para todos nós? Adoraríamos vê-lo e perguntar para ele qual é a ligação entre ele e um dos homens que estava pintando a nossa quadra no dia em que recebemos uma carta sua.

- Agora que já nos conhecemos um pouco melhor, você poderia nos mandar algumas fotos suas, não é? Por favor, amiga Irmingard!!!! Estamos curiosíssimos para saber como você é !!! E da sua vassoura “hiper moderna” também, né !!! Afinal, você nos colocou uma pulguinha, ou melhor, um elefante de curiosidade atrás da nossa orelha e adoraríamos saber se você é do jeitinho que imaginamos que você seja! (a história da pulga e do elefante é só modo de dizer por aqui, o quanto estamos curiosos, brincadeira! Ah! Ah! Ah!)

- Como você é uma bruxa “hiper moderna” e até já está aprendendo a mexer na tal internet, com certeza, você deve ter orkut, MSN ou outro tipo de comunicação virtual. Então... poderíamos nos comunicar, teclando, que demais!!!! Seria fabuloso!!!! Poderíamos enviar e receber inúmeras notícias rapidinho! Isso sim seria genial !!!!

Ah, RÓTULA (em inglês significa “KNEECAP”) é um canteiro circular, com várias entradas por onde os carros trafegam e que os conduzem para onde as pessoas desejam ir. Entendido, Irmingard? E o “PÓRTICO DE ENTRADA” localiza-se antes da rótula e o “CHUCK” e a “RUTE”, símbolos da nossa cidade, não são pessoas, são bonecos cimentados, portanto, não é possível pedir informações a eles (você faz cada confusão!!! Imaginamos que onde você mora deve ser realmente “muuuuito” diferente daqui). Faça o

seguinte: siga as instruções da carta anterior, sobre como chegar até a nossa escola, observe as fotos e os pontos de referência, que não tem erro, você finalmente chegará até nós.

Como você já deve imaginar, pois sabe que somos alunos e que gostamos de estudar, temos muita preocupação com o nosso Meio Ambiente e, como estudamos e confeccionamos cartazes sobre o LIXO, aprendemos um sigla muito interessante, é “R.R.R.”. Sabe o que significa? Quer dizer, Reduzir, Reciclar e Reutilizar o lixo. Descobrimos que TODOS nós produzimos muito lixo todos os dias e que tem muita coisa que, ao invés de ser descartada, pode ser reaproveitada e com um pouquinho de criatividade, transformada em várias outras coisas legais. Afinal, não custa fazer a nossa parte, não é?

E falando em reutilizar, sabe o que fizemos? Decidimos construir uma maquete da nossa escola “Pop e Rock da Magia” com materiais reciclados. Não é sensacional???

Estamos enviando neste DVD que está aí junto com a carta, inúmeras fotos sobre todos os trabalhos que fizemos até agora sobre o nosso Projeto Civitas. Esperamos que elas agussem a sua curiosidade e que façam você chegar mais depressa, ok?

Ah, quase íamos nos esquecendo, neste DVD também aparece uma filmagem que produzimos sobre a nossa escola, com todas as informações que você nos pediu. Ficou “super, hiper, mega legal!!!! Até viramos artistas, não é chique???

Beijos dos seus amigos dos 4º anos A e B da Escola Leo Joas.

Lembre-se:

“Lugar de lixo é na lixeira!”

E não esqueça dos “R.R.R.”

Ah! Bruxa Irmingard, gostaríamos de agradecer pela surpresa que você nos enviou no Dia das Crianças. Primeiramente, ficamos preocupados, ansiosos e angustiados em provar os “pirulitos mágicos” sem saber do que eles eram feitos. Mas, a tentação foi grande em saboreá-los e o alívio em saber que a receita secreta deles era gostosa, foi maior ainda !!! Você nos pregou um baita susto, hein...

Como você deve ter ficado sabendo através do convite que lhe foi enviado, realizamos uma maravilhosa festa de inauguração da escola “Pop Rock da Magia” com a posse da diretora e das conselheiras eleitas. Foi muito divertido, foi fabuloso. Estávamos todos caracterizados e a nossa sala estava toda decorada !!! Fizemos uma BIG festança !!!!

Porém, ficamos sentidos por você não ter aparecido, contávamos com a sua misteriosa presença. Que pena... você perdeu uma bela oportunidade de nos conhecer pessoalmente e provar o banquete que todos ajudamos a produzir. Esperamos que você tenha uma boa justificativa por não ter aparecido.

Aguardamos um pouco (MUITO) tristes por notícias suas...

ANEXO F — Carta da professora Dn como “monstrinho Solitário”

Dia do Amigo

Bem, hoje é dia 21 de julho. Acabei de acordar e vou contar o que aconteceu comigo ontem, aqui em Monstrolândia.

O pessoal daqui, aliás, os monstrinhos e os animaizinhos que habitam esse lugar, são muito bacanas. São amigos de verdade! Primeiro porque me receberam muito bem. Logo que apareci por aqui quiseram saber tudo sobre mim. De onde eu vim, quantos anos eu tinha, os nomes dos meus pais, etc. Ah! E fiquei muito feliz porque mesmo sendo gago ninguém riu de mim. É que de onde eu vim, sempre que eu falava alguma coisa todos riam e eu ficava muito triste.

Voltando ao assunto, o fato que eu ia contar.

Ontem foi o dia mais feliz da minha vida. Sabe por quê?

É que esse foi o primeiro Dia do Amigo que passei aqui em Monstrolândia. Foi muito legal. Meus novos amigos fizeram uma festa muito especial para mim.

Sabe o que eles fizeram?

Chamaram o Luan Santana pra animar a festa. Ele veio de helicóptero lá do Mato Grosso. Eu adorei conhecê-lo. Suas músicas são muito animadas e ele também é muito divertido. Eu acho que ele gostou de me conhecer, até me convidou pra ir com ele, mas eu decidi ficar por aqui com os meus amigos.

A festa foi demais! Tinha muita comilança, muita animação, brinquedos: máquina de dança, cama-elástica, barco Vickin, camarim, balão pula-pula e palhaços que distribuíam algodão-doce e faziam brincadeiras para animar a todos.

Eu também ganhei muitos presentes e tirei muitas fotos com os meus amigos.

Nunca mais eu esquecerei este dia.

Mas agora preciso ir tomar um café porque minha barriguinha está roncando.

FIM

ANEXO G — Termo de consentimento de pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Prefeitura Municipal de Estrela – SMED e o Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição – LELIC, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, estão preparando publicações de caráter estritamente educacional e de pesquisa, sobre a proposta metodológica desenvolvida pelas professoras do 4º ano no decorrer de 2011.

Informamos, para sua tranqüilidade, que estão sendo considerados todos os cuidados éticos previstos nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/1990).

Os benefícios destas publicações para a comunidade se refletem na possibilidade de divulgação de uma metodologia de trabalho educacional em favor de crianças e professores no contexto da educação infantil e outros níveis da educação básica.

Havendo sua concordância com relação aos objetivos acima mencionados, convidamos o senhor (a senhora) a preencher a autorização abaixo.

Eu,.....
() mãe, () pai ou () outro....., responsável
 pelo(a) aluno(a) da turma
, autorizo a exposição de imagens (fotos, filmagens...) e produções (frases, textos...) da criança acima citada, com a finalidade de divulgar os trabalhos realizados neste ano letivo.

Estrela,.....de.....de 2011.

Assinatura: