

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

MARIBEL SUSANE SELLI

**REVERBERAÇÕES DE UMA METODOLOGIA DIALÓGICA EM
EXPERIMENTAÇÕES COM TECNOLOGIAS DIGITAIS DE UMA ESCOLA DE
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Porto Alegre

2017

MARIBEL SUSANE SELLI

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Informática na Educação.

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

Coorientador: Prof. Dr. Daniel Nehme Müller

Aprovada em 27 de março de 2017

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

Prof. Dr. Daniel Nehme Müller - Coorientador

Prof.^a Dr.^a Tania Maria Hetkowski - UNEB

Prof.^a Dr.^a. Cintia Inês Boll - UFRGS

Prof. Dr. José Valdeni de Lima - UFRGS

Linha de Pesquisa: Interfaces Digitais em Educação, Arte, Linguagem 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 e o Editor de Cidades *Città*.

CIP - Catalogação na Publicação

SELLI, MARIBEL SUSANE
REVERBERAÇÕES DE UMA METODOLOGIA DIALÓGICA EM
EXPERIMENTAÇÕES COM TECNOLOGIAS DIGITAIS DE UMA
ESCOLA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO / MARIBEL SUSANE SELLI.
- 2017.
184 f.

Orientadora: MARGARETE AXI.
Coorientador: DANIEL NEHME MÜLLER.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre, BRS, 2017.

1. Tecnologias Digitais. 2. Città. 3. Escolas do Campo. 4. Metodologia Dialógica. 5. Projeto Civitas.
I. AXI, MARGARETE, orient. II. MÜLLER, DANIEL NEHME, coorient. III. Título.

Aos meus pais Pedro e Helga, pelo dom da vida, amor incondicional, sabedoria, exemplos inesquecíveis e por me ensinarem o valor e o poder da fé e o sentido de viver com respeito e dignidade.

Ao Luis Fernando, pela paciência, dedicação, cuidado, apoio, e por ser minha incansável parceria, nos melhores e piores momentos que compartilhamos.

Ao meu sobrinho Ramon, por encantar meus dias, instigar meus pensamentos e inquietações com sua alegria, serenidade e amorosidade contagiantes.

A minha irmã Marcilene, por me ensinar que há maneiras diferentes de amar e tantas coisas sobre a vida e as relações humanas.

AGRADECIMENTOS

No decorrer desses dez anos de formação acadêmica, por ocasião de meu mestrado e doutorado, aprendi, para além das teorias e dos ofícios da pesquisa, que um projeto de vida dessa natureza implica em afastamentos das pessoas que amamos e dos acontecimentos sociais e cotidianos, pois precisamos mergulhar nos livros em busca desse sonho que perseguimos nos enclausurando por dias, meses, anos... e, principalmente, a importância das ausências, muitas vezes necessárias, e da solidão, pois nos ensinam muito... Mas, mais do que isso, aprendi que não somos nada sozinhos e jamais chegaríamos a um lugar de tamanha conquista sem a presença de pessoas que se tornaram imprescindíveis para que ela fosse possível, pois nessa construção precisamos, para nos tornarmos que somos, de sua escuta, seu olhar, sua compreensão, seu acolhimento, sua paciência, sua amorosidade, solidariedade e amizade...

Nesse momento, registro meu reconhecimento a todas as contribuições de cada um e cada uma de vocês, para que esta tese acontecesse, pois de um modo muito particular e especial, vocês foram fundamentais e fizeram parte dessa história, por isso, meu eterno e mais sincero agradecimento:

Aos meus amores...

Helga Hintz Selli, minha mãe, minha guerreira, minha fortaleza e porto seguro, pelo amor incondicional, pela paciência nos dias difíceis, nos fáceis, nos quase intransponíveis, pelo cuidado, pelo silêncio, pela escuta, pelo acolhimento, respeitando e compreendendo meus momentos de isolamento, a falta de conversa, de tempo, de carinho, atenção, a falta..., que compensarei por todos os outros dias que nos restam dessa vida.

Luis Fernando Silva Garcia, meu amor, meu companheiro, meu supertudo, por acreditar que chegaríamos nesse momento em nossas vidas, por todo o incentivo e por jamais me deixar esquecer quem eu era, admirando minha capacidade e coragem, compartilhando meu sonho de realizar esse doutorado e ser meu amigo e meu parceiro, em todas as horas, pois com seu apoio, paciência

e as palavras certas nos momentos mais cruciais, de dificuldades, provações, apertos, carências e incertezas, com sua alegria contagiante, seu cuidado, amor e presença diária, embora distante fisicamente, transformou meu sonho e projeto de vida em “nosso sonho”, viabilizando, de todas as maneiras que foram necessárias, minha chegada ao final deste doutorado.

Ramon Selli Tatsch, meu sobrinho amado, que mudou minha vida e me ensinou um outro sentido do amor incondicional possível de ser experimentado, com sua infância e adolescência repletas de perguntas e inquietudes que me fizeram acreditar nesta pesquisa como uma possibilidade de dar sentido aos acontecimentos da escola, tornando-a mais instigante, atraente e desafiadora e, para além disso, com sua facilidade em compreender os caminhos certos a serem seguidos, por ter sido meu auxiliar técnico em quase todas as situações que a tecnologia pregou suas peças.

Pedro Celestino Selli, meu amoroso pai que, mesmo sem entender muito bem o sentido de tanto estudo, com seu amor incondicional, seu carinho, seu cuidado, seu esforço em ser presença mesmo que seus movimentos já não permitam mais que isso aconteça, jamais deixando de dizer uma palavra de apoio e incentivo, todas as vezes que sua mente permitia que vivesse o tempo presente. Marcilene Selli, minha amada irmã, por me apoiar sempre e se orgulhar das minhas lutas, apoiando minhas escolhas, reconhecendo minha dedicação e comprometimento com o meu trabalho e formação, estando sempre presente, mesmo em seu silêncio e distância, pois foi a maneira que aprendeu a amar, torcendo para que tudo desse certo e pudéssemos viver esse momento que foi uma conquista e realização para toda nossa família.

Narciso Nilo Sebastiany (in memoriam) e Helnita Reuter Sebastiany (in memoriam) que não puderam se demorar para compartilhar comigo essa conquista, mas representam muito do que eu sou e aprendi nessa vida, com meu amor e eterno reconhecimento e agradecimento por sua presença, seus exemplos de vida e bravura e por lutarem, incansavelmente, até seu último suspiro, me ensinando que não devemos desistir jamais, enquanto houver vida pulsando dentro de nós.

Aos meus interlocutores na pesquisa e formação...

Margarete Axt, minha orientadora, para lhe agradecer, por mais que escolhesse as mais carinhosas, ternas e apropriadas palavras, jamais conseguiria expressar o meu reconhecimento por tudo que fez por mim nesses anos todos, pois desde que nos conhecemos já se vai uma década... Por essa e tantas outras razões que não serei capaz de elencar aqui, quero que a senhora saiba que jamais esquecerei tudo o que fez por mim. Suas palavras, suas orientações, suas exigências, sua postura firme - que em tantas vezes me fez pensar que eu não sobreviveria -, me ajudaram a descobrir a minha capacidade e a mulher grandiosa que hoje sou e que, sozinha, eu não conseguia perceber que habitava em mim. Minha gratidão por tudo o que aprendi, descobri, conquistei, realizei e me tornei a partir da sua escuta sensível e, principalmente, por ter acreditado e nunca ter desistido de mim, pois se hoje sou o que sou, embora reconheça “as dores e delícias” que me trouxeram até aqui, foi porque a senhora apostou que eu poderia e não mediu esforços para me orientar e desafiar a descobrir o caminho que me conduzisse a esta tese.

Daniel Nehme Müller, meu coorientador, com sua sabedoria inigualável, sensibilidade, atenção, cuidado, paciência, serenidade e bom humor, me ensinou muito do que hoje eu sei e sou no mundo acadêmico e seus desígnios, pela imersão no mundo das tecnologias, por ter me ajudado a compreender os caminhos da programação, pela amizade, pela parceria, pelas incansáveis leituras, orientações e correções, cuidado, acolhimento e escuta; por ter me ensinado, nos momentos mais cruciais, a “levantar, sacudir a poeira e dar a volta por cima...”

Joelma Adriana Abrão Remião, minha colega e companheira de viagens, quando iniciei o mestrado, tendo se tornado, com o passar desses anos, minha amada amiga-irmã, com sua sensibilidade, acolhimento, escuta, carinho, palavras sempre oportunas e amorosidade, acompanhando minha formação, me orientando e ajudando a encontrar o caminho, nos momentos mais difíceis, em que não havia sobrado nada da minha produção de meses, e, precisando recomeçar, desde a primeira linha, esteve ao meu lado, lendo e fazendo devoluções incansáveis em minhas escritas e me ajudando a encontrar o caminho para a produção desta escrita.

Rosângela Silveira Garcia, grande guerreira, que iniciou junto comigo nesta jornada do doutorado e seguiu compartilhando tantos momentos alegres e desafiadores, escutando meus anseios sempre com sua presença alegre, chegamos lá minha querida!!! Conte sempre comigo!

Denize Verônica Skolaude, que me cuidou desde cedo nessa vida e hoje, minha amiga e colega da escola, foi solidária com meu momento e, com sua delicadeza e cuidado, realizou a leitura atenta e minuciosa de meus escritos me ajudando na revisão da versão final desta tese.

Ygor Correa, querido amigo e colega de doutorado, pelo carinho, amizade, tantas trocas, conselhos, cafés e por estar comigo até o fim desta tese, me ajudando com a tradução para a segunda língua.

Maristela Compagnoni, minha querida Mari, pela amizade, parceria e cafés inesquecíveis, com admiração e carinho.

Silvana Marilyn Budde, amiga de tantos anos e minha querida comadre, pelas revisões do projeto de tese, pela sua presença comprometida com a educação e amizade que ultrapassam os tempos e distâncias

Cintia Inês Boll, Paloma Dias Silveira, Valdeni José de Lima e Tania Maria Hetkowski, professoras da banca de qualificação do projeto de tese, pela leitura atenta do projeto e suas contribuições para a qualificação de meu texto e minha pesquisa, contribuindo para que eu chegasse ao texto final desta tese.

Maria Cristina Biasuz e Eliseu Berni Reategui, coordenadores do PPGIE e Liane Margarida Rockenbach Tarouco e Valdeni José de Lima, diretores do CINTED, no período de minha formação, pelo compromisso e profissionalismo.

Nina Silva, Éverson Santos e Carla Pitta, funcionários do PPGIE, pela atenção, orientações e encaminhamentos, atendendo sempre as solicitações com dedicação e atenção.

Lúcia Costa, Berenice Corrêa Machado, Helena Cândido, Anita Raquel da Silva, Cristiane Abreu, Thaíse Rampi, Edson Félix dos Santos e Maria do Carmo Toscani, pelo carinho, compreensão, amizade e ajuda nesses anos todos que convivemos no CINTED.

Márcio André Rodrigues Martins, Ricardo José Kreutz, Gislei Domingas Lazzarotto, Magale Camargo Machado, Magali Dias de Souza, Evandro Alves, Janete Sander Costa, Paloma Dias Silveira, Cintia Inês Boll, Luciana Lunkes, Camila Camargo Prates, Kelly Cristina de Oliveira Souza, Aline Santos Oliveira,

Paula Marques, Carime Elias Rossi, Ada Kroef e Andrea Aparecida Konzen, colegas pesquisadores do LELIC que, nesses dez anos me ensinaram a importância de um coletivo que sonha com uma educação que acolhe e valoriza as diferenças e, com suas interlocuções, foram imprescindíveis para a minha trajetória acadêmica. Agradeço a cada um e cada uma de vocês, a quem eu admiro imensamente e que contribuíram para que eu me tornasse pesquisadora, com seus exemplos de prática pedagógica e de vida, amizade, parceria e esse vínculo que ultrapassa o fato de sermos um grupo de pesquisa, mas amigos e parceiros nesse trajetar por uma educação mais encantadora, inventiva, alegre e apaixonante.

Daniel Nehme Müller, Andressa Cruz Nepomuceno, Luciano Soares, Laurent Le Avner e Juarez Dubois Costa, queridos parceiros da equipe de desenvolvimento do Città, versão Blender, pelas trocas, aventuras, parceria, risadas, amizade e por termos conseguido chegar a essa proposta de simulação que tem encantado tanto nossas crianças.

Andrea Aparecida Konzen, pela parceria na pesquisa, no desenvolvimento do Città e doação dos computadores para a escola.

Tania Maria Hetkowski, Fabiana Nascimento e Josemeire Dias, amigas da UNEB e pesquisadores do GESTEC que o mundo acadêmico me presenteou, por compartilharem desse sonho de uma educação que faça sentido na vida de nossas crianças e jovens e produza, para além de conhecimentos, vida e alegrias.

Cacilda Rafael Nhanisse, Natercia Langa e Sheila Siteo - minhas maninhas -, Professor Felisberto Felix Singo, Sansão Albino Timbane, Armando João Zavala, Rodolfo Salgado e Cristina Ressurreição Martinho, amigos e colegas moçambicanos com quem eu aprendi coisas incríveis sobre a vida além-mar e que deixaram, além da saudade, marcas que ficarão pra sempre em minha memória e a certeza de que esses laços ficarão pra sempre, obrigada irmãos!!!!

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq, pelo financiamento deste doutorado, contribuindo para que eu pudesse realizar minha formação e a realização desta pesquisa.

UFRGS e ao PPGIE, pelas aprendizagens que me acompanharão nos anos vindouros desse trajetar pelo mundo acadêmico.

Aos protagonistas desta tese...

Sanábria Pereira, professora da TTASC, colega da escola e profissão, minha amiga do coração, que aceitou protagonizar essa história dedicando-se com todas as suas possibilidades, dedicação, amorosidade, comprometimento e energias a proporcionar as suas crianças uma outra maneira de aprender e ensinar, marcando, para sempre, da maneira mais intensa e encantadora possível, nossas vidas e as histórias que protagonizamos nesses anos de parceria e pesquisa.

Alessandra, Camila, Cássio, Diovana R., Diovana T., Eloisa, Gabriel S., Gabriel L., Januário, Jaqueline, Jardel, João Paulo, Jônatas, Júlia, Junior, Lidiane, Lucas, Marciana, Maurício, Nicolas, Sabrina, Sara e Vandrezza, meus amados, pela alegria, energia, desejo pelo desconhecido, dedicação, comprometimento, amorosidade, parceria, amizade e por terem se apaixonado pelo projeto Civitas, permitindo que pudéssemos compartilhar dessas vivências inesquecíveis, proporcionando-nos momentos de interações e descobertas e provando que “não é só gente grande que produz” da maneira mais encantadora e amorosa possíveis de serem experimentadas.

Terezinha Bulegon Konrad, amiga de tantos anos e diretora da escola nos primeiros dois anos de nossa pesquisa, por ter acreditado em nosso projeto e não ter medido esforços para atender as demandas, acolhendo nossa proposta e oferecendo todo o apoio e condições necessárias para que ele se realizasse.

Rosani Bernardy Rech, diretora da escola, que com sua visão empreendedora, sua coragem, determinação e altruísmo, colaborou em todos os momentos para que o projeto continuasse sendo desenvolvido, oferecendo todo o apoio e condições objetivas para que pudéssemos obter as conquistas pedagógicas que consolidaram essa prática naquele contexto.

Délia Biguelini Fardin, nossa querida funcionária, que foi incansável no acompanhamento e orientação das crianças, na fabricação do chocolate, acreditando no projeto e nas construções que ele permitia sempre fazendo o seu possível para que tudo acontecesse da melhor maneira.

Colegas professores e funcionárias da EEEF Cristo Rei que, contagiados pela proposta, descobrindo a força de um coletivo, não mediram esforços para se apropriar da metodologia dialógica.

Aos que me cuidaram e apoiaram...

Monica Toebe que me ajudou a garantir a realização deste sonho, cuidando com todo o carinho e atenção de minha mãe para que eu pudesse me ausentar tantas vezes, viajando descansada e me socorrer em horas de aperto e dificuldade, jamais me deixando desistir, pois sempre dizia, “Nós vamos chegar lá doutora!” (sic)

Dr. Henrique Edimilson Yoshiharu Sera, que com suas sabedoria, palavras de alento e esperança e suas agulhas milagrosas me ensinou que as coisas acontecem quando e da maneira que precisam acontecer e, quanto mais paciência e serenidade tivermos para aguardar o momento certo mais fácil será essa espera, me ensinando, também, o valor da meditação, da resiliência e da resignação como caminhos para a busca do equilíbrio e da paz interior.

Olga Machado Rohde Corte, com sua simplicidade, fé, amorosidade e cuidado, me cuidou, me orientou, torceu por mim, fazendo o impossível para que eu tivesse forças para enfrentar os desafios e situações que a vida nos impõe, me protegendo e ajudando a iluminar meus caminhos.

Maria Salete Vendrúscolo Dalmolin, pelas orações, palavras de esperança e amizade.

Berenice Faller Graeff pelo carinho, cuidado, apoio e dedicação em momentos de extrema importância.

Rachel Trevisan Marion, naturóloga, que, com sua sensibilidade, sabedoria e gotas milagrosas, me ajudaram a chegar ao texto final desta tese.

Elga Lima Barbosa, pelas palavras amigas e esperançosas, pela força nos momentos cruciais, pelas orações, carinho, presença constante e exemplos de vida.

Flávia Tolotti, minha amiga de infância, por ter entendido minhas ausências nesses anos todos e jamais ter desistido de mim e nem de nossa amizade, embora sabendo que essa “mania de estudar” não tem mais cura.

Patrícia Behling Schäfer e Juliano Bittencourt, por acreditarem no meu trabalho e pela oportunidade de compartilhar os encantos das tecnologias digitais na formação de professores.

A todas as outras pessoas que, mesmo não tendo sido aqui nominadas, mas cujas vozes me constituem e me fazem seguir em frente, deixando suas marcas e que contribuíram de alguma maneira para que esta tese fosse possível.

A cada um e cada uma de vocês, da maneira e pelas razões que permearam essa trajetória de quinhentos quilômetros e tantos anos, que percorri em busca desse sonho, quero agradecer, pois me ajudaram a chegar até aqui e contar essa história, tendo suas vozes, que reverberam em mim, compondo, mesmo que nas entrelinhas, a escrita desta tese.

Cada dia um encontro com o inusitado:

“Tia Bell, me ensina essas tuas filosofias”. O olhar curioso. As perguntas constantes. O encantamento de cada descoberta.

Uma criança desejosa por aprender, descobrir, saber os porquês.

Diante disso, a pergunta insistente: como a escola lida com essa curiosidade? Que escuta é feita das curiosidades, desejos, motivações, da sede de aprender das crianças? Como dar conta de tantos momentos, tantas dúvidas, da distância entre o ensinar e aprender?

Aí o encantamento dá o tom dos projetos, dos sonhos não realizados, dos que pulsam desejosos por acontecer, da paixão pela docência...

Assim se deu a coragem e certeza de que não poderia mais parar de estudar, pois a formação continuada em serviço e os cursos de formação a que tinha acesso não abarcavam esse propósito.

Trajetar entre as teorias, vivenciar a pragmática produzida nos deslizamentos entre a teoria e a prática e suas intensidades, experimentar, dialogar, interagir. Estar junto com outros professores que sonham com outra educação e com os aqueles que já desistiram de sonhar, coexistindo, encontrando no outro a potência da docência numa escuta dialógica e ética, todos os dias... porque não se pode perder de vista a utopia jamais...

RESUMO

Esta tese tem o propósito de compartilhar algumas experimentações com tecnologias digitais, orientadas por uma metodologia dialógica, referenciada no dialogismo bakhtiniano, a partir do Projeto Civitas, vinculado ao Laboratório de Estudos em Linguagem Interação Cognição-Criação – LELIC - da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O contexto da pesquisa envolve os acontecimentos vivenciados por uma turma de terceiro ano do segundo ciclo, de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental, situada na zona rural de um município do Rio Grande do Sul, na Região do Vale do Rio Pardo. O problema que produziu os trajetos que percorremos ao desenvolver esta tese teve origem em nossa intenção de analisar os efeitos que uma metodologia dialógica poderia produzir no processo de (re)significar o ensinar e aprender, aliado ao uso das tecnologias digitais e o *Città*, no contexto de uma escola de educação do campo. Buscamos no filósofo da linguagem, Mikhail Bakhtin, os entrelaçamentos possíveis, entre a teoria e o campo empírico, tanto nos diálogos realizados entre os protagonistas desta tese – a pesquisadora, a professora e as crianças – em nossas inserções no contexto investigado, quanto na organização da metodologia de pesquisa e formação de professores, seguindo os princípios do Civitas, pela implicação do pesquisador, numa perspectiva ético-estética e responsiva. Como desdobramentos destas experimentações podemos afirmar que, a partir de uma metodologia, que abre espaços, pela problematização do cotidiano, para a invenção e criação na sala de aula e na escola - promovendo o protagonismo de seus diferentes atores e produzindo relações dialógicas, sentidos e autoria, pela escuta e in(ter)venção -é possível (re)significarmos os processos de ensinar e aprender, no uso das tecnologias digitais, verificando seus efeitos nos contextos micro e macro da educação.

Palavras-chave: tecnologias digitais, *Città*, escolas do campo, metodologia dialógica, Projeto Civitas.

SELLI, Maribel Susane. **REVERBERAÇÕES DE UMA METODOLOGIA DIALÓGICA EM EXPERIMENTAÇÕES COM TECNOLOGIAS DIGITAIS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO.** Porto Alegre, UFRGS, 2017. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. 184 p.

ABSTRACT

This thesis aims to share some experiments with digital technologies guided by a dialogical methodology, referenced in the Bakhtinian dialogism, from the Civitas Project, associated to the Laboratory of Studies in Language, Interaction and Cognition-Creation - Federal University of Rio Grande do Sul. The research context involves the events experienced by a third year class of the second cycle, of a State School of Elementary Education, located in a rural area of a municipality in the countryside of Rio Grande do Sul, in the region of Vale do Rio Pardo. The problem that led us to the development of this thesis was based on our intention to analyze the effects that a dialogic methodology could produce in the process of (re)signifying teaching and learning, combined with the use of digital technologies, in the context of rural education school. We seek in the language philosopher, Mikhail Bakhtin, the possible interweaves between theory and the empirical field, both in the dialogues between the protagonists of this thesis - the researcher, the teacher and the children - in our insertions in the investigated context, and in the organization of the research methodology and teacher formation, following the principles of Civitas, through the implication of the researcher, in an ethical-aesthetic and responsive perspective. As a result of these experiments, we can affirm that, from a methodology that opens spaces, by the problematization of everyday life, to invention and creation in the classroom and at school - promoting the protagonism of its different actors and producing dialogic relations, meanings and authorship, by listening and in(ter)vention -, it is possible to (re)signify the processes of teaching and learning, in the use of digital technologies, verifying their effects in the micro and macro contexts of education.

Keywords: digital technologies, *Città*, rural schools, dialogical methodology, Civitas Project.

SELLI, Maribel Susane. **REVERBERAÇÕES DE UMA METODOLOGIA DIALÓGICA EM EXPERIMENTAÇÕES COM TECNOLOGIAS DIGITAIS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO.** Porto Alegre, UFRGS, 2017. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. 184 p.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEB - Câmara de Educação Básica

CEE - Conselho Estadual de Educação

CGEC - Coordenação Geral de Educação do Campo

CNE – Conselho Estadual de Educação

CONEXUM - Sistemas Computacionais Inteligentes Ltda.

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

EDUCAMPO – Educação do Campo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

FETRAF - Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar

FINEP - Financiadora de Estudos e Projetos

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GTPE – Grupo de Trabalho Permanente

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LELIC – Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PEC - Programa de Educação Continuada

PPGIE – Programa de Pós-graduação em Informática na Educação

PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROINFO – Programa de Informática na Educação

PRONAF - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

RAHE - Formação de Recursos Humanos em Áreas Estratégicas

RS – Rio Grande do Sul

SABI – Sistema de Automação de Bibliotecas

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UCA – Um Computador por Aluno

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Histórico da Inclusão das Tecnologias na Educação.....	79
FIGURA 2 – Doação dos computadores.....	114
FIGURA 3 – Ilha Tecnológica montada na TTASC.....	115
FIGURA 4 - Aprendendo a fabricar chocolates.....	123
FIGURA 5 – Embalando os chocolates.....	124
FIGURA 6 – Definição das regras para utilização do <i>Città</i>	134
FIGURA 7 – Simulação I.....	136
FIGURA 8 - Simulação II.....	136
FIGURA 9 – Simulação III.....	137
FIGURA 10 – Instalação – fábrica de chocolates.....	146
FIGURA 11 – Coexistências I.....	147
FIGURA 12 – Coexistências II.....	147
FIGURA 13 – Reunião para análise da apresentação UNISC.....	152
FIGURA 14 – Embelezamento do pátio da escola.....	156
FIGURA 15 - Canteiros de temperos e chás.....	156
FIGURA 16 – Momento de comemoração.....	158

SUMÁRIO

ENTRELAÇAMENTOS QUE CONTAM A HISTÓRIA DA TESE.....	20
2. TRAMAS DE UMA METODOLOGIA DIALÓGICA.....	26
2.1. Entrelaçando os conceitos que orientam a tese.....	26
2.1.1. Trajetos que produzem uma metodologia dialógica.....	31
2.1.2. Planos da Formação e Pesquisa.....	37
2.1.2.1. Plano da Formação.....	37
2.1.2.2. Plano da Pesquisa.....	40
2.2. Projeto Civitas: fio condutor das experimentações.....	44
2.2.1. Um pouco dessa história.....	50
2.3. O contexto de nossa pesquisa.....	54
3. TECENDO A REVISÃO DE LITERATURA.....	59
3.1. Educação do Campo.....	60
3.2. Tecnologias e Jogos Digitais na Educação.....	73
3.2.1. <i>Città</i> : simulador de cidades virtuais.....	83
4. REVERBERAÇÕES DE UMA METODOLOGIA DIALÓGICA.....	90
4.1. Como tudo começou.....	91
4.1.1. Inquietações que produziram acontecimentos.....	91
4.1.2. O contágio das crianças.....	104
4.1.3. A doação dos computadores e o contágio externo à TTASC.....	113
4.2. A experimentação: “Delícias dos menores porque não é só gente grande que produz”.....	118
4.2.1. A Fábrica de chocolates.....	119
4.2.2. <i>Città</i>	128
4.2.3. <i>Chococity</i>	145
4.3. Experimentações que ultrapassam os limites da sala de aula.....	150
4.3.1. Vozes que não querem silenciar.....	161
TRAMAS QUE REVERBERAM.....	167
REFERÊNCIAS.....	170
ANEXOS.....	180

ENTRELAÇAMENTOS QUE CONTAM A HISTÓRIA DA TESE

Estamos em dois mil e catorze, um novo ano inicia, são novos protagonistas, professores e crianças e novos desafios trazidos pelas mudanças na organização dos tempos, espaços, turmas, currículo..., chegando junto com a proposta de reestruturação curricular para as escolas do campo.

Como ainda era verão, o sol iluminava ainda mais a beleza da paisagem da escola e de seu entorno. Ela fica em um vilarejo às margens da RS 400 em meio a frondosas árvores nativas, frutíferas, ornamentais.

Um farto gramado, como um tapete de um verde intenso, vivo, se espalha sobre seu terreno íngreme. Fica bem num alto. Com uma vista encantadora, construída com tijolos aparentes, o prédio da escola, que mais parece um castelo, tem muitas janelinhas quadriculadas, e compõe a estética deste lugar.

Foi nesse cenário, onde as inquietações de uma professora¹ - que no decorrer desta pesquisa nomearemos como professora SS - com sua prática, abriram espaço para outras possibilidades de ser e estar na sala da aula, na escola, na vida...

Em uma das muitas conversas que tivemos ela compartilhou sua inquietação. Queria repensar sua sala de aula e sua prática. Dizia naquela oportunidade que, como vinha trabalhando, já não a satisfazia mais e sentia que algo diferente deveria ser feito. Precisava reavivar o encantamento que a fez optar pela pedagogia e, mais especificamente, pela docência...

Acontece, então, que as mudanças que ocorreram no início do ano, da reestruturação curricular para as escolas do campo, intensificaram esse sentimento, abrindo espaços para que fosse possível repensar o currículo e os tempos da escola.

A professora, em seu ofício, até então havia trabalhado somente em turmas dos anos iniciais até o quinto ano. Com essa reestruturação agora tudo ficou diferente. Sua turma, do Terceiro Ano do Segundo Ciclo – TTASC, do

¹Pedagoga, Especialista em Alfabetização, Professora das Redes Públicas Municipal e Estadual.

ensino fundamental, corresponde agora ao sexto ano dos anos finais deste nível de ensino.

Foram muitas novidades ao mesmo tempo e, com elas, a chegada dos computadores que, embora causasse muitas expectativas, vinha também carregada de questionamentos, gerando, ao mesmo tempo, insegurança, curiosidade, medo, dúvidas, mas muitas possibilidades... E agora, o que fazer?!? Todos esses sentimentos, somados, potencializaram as inquietações da professora e sua solidão pedagógica, vivenciada pela maioria dos professores que têm senso crítico e refletem sobre sua prática e, nesse momento, se agigantava.

Estar sozinha, sem ter um espaço para pensar as questões do cotidiano e com quem dividir os desafios da docência se torna, muitas vezes, um momento delicado que acaba por nos imobilizar, nos impedindo de tomar uma atitude e nos reinventarmos.

Foi na urgência de uma interlocução que abrandasse essas ânsias e essas distâncias, que aconteceu o acolhimento e a escuta realizados, tanto na interlocução da pesquisadora² com a professora, quanto desta com sua turma. Assim, as inquietações que antes envolviam apenas a professora, com esse sentimento já transbordando, capturou as crianças.

Segundo seu relato, ao vivenciarem as primeiras experimentações propostas pela metodologia dialógica, contagiadas, aceitaram o convite de mergulhar no universo do Projeto Civitas.

Diante da oportunidade de vivenciar outras situações de aprendizagem na escola, as crianças começaram a apresentar suas ideias: “quem sabe se vendêssemos alguma coisa”; “já sei, poderíamos vender pipoca...”; “ou quem sabe cachorro quente”; “biscuit”; artesanato...” - eram muitas ideias e elas não paravam de surgir. A alegria de estar nesse espaço, a possibilidade de dizer o que pensavam, aprender com o outro, contar o que sabiam, tomou conta do cenário; isso porque, elas também queriam romper com o modelo de ensino que estavam acostumadas, pois não queriam mais “ter aquelas aulas chatas de copiar coisas do quadro ou trabalhar no livro, resolver exercícios, fazer provas...”

² Pedagoga, especialista em Educação Infantil, Supervisão Escolar e Orientação Educacional, Mestre em Educação e Doutoranda em Informática na Educação – PPGIE – UFRGS.

conforme os padrões instituídos em muitas escolas, cujas propostas aceitam apenas a máxima “professor ensina, aluno aprende”.

Acreditar que é possível uma sala de aula onde também se pode, ao invés de responder, fazer perguntas; mais ainda, que diante delas não há somente uma resposta; mas muitos percursos para se chegar às hipóteses possíveis para práticas de criação e cognição, à construção dos conceitos no intuito de aprender junto com o outro, tudo isso era muito instigante...

Chegava até parecer um sonho...

Em alguns momentos, as próprias crianças ficavam se questionando se isso realmente estava acontecendo e era possível de ser vivido nos espaços da escola... Poder participar, dar opiniões, tomar decisões, ensinar os colegas o que não conseguiram entender, trabalhar em grupos, planejar o futuro, decidir onde iriam aplicar o dinheiro arrecadado com a produção da fábrica de chocolates que inventaram... eram muitas possibilidades e isso, possivelmente os encantava...

Nesse cenário, as crianças e a professora tinham sido contagiados pela proposta do Civitas e a pergunta que desencadeou todos esses acontecimentos não iria mais calar, passando a habitar seus pensamentos inquietos. Mudaram, assim, a maneira de se relacionar, acolhendo o que o outro enunciava e descobrindo que, além de aprender, também poderiam ensinar e que não havia mais limites para suas descobertas, pois tudo poderia acontecer.

E qual foi mesmo a pergunta que desencadeou tudo isso? Ah... já ia esquecendo, mas é importante apresentá-la, pois foi a partir desse momento que tudo começou.

Foi mais ou menos assim...

A professora convidou a turma para pensar uma possibilidade de imaginar a sala de aula como um espaço diferente perguntando: “ e se a gente quisesse aprender de um outro jeito, como poderia ser? “

A pergunta teve efeito de estopim.

Surgiram muitas ideias, imaginaram coisas “mirabolantes”³.

A proposta estava lançada.

³ Ridiculamente vistoso ou pomposo, surpreendente, espantoso. (FERREIRA, s/d, p. 928)

O limite para a criação e a invenção era o infinito e, com ele, muitas propostas, muitos desejos e a possibilidade de vivenciar muitos acontecimentos...

As crianças queriam, para além de aprender os conteúdos, poder vivenciar esse processo realizando algumas atividades concretas, produzindo... Queriam fabricar, vender e aprender a partir de todo esse processo, fazendo alguma coisa diferente.

A escola tinha se tornado, há muito tempo, um lugar do mesmo, tanto para as crianças como para a professora, precisavam encontrar um novo sentido para esse espaço, e isso implicava, também, um desafio maior, pois acreditavam que poderiam ir além, como eles mesmos insistiam em afirmar, “porque não é só gente grande que produz...”

Assim foram sendo produzidos os acontecimentos que nos permitiram escrever essa história.

A imersão nesse universo nos permitiu vivenciar outros modos de pensar a escola, inclusive, diferentes dos que já havíamos experimentado nesses anos todos, permeados pelo Projeto Civitas⁴, justamente porque, ao levarmos em conta o contexto particular onde a ação se implica e desenrola, tudo pode sempre mudar.

Tudo isso aconteceu num cenário delineado por dias ensolarados e iluminados, sem limites para o surgimento de novas ideias. Outros nem tanto, nublados, chuvosos em que tudo parecia parar de acontecer e não ter mais saída, como quando as crianças perceberam que, ao terminar o ano letivo, a possibilidade de continuar trabalhando no projeto era quase impossível, exigindo que, novamente, houvesse uma parada para repensar os trajetos e trilhar novos rumos, criar novas expectativas.

⁴ O Projeto Civitas, coordenado pela professora Margarete Axt, surgiu em 2002, propondo a formação continuada de professores em serviço no uso de tecnologias digitais. Enquanto fio condutor desta tese, dedicaremos seu primeiro capítulo para aprofundarmos informações sobre essa proposta.

Mas não foi só, depois disso ainda tivemos muitos dias de neblina intensa em que tudo o que se podia avistar eram os contornos indefinidos de trajetos para serem perseguidos: assim foi produzida a escrita desta história.

Compartilhamos, no decorrer desta tese, alguns acontecimentos que emergiram dos diálogos, entre a pesquisadora, a professora SS, e as vinte e duas crianças da TTASC, que vivenciaram as experimentações.

Esses diálogos, produziram a **formulação do problema** que orientou nossa pesquisa ao nos perguntarmos: que efeitos a metodologia dialógica, proposta pelo Projeto Civitas, aliada ao uso das tecnologias digitais, pode produzir no processo de (re)significar o ensinar e aprender, no contexto de uma escola pública estadual de educação do campo?

Partindo desta formulação elaboramos as **questões de pesquisa**, que perseguimos na escrita da tese, pois queríamos saber o que diziam as vozes da professora e das crianças, mediante o desejo de (re)significar o ensinar e aprender neste contexto, nos perguntando: que reverberações podem ser verificadas na sala de aula e na escola a partir das vivências da professora e suas crianças no contexto do Projeto Civitas? Que relações podem ser construídas, a partir de uma metodologia dialógica, entre a professora e suas crianças e entre as próprias crianças? Que efeitos o uso das tecnologias digitais e do *Città*⁵ podem produzir na aprendizagem das crianças? Que sentidos poderiam ser produzidos quando as crianças assumissem o protagonismo ao (re)significar o ensinar e aprender?

Buscando pistas que nos permitissem os entrelaçamentos possíveis entre o campo empírico e os referenciais teóricos, definimos como **objetivo geral**: investigar as possíveis reverberações que a metodologia dialógica, proposta pelo Projeto Civitas poderia produzir na (re)significação do ensinar e aprender, em uma turma de terceiro ano do segundo ciclo, de uma escola de educação do campo; e como **objetivos específicos**: verificar que reverberações podem ser produzidas no cotidiano da sala de aula e da escola, decorrentes das experimentações colecionadas no Projeto Civitas; analisar os sentidos que emergem das vozes da professora e das crianças no desejo de (re)significar o

⁵ O *Città*, simulador de cidades é um *software* livre, caracterizado como um jogo digital que integra, opcionalmente, a metodologia do Projeto Civitas, tendo em vista um movimento de inserção da sala de aula no contexto tecnológico digital.

ensinar e aprender; compreender os efeitos singulares vivenciados pelas crianças na relação com as tecnologias digitais e o *Città*; analisar os sentidos produzidos pelas crianças ao tornarem-se protagonistas, (re)significando o ensinar e o aprender.

O entrelaçamento das ideias que pretendem responder ao problema de pesquisa, às questões e aos objetivos desta tese, foi tecido a partir de uma introdução, três capítulos e considerações finais.

Na **introdução**, “**Entrelaçamentos que contam a história da tese**”, contextualizamos o cenário dos acontecimentos e interações entre a pesquisadora, a professora e as crianças, nos permitindo contar as histórias que compõem esta escrita.

No **segundo capítulo**, “**Tramas de uma metodologia dialógica**”, apresentamos a nossa opção metodológica, de pesquisa e formação, sustentando os entrelaçamentos entre os enunciados desta tese e o Projeto Civitas, fio condutor desse trajeto e interações.

No **terceiro capítulo**, “**Tecendo a revisão de literatura**”, revelamos os trajetos percorridos para a sustentação das nossas discussões, compartilhando as contribuições de pesquisadores sobre a educação do campo, as tecnologias digitais na educação e os jogos digitais, dando ênfase ao simulador de cidades *Città*.

No **quarto capítulo**, “**Reverberações de uma metodologia dialógica**”, compartilhamos as análises que emergem dos registros oriundos de nosso *corpus* de dados, composto por registros verbais, escritos e imagéticos.

Nas **considerações**, “**Tramas que reverberam**” realizamos uma retomada dos propósitos desta tese, seus achados e as reverberações que se produziram na escola, contagiando os demais professores e, conseqüentemente, suas turmas, num processo de construção coletiva do conhecimento, tendo como eixo, a fabricação do chocolate e as histórias e memórias das “Delícias dos Menores porque não é só gente grande que produz.”

No próximo capítulo, “**Tramas de uma metodologia dialógica**” trazemos os conceitos que sustentam nossas discussões e a metodologia dialógica, orientando os acontecimentos e as reverberações desta tese e Projeto Civitas.

2. TRAMAS DE UMA METODOLOGIA DIALÓGICA

Apresentamos neste capítulo os percursos metodológicos e conceituais que orientam a propositura desta tese e o Projeto Civitas, tendo como base teórica o **dialogismo** bakhtiniano, enquanto uma relação de

[...] confiança na palavra do outro, a aceitação referente (a palavra autoritária), o aprendizado, as buscas e a obrigação do sentido abissal, a *concordância*, suas eternas fronteiras e matizes (mas não limitações lógicas nem ressalvas meramente objetais), sobreposições do sentido, da voz sobre a voz, intensificação pela fusão (mas não identificação), combinação de muitas vozes (um corredor de vozes), a compreensão que completa, a saída para além dos limites do compreensível, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 327) [grifos do autor]

O dialogismo acontece no encontro entre as vozes, situadas em um determinado contexto social, político e histórico, implicando em uma relação responsiva entre os enunciados que vêm sempre povoado de outras vozes.

Referenciados nessa concepção dialógica, organizamos os trajetos que percorremos para a organização da metodologia que orienta esta tese, perpassando os conceitos de dialogismo, responsividade, produção de sentidos, escuta, empatia, exotopia, excedente de visão, interpretação, alteridade e intervenção, a partir de Bakhtin (2002, 2003, 2006, 2012) e Axt (2008, 2011a, 2016) e das contribuições de Brait (2006), Faraco (2009) e Ponzio (2012). Na próxima seção, apresentaremos as primeiras tramas tecidas entre estes conceitos.

2.1. Entrelaçando os conceitos que orientam a tese

Ao adentrarmos neste entrelaçamento de conceitos nos reportamos a um posicionamento enunciativo presente na teoria bakhtiniana, que nos orienta nessa construção, ao aprofundarmos a concepção de dialogismo.

Nos referimos à responsividade que, para Bakhtin (2003), pressupõe o compromisso com o enunciado do outro, implicando uma resposta, seja ela imediata ou tardia, pois

[...] os enunciados, ao mesmo tempo que respondem ao já dito (“não há uma palavra que seja a primeira ou a última”), provocam continuamente as mais diversas respostas (adesões, recusas, aplausos incondicionais, críticas, ironias, concordâncias e dissonâncias, revalorizações etc. – “não há limites para o contexto dialógico”. O universo da cultura é intrinsecamente responsivo, ele se move como se fosse um grande diálogo. (FARACO, 2009, p. 59) [grifos do autor]

Nessa direção Brait (2006, p. 29), define o dialogismo como “constitutivo de qualquer discurso, mas que pode ser dimensionado diferentemente em textos e discursos específicos”, isso porque o dialogismo ocorre entre os discursos. Enfatiza que acontece enquanto um diálogo permanente, que não necessita simetria e harmonia para existir, pois não implica a concordância ou aceitação, constituindo-se na relação eu/outro e seus enunciados, sua história, afiliação e princípios, representados por sua cultura e o contexto em que vivem.

Assim, ao acolhermos o enunciado do outro, podemos vivenciar, além de uma “compreensão ativa e responsiva imediata”, também uma “compreensão responsiva silenciosa” ou “uma compreensão responsiva de efeito retardado, pois cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte.” (BAKHTIN, 2003, p. 272). Destacamos que essa resposta ao enunciado do outro não significa necessariamente uma concordância, podendo ser também uma objeção, uma argumentação, mas jamais indiferença, isso porque, mesmo que nossa resposta seja o silêncio, momentâneo, não ficamos indiferentes aos enunciados do outro, pois o

[...] enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (BAKHTIN, 2003, p. 297) [grifos do autor]

Assim, quando “dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica.” (BAKHTIN, 2003, p. 323). Nessas relações podemos (re)significar nossos conceitos e verdades porque mergulhamos “em um mundo de palavras do outro” (BAKHTIN, 2003, p. 379), pelos sentidos que vão sendo produzidos nessas interações, pois o “sentido sempre responde a

certas perguntas. Aquilo que a nada responde se afigura sem sentido para nós.”
(Idem, p. 381)

Por essa razão,

[...] 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 de sua perenidade (como a palavra revela os seus significados somente no contexto). (BAKHTIN, 2003, p. 382)

Os sentidos que vão sendo produzidos nessas interações, entre os interlocutores e seus discursos, implicam em uma importante postura, essencial nesse contexto dialógico: uma escuta ética e responsiva dessas vozes, capaz de acolher esses enunciados, sem julgamentos. No acolhimento dessas vozes não “[...] existe primeira, nem última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites).” (BAKHTIN, 2003, p.410). Assim, no encontro das vozes, que produzem os enunciados, numa atitude ética e responsiva, acontece a **escuta dialógica** dos interlocutores. Cabe ainda afirmarmos, a partir de Axt (2008) que esse escutar não tem o significado de apenas ouvirmos o que o outro enuncia, mas acolhermos ética e responsivamente este enunciado, sem julgamentos, com o compromisso de nos posicionarmos e emitirmos alguma resposta, a partir desta enunciação.

Nos valem aqui da escuta, enquanto um efeito de sentido importante na elaboração desta tese avigorado pela nossa pesquisa de dissertação mestrado, defendida em 2011, onde trabalhamos este conceito, a partir de Bakhtin (2003, 2006) e Axt (2008) e escuta sensível de Barbier (2004). Nesta pesquisa, optamos pelo uso do conceito de escuta dialógica, acreditando que, ao fazermos essa composição, referenciada no dialogismo bakhtiniano e nos autores, já mencionados, seria possível articularmos os trajetos que vão produzindo os diferentes momentos desta escrita e dos enunciados construídos nas relações dialógicas que se constituíram entre seus protagonistas.

Para Bakhtin (2006, p. 68) a escuta é o movimento que nos permite acolher os enunciados do outro, pois

[...] os olhos e as mãos se encontram numa posição difícil: os olhos nada veem, as mãos nada podem tocar, é o ouvido que, aparentemente mais bem situado, tem a pretensão de escutar a palavra, de ouvir a linguagem.

Axt (2008, p. 101), destaca que “[...] escutar/inferir/intervir/interpretar parecem ser dimensões de uma mesma operação que, no plano da pesquisa-formação, é simultaneamente de implicação e explicação (não-litera) [...]” [grifos da autora]. Avigora esse entendimento, chamando atenção à atitude de um pesquisador do Civitas que se envolve na pesquisa pela escuta dialógica, quando afirma que

[...] será esta atitude ética de *escuta* inferencial, responsiva (desdobrando-se a um só tempo em suas duas faces, da responsabilidade e da responsabilidade), que se transfigurará, pela *escrita*, em dispositivo disparador dos processos de *opacificação e adensamento da relação interacional*, num plano de pesquisa (e simultaneamente de formação). (AXT, 2008, p. 100-101) [grifos da autora]

Para Barbier, essa escuta se apoia na empatia, sendo necessário que o pesquisador sinta o “universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para 'compreender o interior' as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos.” (BARBIER, 2004, p. 95).

Este conceito vai nos ajudar na construção dessas relações, isso porque, é preciso nos colocarmos nesse lugar de acolhimento, a partir de uma “[...] escuta que fala, que responde, mesmo que não imediata e diretamente; por meio da compreensão e ‘pensamento participante’ *ucastnoe myslenie* [...]” (PONZIO, 2012, p. 11) [grifos do autor].

Com base nessas referências, podemos afirmar que a escuta dialógica acontece quando acolhemos os enunciados do outro, ética e responsivamente, sem pré-julgamentos ou a pretensão de fazer valer os nossos princípios e concepções. Nessa postura demonstramos que ele não está sozinho; pois suas inquietações, ansiedades, angústias, tristezas, alegrias, dores, encantamentos, compreensões, histórias de vida, maneira de ser e estar no mundo têm ressonâncias em nós; pois não somos nem estamos indiferentes a tudo que lhe diz respeito, nos reconhecendo e constituindo nesse encontro com o outro.

A escuta dialógica pode nos remeter tanto às perguntas, quanto às respostas ou, ainda à concordância, à divergência, mas, independentemente de

qual seja a postura que possamos assumir diante dos enunciados do outro, numa postura ética e responsiva, jamais à indiferença. Nesse movimento, para Axt e Kreutz (2003), é possível a in(ter)venção, tanto da pesquisadora, quanto da professora ou das crianças, pois a escuta dialógica pode promover essa “interação que é também invenção”,

[...] intervenção *vinda de dentro, vinda por dentro* (*in-venire*, inventar, o que vem por dentro) do ato em processo de realização, *leva-em-conta* nele todos os fatores – desde sua historicidade ou fatualidade histórica, seu tom emocional-volitivo ou afetações de todas as intensidades, até sua validade teórica de significação. Justamente por isso 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*. (AXT, 2011a, p. 51) [grifos da autora]

Nesse sentido, a in(ter)venção constitui-se enquanto posicionamento único e irrepitível, sendo impossível reproduzi-lo, assumindo, sempre uma outra maneira de acontecer, quando vivenciado por outros protagonistas, em outros contextos, orientada pela interpretação “como descoberta da presença por meio da percepção visual (contemplação) e da adjunção por elaboração criadora.” (BAKHTIN, 2003, p. 398). Essa interpretação produz o acolhimento, pela escuta e os sentidos que dela emergem nos contextos enunciativos, originando um novo enunciado, permeados pelo inusitado que envolve as relações dialógicas entre seus interlocutores.

O gesto de interpretação (numa linha que busca a dialogia bakhtiniana, para encontrá-la com o tempo da duração bergsoniano) acolhe uma produção vocal-entonacional de sentido, a qual emerge do encontro de enunciados, encontro esse instaurado no coletivo de enunciação (do qual faz parte o interpretador enquanto interlocutor). Tal produção de sentido põe-se, impõe-se ao interpretador, querendo ser enunciada – produção, enquanto efeito do que aí (no coletivo) se encontra em tensão: percepções, afetações, emoções, acentos apreciativos de valor... (AXT, 2016, p. 32)

Podemos concluir então, que essa in(ter)venção acontece nas relações dialógicas que construímos com nossos interlocutores, “apostando no sentido inusitado passível de emergir nos contextos enunciativos” (AXT, 2016, p. 27), quando enuncio, quando acolho ou respondo ao enunciado do outro, em nosso caso, nas experimentações protagonizadas nos diferentes cenários desta

pesquisa, podendo, também, ser compreendida como um modo de operar, tanto na pesquisa como na formação de professores, a partir de uma arquitetônica dialógica que se constrói na relação “ (...) *eu para mim, eu para o outro e o outro para mim.*” (BAKHTIN, 2003, p. 382). Nessa arquitetônica se organizam o tempo, o espaço, os acontecimentos, as interações sociais e, conseqüentemente, “[...] a vida que é dialógica por natureza” (BAKHTIN, 2003, p. 348).

Na próxima seção, apresentaremos nossa metodologia de formação e pesquisa, aprofundando nossas considerações sobre este conceito de in(ter)venção. Traremos, ainda, as características de três outras modalidades de pesquisa que, de alguma maneira se aproximam da nossa opção metodológica: a pesquisa-ação, a pesquisa participante e a pesquisa intervenção para, a partir daí, apresentarmos a metodologia dialógica.

2.1.1. Trajetos que produzem uma metodologia dialógica

Embasadas nos referenciais bakhtinianos organizamos esta metodologia de pesquisa, ancorada no pressuposto dialógico, nos propondo a acolher as diferentes vozes, presentes nos espaços das experimentações.

Ao nos referirmos às vozes na pesquisa, consideramos, principalmente, as vozes da pesquisadora, da professora SS e das crianças da TTASC, emergindo de suas interações, tanto nos encontros de formação, quanto em nossas imersões na sala de aula, além das vozes dos outros professores da escola, gestores, funcionárias e pais. Essas vozes são consideradas em igual grau de significação e importância, respeitando as histórias de vida, paradigmas e contextos destes interlocutores, pois “[...] não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes, às vezes, infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, [...] imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente.” (BAKHTIN, 2003, p. 330).

O embasamento dessa concepção metodológica, tem como referência essa polifonia das vozes presentes na pesquisa, expressas pelas enunciações de nossos interlocutores, nas interações que permearam os diferentes momentos da pesquisa.

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

Amorim (2002, p. 12) também concebe a polifonia como sendo “da ordem do discurso e, portanto, do acontecimento: outras vozes se fazem ouvir, num dado momento, num dado lugar, dando origem a uma multiplicidade de sentidos”, que, no caso desta tese, emergiram também das interações entre a pesquisadora e seus outros interlocutores, povoadas pelas vozes de pesquisadores, autores e colegas da escola, produzindo, nesses encontros, novos sentidos. A proposta dialógica se faz na implicação do pesquisador no contexto da pesquisa, pela escuta e in(ter)venção, buscando dar vazão aos processos criativos operantes nas interações que se constroem entre estes interlocutores.

Para marcarmos essa posição, iniciaremos apresentando, brevemente, as modalidades de pesquisa qualitativa, já mencionadas anteriormente, iniciando pela pesquisa-ação, proposta por Kurt Lewin (1946), no período pós-guerra enquanto pesquisa de campo experimental. As características que compõem esta modalidade incidiram, naquele momento, sobre a mudança de hábitos alimentares e de atitudes dos estadunidenses em relação aos grupos étnicos minoritários, visando à construção de relações democráticas que possibilitassem a participação dos sujeitos, reconhecendo e respeitando seus direitos e suas posições e tendo tolerância com opiniões diferentes. Lewin (1946) acreditava na ideia de que era mais fácil as pessoas aceitarem encaminhamentos e decisões que fossem resultantes de discussões no coletivo.

Segundo Thiollent (1986), esta metodologia de pesquisa, na América Latina, se apresenta com um propósito um pouco diferente de seu surgimento nos Estados Unidos, pois tem como projeto o processo de emancipação e auto-gestão voltada, principalmente, aos movimentos sociais, comunitários e relacionados à educação popular, mais diretamente, às populações excluídas.

Este autor faz um importante destaque, ao se referir à pesquisa-ação, no que diz respeito à sua denominação, pois, segundo ele, têm gerado muitas

divergências. Embora possam parecer expressões sinônimas, a pesquisa participante e a pesquisa-ação diferenciam-se porque “a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante.” (THIOLLENT, 1986, p. 7)

Para o autor, a pesquisa-ação propõe mudanças na realidade vivenciada por essas populações, estando mais voltada a ações concretas, resultantes de uma participação social mais efetiva, propondo a transformação da realidade, com o envolvimento do pesquisador, o que não acontece na pesquisa participante. Pesquisador e participantes se envolvem na busca de ações, pré-definidas, que promovam mudanças de ordem social.

Tripp (2005) reforça esse entendimento, alertando sobre a importância de reconhecermos a pesquisa-ação como uma das muitas propostas de “investigação-ação”, sendo este termo utilizado para definir os processos que seguem um determinado ciclo que pode sofrer variações, entre a ação e a investigação sobre essa ação. Nessa perspectiva, o pesquisador planeja, implementa, investiga, descreve e avalia a ação.

Ainda no campo das definições Thiollent (1986), enfatiza que todos os tipos de pesquisa-ação implicam a participação das pessoas nas questões investigadas, sendo imprescindível suas presenças. Por outro lado, nem tudo o que nomeamos como pesquisa participante significa, necessariamente, pesquisa-ação. Para este autor, a pesquisa participante, em muitas situações se configura enquanto uma metodologia de “observação participante”, em que os pesquisadores estabelecem uma comunicação/relação com os grupos envolvidos na investigação com o propósito de sua inserção e aceitação nesses espaços. A participação, neste caso, fica restrita à sua aceitação e identificação com este determinado grupo, seus princípios e cultura, não se envolvendo, efetivamente, na execução das ações para a solução dos problemas encontrados.

Aprofundando essa discussão, Gajardo (1987) aponta que a pesquisa participante surge, tanto conceitual quanto metodologicamente, na década de 1980 quando um número expressivo da população latino-americana vivia sob regime do autoritarismo, o que acabava por promover a exclusão político-social das camadas populares, em razão da concentração do poder econômico nas

mãos de poucos. Destaca como aspecto metodológico que caracteriza esta metodologia, a “produção e comunicação de conhecimentos”, tendo como objetivos: a produção coletiva do conhecimento enquanto possibilidade de apropriação do saber por grupos menos favorecidos; a análise coletiva das situações e a definição de estratégias de ação; a promoção da análise crítica para detectar e resolver problemas sociais; e a necessidade de se estabelecer as relações possíveis entre problemas que são do indivíduo e do coletivo, como exercício na busca de soluções para os mesmos, sem a participação efetiva do pesquisador nessas decisões.

Sintetizando, poderíamos dizer que a pesquisa-ação parte de uma problematização, que define metas a serem alcançadas pelo grupo, incluindo o pesquisador, que atua ativamente na busca de soluções para resolução deste problema.

Por outro lado, na pesquisa participante, o pesquisador não exerce esse protagonismo junto ao grupo, no levantamento do problema e na tomada de decisões e definição de ações para resolvê-lo, não interferindo nesses processos; sua atuação ocorre na vivência e observação desses momentos, pela sua identificação com o grupo e seus propósitos.

Avançando nessa discussão, encontramos outra importante modalidade de pesquisa, a pesquisa-intervenção, buscando nas contribuições de Rocha e Aguiar (2003), referências para pensarmos este conceito. Para as autoras, esta proposta pressupõe a investigação da “vida de coletividades na sua diversidade qualitativa assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico.” (ROCHA e AGUIAR, 2003, p. 66). Assim, a pesquisa-intervenção, no acompanhamento de práticas sociais e culturais, cria problematizações de onde possam emergir os sentidos, posteriormente extraídos, “das tradições e das formas estabelecidas, instaurando tensão entre representação e expressão, o que faculta novos modos de subjetivação” (ROCHA e AGUIAR, 2003, p. 66). Essa dinâmica tem como objetivo a transformação da “realidade sócio-política, já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social” (idem, p. 67).

Cabe ainda destacarmos, a partir de Rocha e Aguiar (2003), que a gênese da pesquisa-intervenção e de sua singularidade data da década de 1960, a partir do movimento institucionalista francês e, nas décadas seguintes do movimento, também latino-americano, enquanto prática “ético-estético-política” (GUATTARI,

1992). Este mesmo autor aponta a **Ética** como um exercício do pensamento que permite a análise de situações e acontecimentos cotidianos e de como potencializar, ou não, a vida; já a **Estética** diz respeito à criação, que promove a articulação entre os campos do pensamento, da ação e sensibilidade; e a dimensão **Política** envolve a responsabilidade assumida diante dos efeitos de sentidos que se produzem no decurso das ações do homem, seja individualmente, seja coletivamente.

Rocha e Aguiar (2003) enfatizam que na pesquisa-intervenção a relação entre o pesquisador e o objeto pesquisado define os caminhos da pesquisa, enquanto resultado da produção dos envolvidos; essa modalidade de “pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise.” (AGUIAR e ROCHA, 1997, p. 97).

Destacamos como aproximações que encontramos nessas três propostas, em relação a metodologia dialógica: a escuta e acolhimento das diferentes ideias e posicionamentos; o envolvimento do coletivo em torno de um objetivo comum; as problematizações frente às realidades vivenciadas; a busca coletiva por soluções que promovam mudanças nas condições vivenciadas e, mais especificamente na pesquisa-ação e na pesquisa-intervenção, a implicação efetiva do pesquisador no contexto investigado, participando do diálogo coletivo, contribuindo, a partir da intervenção, para o mapeamento e a problematização do contexto em foco, os encaminhamentos coletivos de novas possibilidades de ação, no âmbito em especial de uma micropolítica.

Ao mesmo tempo, a metodologia dialógica considera todos os protagonistas da pesquisa, em igual grau de enunciação; os objetivos surgem da problematização dos acontecimentos cotidianos e o grupo busca, coletivamente, soluções – ou melhor, possibilidades de encaminhamento, de caráter singularizante, não homogêneo, que antes investe na multiplicidade inventiva de agir - para as questões que emergem desses contextos, numa relação ética, responsiva e dialógica, entre seus interlocutores, a partir de uma intervenção problematizadora, atenta ao inusitado das enunciações no contexto dos participantes, procurando abrir espaço às possibilidades de criação (ao mesmo tempo de caráter coletivo e singular), impotente para ser repetida como receita,

ao que Axt e Kreutz (2003) definem como in(ter)venção, orientando as experimentações vivenciadas pela professora e sua turma.

No grupo de pesquisadores do LELIC, na qual se inscreve a metodologia dialógica, temos como referência, a in(ter)venção, enquanto processo disparador da criação e invenção, “operando em nossas práticas a partir de um novo eixo de pensamento filosófico, científico e artístico: não basta refletir sobre, é necessário criar um movimento. Intervir é inventar [...]” (AXT e KREUTZ, 2003, p. 330).

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

Esta metodologia possui um caráter dialógico marcado pelos encontros entre os enunciados e as diferentes vozes dos protagonistas da pesquisa, tanto na produção dos registros para a constituição do *corpus* de dados, quanto nas suas análises. Cabe destacar que seu caráter ético-político e estético, conforme já referimos se constrói enquanto desdobramento dessas interações, propondo a “*intervenção* como *in(ter)venção*, em que o aspecto estático, ou de posse ou permanência, se dilui em tensão com o aspecto processual, singular, histórico que caracteriza este ato-evento no âmbito do Ser em processo. (AXT, 2011a, p. 51) [grifos da autora]

As interações e a escuta dialógica operam no “plano micropolítico das relações” (AXT e MARTINS, 2008), respeitando e acolhendo suas singularidades, buscando criar espaços democráticos que contribuam para a constituição de sujeitos sociais, nos diferentes modos de habitar e (re)significar esses espaços, pela produção de sentidos em posições enunciativas de autoria e coautoria. Segundo esses pressupostos se organiza a proposta metodológica dialógica, numa perspectiva ético-estética, tendo referência na arquitetônica dialógica bakhtiniana.

Na próxima seção, apresentamos o detalhamento dos dois planos que esta metodologia organiza, na pesquisa em educação: o plano da formação e o plano da pesquisa.

2.1.2. Planos da Formação e Pesquisa

A formação docente, como eixo temático e problemático, tem se constituído, desde longa data, em “um dispositivo para pensar questões de caráter conceitual-metodológico e epistemológico, produzindo conhecimento e atualizando modos de convivência e in(ter)venção em rede.” (AXT, 2008, p. 91). O conceito de rede, para a autora, se refere tanto às redes de relações presenciais, quanto às resultantes das interações à distância, implicando as noções de escuta e de in(ter)venção, assim como a ideia de coletivo comprometido, também, com a pesquisa, tendo como foco a prática docente, a sala de aula e as relações possíveis entre a escola e as tecnologias digitais. O plano de formação, nessa perspectiva, que tem responsabilidade com a sala de aula, se integra ao plano da pesquisa.

2.1.2.1. Plano da Formação

O plano da formação se constitui, a partir dos princípios do Projeto Civitas, enquanto um espaço de construção coletiva que se faz na escuta e acolhimento das vozes de seus integrantes em encontros periódicos, organizados semanal ou quinzenalmente, de acordo com cada contexto. Nesses encontros, compartilham-se experimentações, dividem-se inquietações, problematizam-se situações do cotidiano que, antes, pareciam não ter solução; nesse novo cenário que se apresenta é possível, como efeito da implicação de todos, traçar planos, definindo objetivos e ações para alcançá-los, decidindo e construindo, coletivamente. Essas vivências dialógicas e de espírito investigativo, protagonizadas nesses espaços de formação de professores, se replicam nas relações entre a professora e as crianças, produzindo acontecimentos inusitados na sala de aula e na escola.

Outro importante destaque é necessário ao nos referirmos a esta proposta de formação de professores, pois no caso desta tese, conforme já anunciamos, a pesquisa-formação se estruturou de uma maneira um pouco diferente do registrado na história do Civitas - seção 2.3 -, em outros municípios, a começar pelo fato de que o grupo de formação se restringiu à dupla pesquisadora/professora SS. A formação, na escola onde a professora SS e a

pesquisadora exercem suas funções docentes, partiu de um diálogo inicial entre elas, motivado pelas inquietações e desassossegos que a primeira tinha com sua prática. A pesquisadora, ao compartilhar sua experiência, como formadora do Projeto Civitas, relatou, brevemente, os princípios e alguns acontecimentos decorrentes desta proposta metodológica, contagiando a professora.

A partir dessa primeira conversa, formalizamos essa parceria, realizando reuniões semanais de formação, apenas entre ela e a pesquisadora, com a duração de sessenta minutos, seguindo os mesmos princípios metodológicos de formação de professores em serviço do Projeto Civitas já mencionados. Em nossos encontros discutíamos o dia a dia da sala de aula e alguns textos⁶ que nos ajudariam na construção de alguns conceitos que fundamentam a prática docente em sala de aula, seguindo esta metodologia dialógica para a pesquisa-formação.

Assim, o professor, ao participar dos encontros de formação, seja em pequenos grupos, seja como ocorreu no caso da professora SS com a pesquisadora⁷, ao aderir ao Projeto Civitas, também investiga a sala de aula e faz in(ter)venções – quando pergunta, instiga, desafia, sem saber as respostas ou acreditar que exista somente uma resposta diante de uma determinada questão - a partir de sua própria prática. Nesse movimento propõe experimentações, na sala de aula, que acolhem as vozes, os diferentes saberes de suas crianças, ao valorizar “a história em que cada um está imerso, considerá-la nos processos inventivos, assegurando uma diversidade de práticas e o encontro com a diferença.” (AXT e MARTINS, 2008, p. 150)

Nessa perspectiva, constroem-se conhecimentos, no plano da formação, mediante uma prática coletiva que se faz pela pesquisa e problematização, emergindo da escuta dialógica e do acolhimento das inquietações das crianças

⁶ KRUG, Michele. Pelas trilhas do Civitas: experimentações e vivências numa prática pedagógica investigativa. In: **Múltiplas Alfabetizações e Alfabetismos**. TRINDADE, Iole Maria Faviero. (org). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. 232p.

STÜLP, Solange Inês Dhiel. Projeto Civitas e as múltiplas faces da sala de aula. In: **Múltiplas Alfabetizações e Alfabetismos**. TRINDADE, Iole Maria Faviero. (org). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. 232p.

SELLI, Maribel Susane. **Formação Docente: reverberações possíveis na prática pedagógica**. Porto Alegre, UFRGS, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 121p. 2011.

⁷ Nossos encontros foram semanais, de sessenta minutos, contando com a presença, somente da professora SS e desta pesquisadora. Traremos mais detalhes desses encontros no decorrer desta escrita.

e também da professora. Abrem-se assim, a partir da formação, na sala de aula e na escola, espaços para a criação, a imaginação, a invenção, o trabalho coletivo e uso das tecnologias digitais; problematizações, instigadas pelos próprios protagonistas das experimentações, decorrem desta metodologia dialógica, de pesquisa-formação, proposta pelo Projeto Civitas.

Nestes espaços pode se constituir um professor pesquisador que, ao invés de ficar engessado pela queixa, busca saídas para os desafios do seu cotidiano, pela problematização e investigação, e os transforma em objeto de pesquisa, constituindo-se no coletivo em posição de autoria e coautoria de sua prática, tendo sua proposta de trabalho situada num contexto histórico e pedagógico. Nas palavras de Kreutz (2009),

[...] a solução para queixa se apresenta a partir de uma possibilidade de problematizar [...] e ter ideias-Problema, permitindo que as faculdades se conflituem, discordem umas das outras, que cedam lugar à besteira, ao *non sense* e ao delírio, pois só assim a imaginação não fica atrelada à reminiscência daquilo que já foi dado, e sim inventa novas imagens para novos signos. Da mesma forma, a percepção, que sempre deixa passar o que não interessa passa a recolher os estímulos que normalmente ficam pelo caminho do bom senso. (KREUTZ, 2009, p. 133.134) [grifos do autor]

Ao assumir esta postura, o professor pode perceber mudanças, não somente em relação à maneira como se coloca diante das situações, mas também quanto à sua maneira de olhar questões como a educação, o ensino, a aprendizagem dos seus alunos. Encontramos nas dissertações de Selli (2011), Nhanisse (2014) e Martinho (2016) enunciados que reafirmam esse entendimento. Em nosso caso, a mudança de postura da professora contagiou suas crianças, que assumiram um outro papel no contexto da sala de aula, pois lhes foi despertado o desejo por outras experimentações, vivências, curiosidades e produções. Verificamos em uma de nossas imersões na sala de aula um exemplo disso, quando queriam descobrir sobre a possibilidade de fazer recheios diferentes para os chocolates, o que gerou muita pesquisa, estudo, análise, cálculos, argumentações, até chegarem a uma conclusão.

Movimentos como este podem ocorrer, enquanto reverberações dos encontros do grupo de formação do Projeto Civitas, pois, ao propor reuniões sistemáticas, os professores e a pesquisadora, que compõem o grupo, sentam

juntos, estudam, discutem, analisam, compartilham momentos vivenciados com as crianças na sala de aula através de registros nos diários digitais de cada participante da formação, interagindo, dialogicamente, e construindo relações alteritárias.

Esses movimentos, vivenciados no grupo de formação e seus efeitos na prática docente, em sala de aula, constituem a matéria prima para o plano da pesquisa, o qual abrange a formação e seus desdobramentos como campo empírico, constituindo os dados para análise.

2.1.2.2. Plano da Pesquisa

Ao adentrarmos neste plano, orientado por uma metodologia dialógica, reafirmamos essa concepção acerca da implicação do pesquisador no contexto da pesquisa ao experimentar

[...]simultaneamente dois movimentos: o de *implicar-se* vivencialmente com o campo empírico, dobrando-se com o dentro, o movimento de *implicação-vivenciação*; e o de *explicar* (no sentido de uma tradução interpretativa, não literal) as relações sobre o plano ao dobrar-se com o fora, transbordando as fronteiras do dentro, distanciando-se, o movimento de *distanciação-explicação*. (AXT, 2008, p. 96-97) [grifos da autora]

Esse movimento do pesquisador, referido por Axt (2008), nos remete a dois importantes conceitos bakhtinianos: o **cronotopo** e a **exotopia**. Bakhtin (2010, p. 211) refere o cronotopo como “a interligação fundamental das relações temporais e espaciais”, nesse espaço-tempo ocorrem os encontros entre os interlocutores e seus enunciados, interpretando, criando e recriando o mundo real, pelo movimento exotópico, desse interlocutor, que precisa afastar-se dessa cena para melhor compreendê-la e contemplá-la. A esse afastamento Bakhtin (2010) define como exotopia ao ressaltar que

[...] a grande causa para a compreensão é a *distância* do indivíduo que compreende – no tempo, no espaço, na cultura – em relação àquilo que ele pretende compreender de forma criativa. Isso porque o próprio homem não consegue perceber de verdade e assimilar integralmente nem a sua própria imagem externa, nenhum espelho ou foto o ajudarão; sua autêntica imagem externa pode ser vista e entendida apenas por outras pessoas, graças à distância espacial e ao fato de serem *outras*. (BAKHTIN, 2003, p. 366) [grifos do autor]

Amorim (2006) faz uma importante referência a este conceito de exotopia relacionado à posição permitida nesse afastamento, quando destaca que, a definir uma posição no tempo e no espaço, este afastamento produz também um acabamento, permitido pelo excedente de visão que é vivenciado nesse afastamento.

Para Axt (2008), a exotopia na relação entre o pesquisador e o campo empírico, acontece, de um lado, no exercício do primeiro, de

[...]afastar-se dos *kronotopoi*, enquanto contextos espaço-temporais da ação, da produção, nos quais se encontra imerso o pesquisador, com vistas à captura, mesmo que apenas parcial, de uma totalidade; de outro, a própria condição de exterioridade de um pesquisador em relação a uma obra, a uma cultura, a um campo empírico, a um tempo, e que, na busca de compreender estas produções exercita simultaneamente processos de adentramento nos contextos em pauta e novamente outros tantos afastamentos. (AXT, 2008, p. 96)

Nessa direção, a perspectiva estética é vivenciada pelo movimento exotópico do pesquisador, no distanciamento das cenas do campo empírico, pelo excedente da visão que este afastamento lhe possibilita, permitindo a contemplação estética que enquadra as cenas num todo significativo, dando-lhe um acabamento. Já os encontros com os enunciados e as diferentes vozes da pesquisa, seja no campo empírico ou na produção da escrita, reafirmam o princípio dialógico e a implicação ético-política do pesquisador no campo empírico, na captura responsável⁸ dos registros colecionados neste espaço.

⁸ Para Bakhtin ser “responsável” supõe mostrar-se diante do outro como alguém que assume necessariamente a responsabilidade por aquilo que fala/faz, e nesse plano o sujeito “assina” aquilo que diz/faz, pois embora todo ato seja social em dado aspecto, sendo portanto repetível, no outro todo ato é individual, irrepitível, porque nunca ocorre da mesma maneira que outros atos: cada sujeito realiza o “mesmo” de “outra” maneira, de maneira sua, sem que com isso deixe de se alterar no contato com o outro e sem que os atos únicos que realiza sejam tão diferentes que não tenham elementos em comum com outros atos a ponto de não serem reconhecidos como atos do universo de atos possíveis e compreensíveis. (SOBRAL, 2008, p 231-232)

Organiza-se assim, o plano da pesquisa a partir de importantes referenciais ético-políticos e estéticos, como a implicação do pesquisador no contexto; a escuta do outro e, o acolhimento das vozes; a in(ter)venção pela interpretação; e o exercício da alteridade nas relações.

Buscando melhor explicitá-los, a partir de Axt (2011b), destacamos que implicação do pesquisador no plano empírico acontece enquanto uma atitude ética, de empatia e simpatia, na relação com o outro, que produz possibilidades de enunciação coletiva e imagens de presente e de passado, no acontecimento que não cessa, constituindo-se também enquanto um plano de produção dos registros da pesquisa.

Axt e Martins (2008) explicam que esse movimento de produção dos registros na pesquisa ocorre a partir da produção de um corte no tempo, isso porque, nesses espaços de in(ter)venção, atravessados pelas surpresas que nos capturam é necessário um momento de parada para que possamos nos reorganizar, criar, produzir... Por essa razão,

[...] o que tentava seguir linearmente, seguir a extensão, é por um instante comprimido, contraído pela reflexão, pelo escrever sobre, pelo fotografar, pelo observar, pelo escutar... Cada um destes modos de implicação modifica-se, uns em relação aos outros. As teorias, os conceitos penetram nestas interconexões, elas complementam uma sucessão de “es” e não de “ous”. (AXT e MARTINS, 2008, p. 153)
[grifos do autor]

Emergem nesta perspectiva os registros orais, escritos e imagéticos que compõem o *corpus* para análise, oriundos de nossas imersões no contexto da pesquisa, entre eles, principalmente, o espaço da sala de aula da TTASC e a sala dos professores onde realizávamos, semanalmente, as reuniões de formação. Mas outros espaços também operaram como contexto de pesquisa: as simulações no jogo *Città*, o refeitório, o seminário regional de escolas do campo, o canteiro de chás e temperos e o pátio.

Os **registros orais** são buscados nos enunciados das crianças e professora, tanto nos momentos de realização das atividades, quanto em seus textos, entrevistas e depoimentos. Foram capturados a partir de alguns textos, vídeos e gravações de áudio, realizados com máquina fotográfica e filmadora digital e nos diferentes momentos de simulação da cidade, no jogo digital *Città*;

também no seminário de educação do campo realizado pela 6ª Coordenadoria Regional de Educação do RS.

Para análise dos **registros escritos** são considerados alguns textos produzidos pelas crianças, os diários digitais da pesquisadora e da professora, em seus computadores pessoais. Os diários das crianças, em função de não terem sido recolhidos pela pesquisadora no final do ano letivo, acabaram se perdendo, não sendo utilizados em nossas análises.

Um diário, segundo Lazzarotto (2009, p. 111), com base em Hess e Weigand (2006), tem como função, colecionar memórias “para si mesmo ou para os outros, de um pensamento que se forma no cotidiano de suas observações e reflexões, num exercício de captar o que se passa, o que se vê, o que se percebe.” Tanto os registros orais, como os escritos, se expressam pelas vozes dos protagonistas da pesquisa, e são produzidos enquanto sentidos, que emergem das memórias que compõem os diários digitais da pesquisadora e professora, assim como os textos das crianças.

Para Axt (2008), também a escrita, além da fala oral, se constitui de vozes; vozes que se materializam pela

[...] escrita *enquanto corpo de uma relação* se constitui num dispositivo que (por ser corpo) adensa e opacifica esta mesma relação, permitindo refratá-la e refleti-la para outro meio, outro plano, o do pensamento, o das tomadas de decisão e de posição. (AXT, 2008, p. 99) [grifos da autora]

Além dos registros escritos e orais, o *corpus* da pesquisa também é composto pelos registros imagéticos, produzidos a partir da utilização de uma filmadora e uma máquina fotográfica digital; e capturados pela professora, pela pesquisadora e pelas próprias crianças, incluindo imagens das simulações realizadas no *Città*, também registradas em vídeos e fotografias, pela pesquisadora. As crianças, embora tendo pouco acesso a esse tipo de recursos, demonstraram familiaridade com os equipamentos nos diferentes momentos da produção, construção, elaboração dos trabalhos realizados como um exercício de autoria. Para dispormos desses registros em nossas análises, contamos com a autorização dos participantes, através dos termos de consentimento informado – cujos modelos constam nos anexos desta tese - assinados pela diretora da

escola, pela professora, pelos pais e o assentimento informado, pelas próprias crianças.

Esses registros foram colecionados em contextos, situações e cenários distintos – seja nos momentos da simulação da cidade através do *Città*; seja na utilização do computador para a produção dos textos individuais e coletivos, na sala de aula; seja na captura de imagens dos acontecimentos vivenciados pela turma – fabricação de chocolates, organização dos canteiros, embelezamento da escola... Nasceram daí os enunciados verbais – orais e escritos -, as fotografias, os vídeos e os diários digitais que possibilitaram as análises que emergem de um diálogo entre as vozes dos protagonistas da pesquisa, frente às relações dialógicas que se constroem no encontro desses enunciados. Na expressão dessas vozes, buscamos os sentidos possíveis de serem analisados pela pesquisadora, implicada na pesquisa, contemplando as vozes da professora, da própria pesquisadora, das crianças.

Buscamos, na teoria bakhtiniana, o embasamento necessário para tecermos os entrelaçamentos possíveis entre os excertos extraídos dos acontecimentos do campo empírico e os conceitos presentes nas interações que se estabeleceram entre os interlocutores da pesquisa. Nesses excertos, compreendemos como acontecem a produção de sentidos, a autoria expressa e exposta nos enunciados que produzem as relações dialógicas e alteritárias, enquanto ressonâncias de uma atitude responsiva, numa perspectiva ético-estético, tanto na formação de professores, quanto na pesquisa.

Passamos à próxima seção apresentando o Projeto Civitas, cuja proposta metodológica fez disparar as experimentações que permitiram a produção dos acontecimentos e enunciados que compõem esta tese.

2.2. Projeto Civitas: fio condutor das experimentações

A propositura que perseguimos no Projeto Civitas⁹, problematizando a formação de professores em serviço, tem como referência uma metodologia um

⁹ O Projeto Civitas, coordenado pela Prof^a Dra. Margarete Axt, está vinculado ao Laboratório de Estudos em Linguagem Interação Cognição/Criação – LELIC e aos Programas de Pós-Graduação em Informática na Educação – PPGIE e Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU da Universidade Federal

pouco diferente dos moldes propostos por alguns projetos de formação, que parecem mais sublinhar “a certeza da solução para o educador em sala de aula” (AXT e MARTINS, 2008, p. 134); pois, quando a formação é pensada dessa maneira, é mais difícil existir um espaço para o diálogo com o contexto, ou mesmo o cotidiano da sala de aula, apontando, no coletivo, pistas que possam contribuir para (re)significá-los.

O Civitas situa-se no tenso campo de correlação de forças entre a “macro e a micropolítica, entre o molar e o molecular” sem qualquer pretensão de ser mais eficiente, adequado ou oportuno, mas enquanto um modo de *coexistir na diferença* (AXT e MARTINS, 2008, p. 156) [grifo dos autores].

Nesse exercício, de coexistência de concepções e metodologias, propomos que os professores transformem algo que era visto como um problema em um objeto de pesquisa que passa a orientar sua prática. Ao tornar-se pesquisador, o professor assume a direção de seu fazer, percebendo-se autor, entre outros autores, desse processo coletivo e compartilhado.

A partir de nossa experiência, enquanto formadora do Civitas, nos municípios de Sobradinho e Estrela, verificamos como essas vivências compartilhadas no coletivo, e o estudo de textos e artigos que dialogam com a prática, contribuem para que os professores possam reorganizá-la, envolvendo as crianças nesse processo, que também se tornam atores/autores de sua aprendizagem, instigados pela curiosidade que os remete aos estudos e trabalhos em grupo e às descobertas.

Os professores, ao sentirem-se acolhidos, valorizados e reconhecidos no grupo, recuperam, muitas vezes, o sentido de encantamento da docência, ao se reinventarem e, a partir desse movimento “(re)inventar a sala de aula, modos de existência e coexistência na sala de aula, produção de subjetividade atravessada por uma ética/estética do *coexistir na diferença*. (AXT e MARTINS, 2008, p. 154) [grifos dos autores]

A professora SS, quando começou a trabalhar a partir desta metodologia, expressou seu contentamento, em um de nossos encontros de formação, pois

do Rio Grande do Sul – UFRGS e tem vivenciado experimentações como essa que vamos compartilhar no decorrer desta tese, como já aconteceu em municípios do Vale do Rio Pardo, Vale do Rio Taquari e Região Centro Serra e em Maputo/Moçambique, mediante Edital MCT/CNPq 12/2008, processo 490562/2008-6.

segundo ela “as coisas começaram a ter sentido outra vez, pois era maravilhoso ver o brilho nos olhos das crianças com essa oportunidade de trabalhar de uma maneira diferente...” É nesse contexto em que se inscreve o Civitas, que apresentamos como seus objetivos (AXT, 2005, p. 29):

- a compreensão do ensino e aprendizagem como processos em movimento, cooperativos e construídos coletivamente;
- a submissão do currículo, tempos e espaços escolares “ao desejo e à paixão de ensinar-aprender, à aventura do conhecimento numa dimensão autoral e ao mesmo tempo cooperativa” ;
- a submissão das tecnologias ao ato educativo, produzindo espaços que possibilitem os processos criativos e a construção do conhecimento, na constituição “de autorias coletivas, numa dupla dimensão: a dimensão *ética*, de cuidado com o outro e respeito com a vida, e a dimensão *estética*, de uma ecologia de preservação das relações e de modos existenciais de convivência.”

Partindo destes objetivos, o Projeto Civitas se organizou em três planos indissociáveis: o **plano da extensão universitária** que se constitui pela formação continuada de professores em serviço; o **plano da pesquisa**, que acontece como desdobramento desta formação e das experimentações em sala de aula, onde mestrandos e doutorandos produzem suas dissertações e teses; e o **plano do desenvolvimento de objetos tecnológicos (objetos de aprendizagem) como o** editor de cidades, *Città*, que é utilizado como uma das tecnologias nos processos de ensinar a aprender.

O primeiro plano, o **plano da extensão**, compreende a formação continuada de professores em serviço, quando propõe aos profissionais que aderiram ao Projeto Civitas, nos encontros de estudos, experimentações que promovam o exercício de acolhimento das diversidades, estabelecendo trocas sobre as suas vivências e produções e as dos colegas do grupo, que atuam em outros contextos.

Essa postura se estende à condução dos trabalhos com as crianças, na sala de aula, oportunizando que participem e expressem suas opiniões, nos diferentes momentos de simulação da cidade.

Percebe-se assim, que a formação possa promover, pelos estudos e discussões realizadas, entre os professores e pesquisadores, uma aliança entre o trabalho da sala de aula e a propositura metodológica do Civitas.

As interações, discussões e estudos realizados no grupo de formação dos professores, envolvidos com o projeto Civitas, provocam novas práticas pedagógicas, promovendo fissuras que permitem fazer emergir outros modos de agir e interagir na sala de aula.

Da mesma maneira que aconteceu com **o grupo** - professora e crianças - que protagoniza esta tese, é, no segundo plano de abrangência do Civitas, **o plano da pesquisa**, o qual se integra o plano da formação, que se produziram os sentidos que nos ajudaram a definir nosso problema de pesquisa e nossos objetivos. Tínhamos uma questão inicial desencadeada a partir da doação de computadores à escola: pensar a utilização das tecnologias digitais em uma escola de educação do campo. Ao mergulharmos nesse plano, a partir de nosso interesse inicial, definimos os desdobramentos que nos levaram a investigar como o uso dessas tecnologias digitais pode potencializar e ser potencializado pela metodologia dialógica, na coexistência com outras tecnologias e práticas, podendo (re)significar o ensinar e aprender.

Como esta tese está vinculada a um Programa de Pós-graduação em Informática na Educação, a questão das tecnologias, também enquanto um dos focos do Projeto Civitas, foi um fio condutor para nós, mas poderíamos ser orientados por outros temas, abarcados por este projeto, como a formação de professores em serviço, tema de nossa dissertação de mestrado e de dissertações e teses de outros colegas pesquisadores, como Martins (2009), Kreutz (2009), Silveira (2014), Remião (2015), e as dissertações de Silveira (2010), Lunkes (2010), Selli (2011), Souza (2012), Prates (2013), Oliveira (2013), Nhanisse (2014) e Martinho (2016).

As tecnologias digitais, mais especificamente os objetos de aprendizagem, constituem um terceiro plano do projeto Civitas, **o plano do desenvolvimento**, onde também está situado o desenvolvimento do simulador de cidades, *Città*.

O *Città*, software livre, se enquadra na categoria de jogos digitais, oferecendo possibilidades de simulação de uma cidade virtual, seguindo princípios de cooperação e sustentabilidade, de resolução de problemas, de

trabalho coletivo, com ênfase na interação dialógica e no respeito mútuo. Aprofundaremos as discussões sobre esta interface na revisão de literatura, seção 3.2.1.

Ainda, ao nos referirmos aos planos que organizam o Projeto Civitas e seus efeitos na prática docente, retomamos, a partir de Axt e Martins (2008), dois grandes momentos que marcaram essa metodologia que propõe “coexistência na sala de aula” por eles definida como Civitas I e Civitas II.

O Civitas I envolve os momentos de criação das crianças, na produção de seus “inventos”, por exemplo, de uma cidade, sem que fizessem uso das tecnologias digitais. O Civitas II surgiu com a possibilidade de usar tecnologias digitais dentro da sala de aula, apresentando a necessidade operacional de organizar os equipamentos para uso coletivo, já que não se tratava de concepção de caráter individualizante, como o Programa Federal para Tecnologias Educacionais na Escola “Um Computador por Aluno” - UCA¹⁰, proposto pelo PROINFO/MEC.

A solução encontrada foi a organização de ilhas tecnológicas¹¹ - que detalharemos na seção dedicada ao *Città*, na revisão de literatura – compostas por computadores instalados dentro da sala de aula, o que possibilitaria, no entendimento dos pesquisadores, evitar os percalços gerados pelas dificuldades de utilização do laboratório de informática, só em determinados horários e sujeitos a reservas; e, ao mesmo tempo, desafiar professor e alunos, ao desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas com a diversificação das atividades em sala de aula, num mesmo horário e espaço...

Com relação aos laboratórios de informática, quando o projeto Civitas iniciou, em 2002, havia um distanciamento físico entre esses e as escolas onde se encontravam as crianças: à época, os mesmos estavam sediados em salas das SMEDs dos municípios atendidos, necessitando-se, para essa atividade, de um cronograma que atendesse as escolas interessadas de cada rede municipal.

¹⁰Maiores informações <http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-projeto-um-computador-por-aluno-uca>

¹¹ Ilha tecnológica, tal como foi proposta para o Civitas, em termos tecnológicos e metodológicos é uma ideia construída por Marcio Martins e Margarete Axt, e aparece pela primeira vez no projeto submetido ao Edital Universal – 2004 com o projeto: CIVITAS II – Cidades Virtuais II: Tecnologias (e Metodologia) para Aprendizagem e Simulação (coordenação: Margarete Axt). Com a aprovação, foi instalada a primeira ilha tecnológica do Civitas na E.M. São José, em Mato Leitão. (MARTINS, 2009, p. 64)

Em decorrência dessa limitação, o tempo de invenção dos objetos com materiais convencionais (sucatas, etc.), que acontecia na sala de aula, sofria um distanciamento muito grande do tempo de simulação nos computadores; razão pela qual criou-se a necessidade de diminuir essas distâncias, pois “o tempo do ambiente digital/virtual precisa dobrar-se com o tempo da sala de aula, dado seu potencial para reter, em suas malhas de rede, os processos inventivos do individual/coletivo de alunos/atores” (AXT e MARTINS, 2008, p. 155); entende-se essa retenção, não no sentido da imobilização, mas na

[...] variação de velocidade dos acontecimentos e dos processos na rede, que, replicando e rebatendo uns nos outros, acabam por provocar lentidões e ressonâncias, cujo efeito faz produzir as conexões em rede, trazendo todos esses processos à coexistência. (*Ibidem*)

Aos nos reportarmos ao nosso campo empírico, destacamos que a instalação da ilha tecnológica, formada por seis computadores para uma turma de vinte e duas crianças, aconteceu já no terceiro mês do projeto, quando já começavam a planejar a construção de sua cidade/comunidade. Acreditamos que, por essa razão, iniciaram sua construção pela simulação no *Città*, diferentemente do que aconteceu em outros municípios, de abrangência do Civitas, de que temos registro. E a nossa opção pela ilha tecnológica, nos dias atuais, dentro da sala de aula, embora a escola já contasse com laboratório próprio, deu-se: tanto pelo aspecto facilitador de termos os equipamentos plenamente à nossa disposição (uma vez que o laboratório é compartilhado com toda a escola), quanto pela bela oportunidade de seu papel de disparador de práticas pedagógicas inventivas e interessantes, voltadas à diversidade e a pluralidade de atividades em sala de aula, sem prejuízo das aprendizagens levando à construção sistêmica e estruturada do conhecimento.

Para melhor entendermos esses acontecimentos organizamos, na próxima seção, um breve registro da história do Civitas nos municípios que aderiram a essa metodologia.

2.2.1. Um pouco dessa história

O Projeto Civitas, desde 2002¹², traz em seu escopo a propositura de experimentações que desafiem as crianças a vivenciar outras aprendizagens na coexistência das tecnologias convencionais e digitais. Esta proposta teve seu primeiro convênio firmado com o município de Venâncio Aires (2002), sob a coordenação local do pesquisador Márcio André Rodrigues Martins¹³.

Com o passar do tempo, o projeto passou a abranger desde a Educação Infantil até o quinto ano do Ensino Fundamental. Isso aconteceu como resultado da escuta dos pesquisadores que atuavam nos municípios, pois acolheram a demanda de espraiamento do projeto a outras séries, o que se deu pela viabilização de convênios entre prefeituras de municípios do RS e a UFRGS, abarcando, pela ação do LELIC, essas novas frentes de pesquisa e formação em serviço.

Os municípios que tiveram convênios firmados, desde a criação do Civitas, foram: Venâncio Aires¹⁴ (2002-2009), sucedido pelos municípios de Mato Leitão¹⁵ (2004-atual), Sobradinho¹⁶ (2007-2009), Cruzeiro do Sul¹⁷ (2008-2013) e Estrela¹⁸ (2011-2013).

Destes, participamos, em Sobradinho, no biênio de 2008-2009 de um grupo de formação de professoras do quarto ano do Ensino Fundamental sob a coordenação local do pesquisador José Ricardo Kreutz¹⁹.

E, em Estrela, em 2012 e 2013, como coordenadora local, compartilhamos, com as pesquisadoras, Camila Camargo Prates²⁰ e Candice

¹² O Projeto Civitas foi discutido, inicialmente, por quatro pesquisadores responsáveis – Margarete Axt, Márcio André Rodrigues Martins, Leandro Andrade e Rosa M. Viccari. Mas já na aprovação do projeto, o mesmo passou a contar também com a colaboração de Magali Longhi e, em seguida, José Ricardo Kreutz, na busca de desdobrar modos de articular esta metodologia à sala de aula, numa proposta aos professores, de adesão criativa e inventiva (AXT e MARTINS, 2008, p. 138, nota 6)

¹³ Mestre e Doutor em Educação, professor da UNIPAMPA Caçapava do Sul.

¹⁴<http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=432260&search=|venancio-aires>

¹⁵<http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=431215&search=|mato-leitao>

¹⁶<http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=432070&search=|sobradinho>

¹⁷<http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=430620&search=|cruzeiro-do-sul>

¹⁸<http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=430780&search=|estrela>

¹⁹ Psicólogo, Mestre em Psicologia Social e Doutor em Educação, professor da UFPel.

²⁰ Pedagoga, Mestre em Educação e Professora da Rede Municipal de Porto Alegre.

Kipper Klemm²¹, importantes momentos da formação em serviço de professoras da educação infantil e, também, do quarto ano do ensino fundamental.

Inicialmente, o Civitas envolvia-se com o estudo da cidade, por acompanhar turmas de 3ª série, atualmente, o quarto ano, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que tinha em seu currículo esta temática.

O projeto acontece a partir da coexistência entre a metodologia já anteriormente utilizada pelas professoras envolvidas com o projeto e a metodologia de in(ter)venção pela interação dialógica, proposta pelo grupo de pesquisa, tendo como princípio norteador, afirmar a sala de aula como um espaço plural de aprendizagem, voltado à diversidade inventiva, efeito da multiplicidade que se instala, sempre aberta a diferentes e novas possibilidades de organização e de construção do conhecimento; afirmar ainda a aprendizagem enquanto

[...] pensada a partir de uma perspectiva de constituição de configurações acêntricas e de uma poética de enredamentos-transformações de sentidos-significações [...] possibilitada pelo tipo de proposta metodológica que incluía o professor, não como uma posição privilegiada de saber-poder, um centro responsável pelas respostas às perguntas feitas pelos "alunos", mas como um participante entre os outros, enganchando-se ora em uns, ora em outros agenciamentos; [...] (AXT e ELIAS, 2003, p. 270)

A partir de Axt e Elias (2003), também é possível compreendermos a aprendizagem enquanto acontecimento, através de um processo vivenciado por sujeitos da linguagem, em interação, no diálogo entre o conhecimento, o outro e a vida. As autoras também chamam atenção para o fato de que a aprendizagem

[...] pode, de certo modo, ser entendida como lugar de passagem, travessia, que faz fugir e, ao mesmo tempo, escapa a qualquer tentativa de captura; no entremeio dos estados de coisas educativos e dos discursos pedagógicos, ressoando conexões e afetando processos de produção tanto quanto "sujeitos" individuados; e, quem sabe, esparramando-se em (novos) agenciamentos por outros planos educativos, ou níveis de formação, e interferindo, esperamos, naquilo que diz da vontade de afirmação e respeito à vida. (AXT E ELIAS, 2003, p. 271) [grifos das autoras]

²¹Publicitária, Mestre em Ciência da Comunicação e Professora da UCS.

Buscamos, em Deleuze (2000), a referência ao acontecimento, em relação à linguagem, um dos importantes focos desta proposta de tese. Para esse autor “o acontecimento pertence essencialmente à linguagem, ele mantém uma relação essencial com a linguagem: mas a linguagem é o que se diz das coisas” (DELEUZE, 2000, p.23). O acontecimento é aquilo que produz sentido, é o próprio sentido que se expressa pelas palavras, no enunciado, mas se refere às coisas da vida que se tornam significativas em dado momento. O acontecimento diz do sentido na aprendizagem. Aprendemos quando fazemos sentido de alguma coisa, um sentido que se pode se manifestar através da linguagem. O processo de aprender está intrincado ao processo de fazer sentido, a respeito das coisas, ou seres, do mundo, assim como entre os seres e suas relações ...

Ao pensar sobre esse conceito e sua relação com a linguagem, reafirmamos, como um dos pressupostos desta tese, o sentido do aprender como um acontecimento. Partimos do entendimento de que o aprender, a partir do Civitas, acontece na interação dialógica entre os sujeitos da linguagem.

A interação dialógica pressupõe uma relação de reconhecimento e respeito entre os interlocutores no que tange a aspectos como a diversidade, concepções e posicionamentos numa relação de alteridade. Ampara-se no dialogismo bakhtiniano,

[...] em que toda relação dialogal implica necessariamente a alteridade e em que a toda expressão enunciativa (mesmo quando de efeito retardado em relação a uma expressão anterior) corresponde sempre uma atitude responsiva ativa prévia, dando conta de um contexto pragmático, interacional e enunciativo-responsivo, enquanto pressuposto de linguagem e de sujeitos de linguagem em relação. [...] (AXT, 2006, p. 257)

O que relatamos no decorrer desta tese, tanto nas visitas à escola, quanto nos encontros de formação, não ocorreu como nas demais experimentações referentes ao Projeto Civitas, mediante um convênio entre o município e a universidade; mas por uma articulação direta que envolveu a pesquisa e a formação, como reverberação das inquietações e do desejo da professora, no encontro com a pesquisadora, mesmo porque a pesquisadora já se encontrava

lotada na escola e foi por essa via que se constituiu a aliança com a professora, não havendo formalização de convênio.

O interesse da professora que protagonizou esta experimentação, em repensar sua prática, dando um outro significado para o ensinar e aprender, deixaram à mostra sua inquietude e seus efeitos na aprendizagem das crianças.

Pretendia proporcionar às suas crianças outras maneiras de aprender, para além da utilização das “tecnologias convencionais” (AXT, 2007, p. 91), pois utilizavam, até então, principalmente, o quadro de giz, o livro didático, as cópias reprográficas, o caderno, as canetas, os lápis, enfim materiais cotidianos de uma escola pública.

Através da metodologia e proposta de formação continuada de professores em serviço do Projeto Civitas, outras tecnologias passaram a fazer parte do cotidiano da sala de aula: as digitais, representadas pelos computadores - a internet e o simulador de cidades *Città* -, a filmadora e a máquina fotográfica digital.

A professora SS e a TTASC precisaram de uma organização diferente da que vinham vivenciando para trabalhar nessa nova proposta, pois conforme já mencionamos, a ilha tecnológica tinha seis computadores que precisavam ser utilizados por, pelo menos, metade da turma, considerando que, enquanto uns trabalhavam nos computadores, os outros realizavam atividades na sala de aula, confeccionando a instalação em papelão, trabalhando conteúdos referentes ao currículo, ou ainda produzindo chocolates.

Enquanto aconteciam essas atividades, normalmente, a partir de um cronograma que as próprias crianças organizaram, uma delas ficava responsável pela captura das imagens na máquina fotográfica digital. A filmadora, quando utilizada, ficava no tripé, em um determinado ponto da sala de aula. No capítulo 4, destinado às análises, traremos um detalhamento maior de como funcionava essa dinâmica. Passando à próxima seção, contextualizaremos os cenários, protagonistas e propósitos que produziram esta tese.

2.3. O contexto de nossa pesquisa

A escola onde foram protagonizadas essas experimentações possuía nos anos de 2014, um universo de, aproximadamente, cento e setenta e dois estudantes, distribuídos em turmas do primeiro ao nono ano do ensino fundamental, formando três ciclos de três anos, tendo sua equipe de gestão de pessoas formada pela diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica, orientadora educacional, dez professores e cinco funcionárias.

A professora da turma do terceiro ano do segundo ciclo, com formação em Pedagogia, já estava, no ano em que iniciamos nossa pesquisa, em seu terceiro ano de docência, atuando nas redes públicas estadual e municipal de ensino, sendo esta sua primeira experiência com a organização dos tempos por ciclos de formação.

A maioria das famílias que compõem a comunidade escolar - em torno de oitenta por cento - possui baixa renda, trabalhando como safristas ou diaristas, para pequenos agricultores da região²². Em outras palavras, as famílias detêm com isso, uma condição socioeconômica precária, o que faz com que recebam auxílios do governo federal como o Programa Bolsa Família²³.

Em torno de, apenas, vinte por cento dos pais dos alunos são proprietários de pequenas propriedades rurais, dedicando-se à monocultura do tabaco.

Sendo moradores da zona rural, as famílias dependem da agricultura familiar para sua subsistência, o que, na maioria das vezes, se torna um limitador de renda, dependendo do sucesso da safra; por essa razão, as crianças queriam, também, descobrir outras maneiras de produzir e viver nesse espaço que não fosse somente pela produção do tabaco, pois já conheciam os prejuízos que esta cultura poderia causar em sua saúde e os riscos de frustração da safra, caso acontecesse algum sinistro no período de desenvolvimento da planta.

²²Dados obtidos na pesquisa sócio antropológica realizada pela escola, através de visitas e entrevistas realizadas às famílias dos alunos no ano de 2013.

²³ O Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. O Bolsa Família integra o Plano Brasil Sem Miséria, que tem como foco de atuação os milhões de brasileiros com renda familiar per capita inferior a R\$ 77 mensais e está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos. Fonte <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>

Como não é este o foco de nosso estudo não aprofundaremos essa discussão, passando para a apresentação dos três eixos que originaram a escrita desta tese.

O **primeiro eixo** tem origem no desejo da professora de pensar uma maneira diferente de ensinar em que as crianças pudessem participar, como protagonistas, da construção de seu conhecimento.

O **segundo eixo**, por contágio desse desejo da professora, a vontade das crianças de aprender de um outro modo em que fosse possível, além de estudar os conteúdos, também aprender a produzir algo, compreendendo como funcionam esses processos e suas influências, diretas e indiretas, na vida das pessoas e da comunidade, como uma alternativa de renda a ser experimentada nesse contexto.

Ambos, foram intensificados pelo desafio da reorganização dos currículos e dos tempos para as escolas do campo, pois como tem se repetido a cada troca de governo, seja estadual, seja federal, novas propostas são apresentadas às instituições de ensino, algumas já no início da gestão, outras no decorrer dela e, no caso da escola em questão, da rede pública estadual - cenário onde foram protagonizadas as experimentações que deram origem a esta tese -, não foi diferente.

A proposta de mudança por parte do governo aconteceu nesse ano de 2014, como previsto no documento para reestruturação curricular das escolas do campo (RIO GRANDE DO SUL, 2013), último da gestão da Secretaria de Estado da Educação 2011-2014 - sob a coordenação do secretário Sr. José Clóvis Azevedo, estando à frente do governo do Estado, nesse período, o Sr. Tarso Genro.

Quando apresentada aos professores, como toda e qualquer novidade que chega na escola, foi preciso repensar algumas questões pedagógicas, pois essa proposta traz em seu bojo significativas mudanças, entre elas, a

organização curricular por ciclos de formação, o regimento escolar²⁴ e os planos de estudos²⁵ elaborados por áreas do conhecimento.

Esse momento fez com que a equipe diretiva da escola tivesse que organizar reuniões de estudos com os professores para que, nesses espaços, pudessem reconstruir os documentos referidos anteriormente, pois estes norteariam, a partir de então, as ações nas instituições estaduais de ensino, de educação do campo.

Neste processo, tínhamos o propósito repensar a função da escola e as relações que poderiam ser construídas entre o conhecimento e o currículo, concebidos a partir de uma rede de (re)significações, possíveis a partir do momento em que a escola se transforma em um espaço de construção coletiva, envolvendo todos os protagonistas, através de um currículo interdisciplinar que

[...] resgata a inteireza do ser, do saber e do trabalho em parceria, expressa a sociedade que queremos, como uma cultura de paz e de desenvolvimento humano, ou seja, a sociedade que se quer construir. (RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 8)

Contribuindo para repensarmos a escola e suas relações, esta proposta nos convida, ainda, a

[...] (re)olhar a comunidade, os estudantes e o contexto sociocultural que encontramos nos espaços e no entorno da escola. Acolher as diferenças pauta uma ação complexa, interdisciplinar, coletiva no planejamento, no trato, na aprendizagem com o outro, num currículo que trabalha na riqueza da flexibilidade e dos desafios da sociedade complexa, é enxergar cada homem, cada mulher, inseridos na multiplicidade da própria vida. (RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 3)

Ao aprofundarmos nossos estudos sobre esse documento, em diálogo com a proposta do Projeto Civitas, encontramos aproximações que nos ajudaram a problematizar esse contexto, apontadas em nossos grifos, pois

²⁴ O Regimento Escolar, elaborado pelas instituições de ensino da rede estadual e aprovados pelo Conselho Estadual de Educação, é um documento que normatiza o funcionamento da escola desde sua estrutura física, quadro de pessoal, funções dos diferentes integrantes da gestão, espaços pedagógicos, organização curricular e tempos da escola.

²⁵ O Plano de Estudos é um documento elaborado pelos professores de cada componente curricular, contendo os objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação, para cada ano escolar e área do conhecimento.

[...] destaca a importância do **trabalho coletivo**, do reconhecimento das necessidades primordiais das crianças e adolescentes, enquanto sujeito de direitos, reafirmando o compromisso da Secretaria com uma educação escolar organizada a partir da realidade da comunidade, **numa relação dialógica**, que oportunize a todos os educandos a **expressão de suas diferenças, de suas semelhanças, provocando a construção de espaços e tempos para a interação** e o pleno desenvolvimento humano. (RIO GRANDE DO SUL, 2013, p. 3) [grifos nossos]

Além dessas aproximações, o documento aponta outros pontos importantes para a elaboração de um currículo como: os objetivos, princípios e valores; mas, diferentemente do Projeto Civitas, não nos apresenta uma metodologia que nos oriente, por exemplo, sobre como reorganizar nossa prática pedagógica, a sala de aula e nossas relações com as crianças, os planos de estudo e nem o uso das tecnologias digitais, buscando sua implementação, o que nos remete ao **terceiro eixo**, o uso das tecnologias digitais.

A doação de computadores possibilitou a organização de uma ilha tecnológica, dentro da sala de aula da TTASC, intervindo drasticamente na dinâmica das atividades e das relações entre as crianças e a professora, constituindo um componente crucial para a mudança da prática docente.

Somados, estes três eixos produziram um potente diálogo - entre a pesquisadora e a professora, devido à proximidade entre os desafios colocados pelo desassossego da professora, a curiosidade das crianças, o processo de reestruturação curricular para as escolas do campo e a chegada dos computadores. A metodologia do Projeto Civitas contribuiu para repensarmos os acontecimentos e tempos da escola, a partir da experiência acumulada na formação continuada de professores em serviço, colocando estes eixos de referência e os desafios resultantes em diálogo, com vistas a uma articulação produtiva entre eles, que atualizasse práticas docentes em sala de aula instigantes para as crianças.

Nos encontros com a professora SS, produzimos um outro olhar sobre a sala de aula, buscando (re)significar as relações entre a professora e as crianças e os processos de ensinar e aprender.

Para Selli (2011), ao aderir a esta metodologia, o professor pode experimentar deslocamentos de seus antigos paradigmas que, com o tempo, tendem a desaparecer, assumindo essa outra maneira mais ativa de pensar sua

sala de aula. Destaca ainda, nessa proposta, importantes movimentos que emergem das interações que se produzem na sala de aula e no grupo de formação, como a escuta, o respeito às diferenças e o acolhimento às singularidades; isso porque, o Civitas convida o professor a pensar sua prática, pela problematização, diante dos desafios do cotidiano fazendo destes, seus objetos de pesquisa.

Ao avançarmos em nossa propositura, analisando como essa metodologia pode contribuir criativamente para incorporar, à dinâmica da sala de aula, as tecnologias digitais, em uma escola de educação do campo, traremos, antes, alguns estudos de revisão da literatura, acerca dos descritores de referência para nossa pesquisa, quais sejam: a Educação do Campo e as Tecnologias Digitais; e os Jogos Digitais em sala de aula.

3. TECENDO A REVISÃO DE LITERATURA

Conforme já mencionamos no primeiro capítulo, nesta tese perseguimos questões que, insistentemente, surgiram a partir das inquietações de uma professora de uma escola do campo, nos encontros com esta pesquisadora, operando como dispositivo primeiro para implementar o Projeto Civitas.

Por essa razão, tínhamos uma urgência no entendimento e aprofundamento dessas questões, o que também nos remeteu à busca de elementos que nos ajudassem a esclarecer melhor o macro contexto da instituição escolar, no qual se inscrevem portarias, decretos, pareceres... “que tendem a fortalecer o caráter de homogeneidade e de repetição linear” (AXT e MARTINS, 2008, p. 134) dos processos de ensino, burocratizando-os; e o contexto micropolítico que se refere ao cotidiano das relações na escola e na sala de aula, espaços em que transitaremos na busca de respostas a nossa questão de pesquisa.

Para tanto, nos debruçamos sobre produções acadêmicas referentes a essas questões; nesse movimento, definimos como descritores: escolas do campo e tecnologias digitais na educação.

Definidos os descritores, escolhemos como bases para consulta, o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, o SABI UFRGS e o Google Acadêmico, pois embora se saiba que o uso das tecnologias digitais já faz parte do cotidiano de muitas escolas, na perspectiva que esta tese se propõe a analisar - o uso das tecnologias digitais, em escolas do campo (a partir de uma metodologia referenciada no pressuposto dialógico) não encontramos registros que pudessem abarcar combinadamente os dois descritores mencionados.

Cabe destacarmos que, nessas buscas, conseguimos garimpar algumas produções que nos ajudaram a construir o referencial, citado no decorrer da tese, nos ajudando nas reflexões e elaborações que sustentaram nossa pesquisa.

Dentre os registros encontrados, destacamos a partir do descritor isolado “escolas do campo”, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES 10.945 registros, no Google Acadêmico 448.000 registros e no SABI UFRGS 356 registros. Ao alterarmos o descritor para Tecnologias Digitais na Educação

encontramos Banco de Teses e Dissertações da CAPES 9.767 registros, no Google Acadêmico 69.400 registros e no SABI UFRGS 271 registros.

Partindo dessas ocorrências, realizamos uma triagem, tendo como critério a busca de produções que abordassem o uso das tecnologias digitais em escolas do campo, utilizando uma metodologia que promovesse o protagonismo dos professores e seus alunos, estabelecendo as aproximações possíveis com o foco desta tese e com autores que poderiam nos ajudar na construção deste referencial teórico

Selecionamos como parâmetros para pensarmos as Escolas do Campo Mézaros (2005), Azevedo (2007), Nascimento e Hetkowski (2008), Pereira (2009) e Hage (2011); e em Lévy (1999), Axt (2004), Axt e Martins (2008), Nascimento e Hetkowski (2008), Boll (2000), Moreira (2005), Saraiva (2006), referenciais que nos ajudam pensar as tecnologias digitais na educação.

Na próxima seção, compartilharemos algumas dessas reflexões que apontam para as políticas públicas no âmbito federal e estadual e a proposta de ensino para as escolas do campo do RS, e que buscam configurar contextos que sustentam a produção de sentidos para as crianças e seus professores.

3.1. Educação do Campo

As políticas públicas para a Educação do Campo e as discussões acerca do significado deste termo, em detrimento da concepção de uma proposta de educação rural voltada para realidade urbana, é nosso foco de discussão nesta seção.

As primeiras ideias de superação, dessa dicotomia escola rural/escola do campo surgiram nos movimentos sociais de luta pela terra, repercutindo junto às instituições e esferas governamentais competentes, produzindo importantes cenários para discussão do tema em questão, conforme mostra a cronologia desses eventos:

- 1996: aprovação da LDB 9394/96, que trata das diretrizes e bases para a educação nacional, em seu artigo 28, à luz da Constituição Federal de 1988, com o propósito de efetivação de uma proposta de educação destinada à população pertencente à zona rural,

prevendo que os sistemas de ensino se adaptem às peculiaridades das diferentes regiões do Brasil, redefinindo conteúdos, metodologia, organização curricular e calendário às condições de cada região, adequadas à realidade da zona rural. Com a LDB 9394/96 e as políticas públicas para a Educação do Campo, surgem as primeiras ideias de superação dessa concepção de educação rural, com uma proposta voltada para a realidade urbana;

- 1997: realização da I Conferência de Educação Básica no Campo, realizada de 27 a 31 de julho em Luziânia, Goiás. A partir daí, segundo Fernandes (2006), surge a concepção de escolas do campo;
- 1998: criação da “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”. Trata-se de uma entidade supra organizacional com o objetivo de definir ações que promovam a escolarização da população do campo em nível nacional, visando à organização da I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo;
- 2002: definição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo pela Resolução CNE/CEB nº 01/2002, abrangendo “[...] os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas” (BRASIL, 2002, p. 1).
- 2003: criação do Grupo de Trabalho Permanente - GTPE instituído pelo MEC e da Coordenação Geral de Educação do Campo – CGEC, vinculada ao Departamento de Educação para a Diversidade, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, influenciados pela organização e intervenção dos movimentos sociais, junto aos setores responsáveis pelas políticas públicas no MEC, na tomada de decisões sobre essa questão, através do coletivo “Por uma Educação do Campo”.

- 2004: instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo – GPTE - por ocasião da II Conferência Nacional de Educação Básica do Campo;
- 2005: realização do I Encontro Nacional de Pesquisadores – e não pesquisadores - em Educação do Campo. Arroyo (2006b) retoma essa questão a partir das conclusões da plenária final, deixando evidente que a discussão precisa ir muito além da dicotomia entre educação rural e educação do campo. Para ele, é necessário pensar a educação brasileira em sua totalidade, enquanto uma proposta de educação que dialogue com os contextos, valorizando-os e possibilitando, aos seus partícipes, a sensação de pertencimento ao contexto;
- 2008: aprovação da Resolução CNE/CEB nº 02/2008, estabelecendo as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo.
- 2013: elaboração e apresentação das Políticas Públicas do Governo do Estado do RS, através do Documento para Reestruturação para as Escolas do Campo, pela SEDUC – RS.

A partir destes documentos registram-se importantes conquistas decorrentes da articulação entre movimentos sociais e grupos de estudos, pela valorização da educação do campo.

Após a apresentação dessa cronologia, passamos às concepções que orientam a nomenclatura utilizada ao nos referirmos às escolas situadas na zona rural, pois embora pareçam ter o mesmo sentido, há uma importante diferença a ser considerada nessa denominação, opondo entre si a escola rural e escola do campo.

Buscamos em Mézaros (2005), Azevedo (2007), Pereira (2009), Hage (2011), Fernandes (2006, 2013), Nascimento e Hetkowski (2008), Leite (2002), Arroyo (2004), Molina e Sá (2012) e KOLLING et al (1999), referências que ajudam a explicitar essa questão.

De acordo com o entendimento corrente em estudos sobre o tema, as escolas rurais se organizavam de forma a reproduzir as relações sociais

referenciadas no capitalismo “sistema social fundado na influência ou predomínio do capital; regime social em que os meios de produção constituem propriedade privada e pertencem aos capitalistas.” (FERREIRA, s/d, p. 275)

Mészáros (2005) aponta que, nos últimos 150 anos, essas relações se voltavam para a manutenção e expansão do sistema capitalista, fortalecendo relações hierárquicas entre patrões e empregados, classe dominante e dominada, respectivamente; e tinham como parâmetros os valores morais e culturais que refletiam os interesses dominantes.

Destaca, ainda, que esse modelo de ensino perdurou por décadas, reforçando um estigma de desvalorização das populações do campo, que compreendiam os filhos dos trabalhadores, pois os filhos dos patrões eram levados para realizar seus estudos em grandes centros urbanos.

Azevedo (2007), por sua vez, ressalta que a educação rural foi pensada como “adequada aos modelos políticos de desenvolvimento econômico efetivados no campo, cujas bases se fundamentavam nos interesses das classes dominantes” (AZEVEDO, 2007, p. 145).

Por isso, a zona rural, como espaço social, era vista com descaso e, conseqüentemente, não havia políticas públicas sociais e nem educacionais à valorização desses sujeitos, com o propósito de promovê-los socialmente. Esse paradigma influenciou diretamente na sua baixa escolaridade.

É possível inferir, diante dessas observações, que, para a ideologia dominante, o trabalhador rural brasileiro era visto como alguém sem cultura, sem compreensão das coisas, incapaz de qualquer iniciativa, sem determinação, analfabeto, que precisava ser atualizado e deslocado para a realidade urbana para tornar-se preparado para viver em sociedade.

Para Pereira (2009) essas escolas, situadas nas zonas rurais, tinham uma proposta de educação que reforçava essa imagem, pois eram norteadas por pedagogias bancárias²⁶ que reproduziam o ensino ministrado na zona urbana, importando um “[...] pacote completo que incluía currículo, calendário, cartilha e professor. Todos oriundos da cidade.” (PEREIRA, 2009, p. 178)

Nesse contexto educacional, o currículo era voltado para uma realidade urbana e não existia nenhuma discussão que promovesse o espaço rural, e nem

²⁶ Freire, 1987.

uma proposta de formação que oferecesse aos estudantes de lá oriundos, alternativas para permanência e sucesso onde viviam.

Para Hage (2011), essa priorização da realidade urbana em detrimento da valorização da realidade do campo implicaria em sérias consequências, como o fracasso escolar, a evasão, a baixa escolaridade, o êxodo rural e, em muitas situações, a marginalização pela falta de oportunidades de emprego nos centros urbanos. Destaca ainda que a cultura, as crenças, valores e conhecimentos dessas populações, da mesma maneira que seus padrões de sociedade se constroem e reconstroem “[...]nas relações sociais, no trabalho e nas redes de convivência de que participam, [mas] não são incorporados nas ações educativas.” (HAGE, 2011, p. 101)

A partir da década de 1990, surge uma nova designação – educação do campo – apontando para uma concepção nova de educação para as escolas situadas na zona rural.

Fernandes (2006) faz alguns destaques que são primordiais para compreendermos a origem deste conceito de “campo”. Para o autor esse espaço é entendido

[...] como **espaço de vida** é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como **espaço de produção de mercadorias**. A economia não é uma totalidade, ela é uma dimensão do território. Quando a produção de mercadorias é analisada como totalidade, fora da multidimensionalidade territorial, constitui-se numa análise extremamente parcial e, às vezes, equivocada da realidade. É impossível explicar o território como um setor de produção, por mais dominantes que sejam as relações que determinam o modo de produção. (FERNANDES, 2006, p. 29) grifos do autor.

Embora pareça se tratar do mesmo lugar, por aparentemente situarem-se em um mesmo espaço geográfico, “é importante esclarecer que território é espaço geográfico, mas nem todo espaço geográfico é território. Lembrando que território é um tipo de espaço geográfico.” (FERNANDES, 2006, p. 31)

Fernandes (2006) nos lembra que a noção de território não se restringe, apenas, ao espaço geográfico, pois pode ser, também um espaço político, que se difere do primeiro no que diz respeito a sua forma e conteúdo. Enquanto os espaços geográficos são determinados por uma determinada área, os espaços políticos se constituem a partir de dimensões marcadas por ideias

“pensamentos, ideias ou ideologias” (FERNANDES, 2006, p. 31). Para o autor a noção de espaço pode ser usado de diferentes maneiras e, para não corrermos riscos, enfatiza que

[...] o espaço social está contido no espaço geográfico, criado originalmente pela natureza e transformado continuamente pelas relações sociais, que produzem diversos outros tipos de espaços materiais e imateriais, como por exemplo: políticos, culturais, econômicos e ciberespaços. (FERNANDES, 2006, p. 31)

Por essa razão, afirma que

[...] a Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário. A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios²⁷ materiais e imateriais. A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital. (FERNANDES, 2006, p. 37)

Registramos, para fins de compreensão dessa dicotomia, a distinção que Fernandes (2006) apresenta ao se referir à questão agrária - PQA e ao capitalismo agrário - PCA.

A diferença fundamental entre o PQA e o PCA é a perspectiva de superação do capitalismo. No PQA, a questão agrária é inerente ao desenvolvimento desigual e contraditório do capitalismo. Compreende que a possibilidade de solução do problema agrário está na perspectiva de superação do capitalismo. Isso implica em entender que as políticas desenvolvem-se na luta contra o capital. No PCA, a questão agrária não existe porque os problemas do desenvolvimento do capitalismo são resolvidos pelo próprio capital. (FERNANDES, 2006, p. 37)

Retomando nosso foco, as diferentes concepções de educação sobre as escolas situadas na zona rural, destacamos que Fernandes (2006, p. 28), compreende a educação do campo “como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo”.

²⁷A compreensão do território como espaço unidimensional trata-o como um setor, chamando-o equivocadamente de território. Essa é uma prática muito comum na implantação dos denominados projetos de “desenvolvimento territorial”. No espaço as relações sociais se materializam e se reproduzem, produzindo espaços e territórios em movimentos desiguais, contraditórios e conflitivos. Denominamos esses movimentos de processos geográficos. (FERNANDES, 2006, p.35)

Na esteira dessas discussões, apresenta a intencionalidade das duas propostas; ou seja: para a educação do campo desenvolvimento e educação são indissociáveis, ao passo que, para a educação rural o desenvolvimento se resume a um mero tema de estudo, pois o campo é visto apenas enquanto território.

A educação, na segunda concepção, tem como proposta a reprodução do modelo dominante, nesse caso, o agronegócio, “como complexo de sistemas, cuja formação vem acontecendo durante as diversas fases do capitalismo. O capital articulou os sistemas de modo a ampliar o processo de acumulação capitalista” (FERNANDES, 2013, p. 30).

Essa ideia ganhou força em meados do século XX com o surgimento de um discurso que defende a unificação da zona rural e urbana. Seus defensores acreditavam que o desenvolvimento industrial, que acontecia no Brasil, acenava como uma forte tendência de desarticulação e desaparecimento das sociedades rurais. Nessa ideologia, “o campo é uma divisão sociocultural a ser superada, e não mantida”²⁸, cristalizando-se a ideia de que o “campo é um espaço de atraso”.²⁹

Nascimento e Hetkowski (2008) destacam que a escolarização proposta para o campo tinha até então seus objetivos voltados para a realidade urbana. Esse paradigma acabava reforçando o processo de urbanização do meio rural e, conseqüentemente, o êxodo rural, acarretando num processo de alienação, que era reforçado pela escola; e, enquanto uma ideia recorrente, quase convenceu as comunidades rurais, de que seu meio não era um espaço de desenvolvimento e prosperidade, em função das dificuldades e limitações encontradas pelas pessoas que viviam nesses espaços.

Como desfecho desse discurso, muitas escolas foram completamente extintas e, em outras situações, ainda reduziram significativamente o número de alunos, na última década. Agravando esse quadro, os pais que tinham condições financeiras levavam seus filhos para realizar seus estudos em escolas da zona urbana.

²⁸ BRASIL, 2005, p. 8.

²⁹ ABRAMOVAY, 1992.

Todo esse movimento ocorreu pela busca de uma suposta melhor qualidade do ensino, pois o campo não era visto como um espaço capaz de oferecê-lo.

Como importante consequência dessa conjuntura, reforça-se o fracasso escolar dos estudantes do campo. Evidencia-se um currículo que não dialoga com o contexto, caracterizado por uma universalização homogeneizadora e excludente.

Ao supervalorizar uma concepção urbanocêntrica de vida e de desenvolvimento, desvalorizaram-se os saberes, os modos de vida, os valores “[...] diminuindo sua autoestima e descaracterizando suas identidades.” (HAGE, 2011, p. 101)

Nessa mesma direção, Leite (2002) relata que as primeiras tentativas para a consolidação dessa proposta educacional de urbanização ocorreram com a extinção das escolas rurais, já na década de 1960.

Para este autor, os camponeses, antes vivendo e trabalhando na lida agrícola, acreditavam que nas grandes cidades poderiam dispor de mais trabalho, pois se intensificava o processo de industrialização, o que era subentendido como acesso a um centro maior e mais desenvolvido, conseqüentemente, como sinônimo de prosperidade. Embora salientasse que era preciso superar esse entendimento, constatamos que ele não compactuava com a ideia de que fossem extintas as escolas situadas na zona rural, pois isso acarretaria na perda de identidade de muitas comunidades rurais.

Desse modo, o autor enfatiza que pensarmos as escolas situadas na zona rural implica em pensarmos o homem rural, enquanto cidadão, profissional e ser social que contribui no processo produtivo desses espaços, estando diretamente ligados às transformações que acontecem no campo.

Cabe destacarmos que, atualmente, essa realidade de desvalorização do meio rural ainda se repete, conforme apontam os dados obtidos no Censo Escolar de 2013, realizado pelo Ministério da Educação – MEC, pois, segundo este órgão, os resultados registrados na educação básica, na última década, apresentam significativa queda no número de escolas e de matrículas na área rural.

Em 2003, eram 103.328 escolas e 7,9 milhões de matrículas, em 2013 este número cai para 70.816 e 5,9 milhões, respectivamente. Vargas (2016)³⁰, alerta que foram 4.084 escolas, somente em 2014.

Com base nesses resultados, ocorre um forte movimento para reverter esse quadro, enquanto organização de uma proposta de educação que promova o diálogo imprescindível entre a escola e a vida no campo, que se intensificou quando a então presidente Dilma Rousseff sancionou a lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que altera o artigo 28 da LDB nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, incluindo um parágrafo único, contendo o seguinte teor:

[...] o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (LDB 9394/96, artigo 28)

A reformulação da legislação que orienta o ensino no país torna mais rigoroso o processo de cessação das escolas do campo, pois para que se efetive, a partir desta data, é necessário que o processo passe por várias instâncias antes que, efetivamente, ocorra a desativação, passando inclusive, por uma consulta à comunidade escolar e o parecer de órgãos educacionais em nível municipal e estadual.

Na perspectiva de Mézaros (2005), Azevedo (2007), Pereira (2009), Hage (2011), Fernandes (2006, 2013), Nascimento e Hetkowski (2008), Leite (2002), Arroyo (2004), Molina e Sá (2012) e KOLLING et al (1999) e do que vivenciamos nas imersões no campo empírico da pesquisa, observamos que a escola pode se aproximar mais da realidade local pela propositura de um projeto político pedagógico e de práticas voltadas para esse contexto.

A partir das contribuições dos autores acima referenciados percebemos que, devido a sua complexidade e características que lhe são peculiares, se reafirma a necessidade de propostas de ensino, metodologias, currículos e avaliações que contemplem essas realidades múltiplas e diversificadas, ancoradas no diálogo que se constrói na relação entre seus interlocutores.

³⁰As informações são de Cristina Vargas, do setor de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Maiores informações disponíveis em <http://www.mst.org.br/2016/02/26/nos-ultimos-10-anos-32-512-escolas-foram-fechadas-diz-educadora.html>

O Documento Orientador da Reestruturação das Escolas do Campo, por Ciclos de Formação (2013)³¹, reafirma esse propósito, pois traz em seu escopo a importância de articular o currículo em um diálogo com a vida, num processo interdisciplinar de construção coletiva do conhecimento, para isso estabelecendo alguns objetivos como veremos a seguir:

[...] a reestruturação curricular do Ensino Fundamental do Campo tem por objetivo construir e consolidar a política da Educação do/no Campo no âmbito estadual; democratizar e ampliar a oferta de ensino público, gratuito e de qualidade no campo para as populações do campo; qualificar o processo de Formação Continuada dos educadores do campo; reconhecer as categorias sociais do campo como sujeitos de direito; possibilitar o desenvolvimento de capacitações para que o jovem possa expandir a sua liberdade de forma a escolher permanecer ou não no campo; valorização das populações rurais do campo. (RIO GRANDE DO SUL, 2013a, p. 7)

Iniciou-se a partir de então, em nosso estado, a adequação dos regimentos escolares, projetos políticos pedagógicos, currículos, tempos e espaços escolares, a esta proposta voltada às escolas situadas na zona rural, que passam a ser denominadas como escolas do campo.

Essa regulamentação ocorreu com base no Regimento Padrão das Escolas Estaduais de Educação do Campo do Rio Grande do Sul, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação – CEE do RS para o ano de 2014.

Conforme esse documento, as escolas do campo têm autonomia para desenvolver uma proposta pedagógica que promova espaços de discussão e (re)significação desse contexto. Com isso, podem contribuir, tanto para a reorganização da escola, quanto para a promoção de um ensino de qualidade e, conseqüentemente, para o sucesso escolar. A escola pode ainda proporcionar vivências que contribuam para o resgate dos valores, da cultura, dos conhecimentos e de práticas instigadoras pelo sentimento de pertença à terra.

A partir de então, as escolas de Educação do Campo assumem um compromisso com a oferta de ensino que atenda aos interesses das populações do campo, promovendo o desenvolvimento social e cultural de suas comunidades (KOLLING et al, 1999).

³¹Disponível:http://www.educacao.rs.gov.br/dados/edcampo_doc_orientador_da_reestrut_curric_escolas_do_campo_ef.pdf

O documento prevê, ainda, que sejam contempladas na formulação da proposta pedagógica da escola suas especificidades, tanto históricas quanto culturais, para que os habitantes desse espaço tenham direito a uma vida com dignidade sem exploração, ou desrespeito, tendo valorizadas suas diversidades singulares.

A base dessas discussões, para Molina e Sá (2012), tem como propósito preparar as crianças e adolescentes para interagirem criticamente, reconhecendo a importância da escola do campo em sua formação como uma proposta voltada para sua permanência e sucesso nesse contexto, sendo capazes de fazer escolhas coerentes, com as regras da sociedade, propor alternativas de transformação, promovendo uma vida de qualidade e sustentabilidade e criar um espaço de possibilidades, organizando-se social e politicamente. Destacam, ainda, que a pretensão para que isso ocorra demanda uma metodologia que tenha como referência a interdisciplinaridade. Coloca-se, neste momento, o desafio de pensarmos uma proposta de ensino-aprendizagem que promova essa transformação a partir de um currículo dialógico e potencial ao cotidiano da comunidade escolar.

Para a implementação dessa proposta, de uma educação voltada para a realidade do campo, que valorize esse espaço e promova alternativas de renda, considerando nosso contexto de pesquisa e a atividade laboral das famílias que vivem nesses espaços, encontramos outras importantes alternativas, de organização que merecem ser elencadas: a agricultura familiar, Fernandes (2014); a agroindústria familiar, Mior (2005), Neumann (et al., 2007), Wilkinson (2008), Nichele e Waquil (2011) e as cooperativas de produtores rurais, a partir de Reisdorfer (2014).

Segundo Fernandes (2014), o conceito de agricultura familiar surgiu, no Brasil, nos anos 1990, em uma conjuntura neoliberal enquanto uma modernização do conceito de camponês tido como atrasado (ABRAMOVAY, 1992).

O surgimento do conceito de agricultura familiar impactou a realidade de forma ostensiva, criando políticas públicas, como o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura familiar (PRONAF) e um movimento socioterritorial nacional: Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF). Outros dois fatos que corroboram a ofensiva deste conceito são: 1) a Lei Nº 11.326, de 24 de julho de 2006, que estabeleceu “as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais”, e 2) o Censo Agropecuário 2006 que, pela primeira vez, publicou uma edição especial destacando a produção a agricultura familiar brasileira em relação a produção não familiar (agronegócio). Mas esta separação da produção não significou um entendimento das diferenças das relações sociais familiares (não capitalista) e capitalista. Para os coletivos de pensamento do paradigma do capitalismo agrário, a agricultura familiar é parte do agronegócio. (FERNANDES, 2014, p. 40-41)

Mior (2005) define a agroindústria familiar rural enquanto forma de organização das famílias que moram na zona rural, a partir de alternativas de renda na comercialização de uma parte das produções agrícolas ou da pecuária, produzidos na propriedade.

Destaca que a organização de agroindústrias familiares tem como prioridade a produção que “visa prioritariamente o valor de uso que se realiza no autoconsumo.” (MIOR, 2005, p. 191) Outro importante aspecto apontado sobre essa alternativa de produção é evidenciado, pois “o processamento e a transformação de alimentos ocorrem, geralmente na cozinha das agricultoras, a agroindústria familiar rural se constitui num novo espaço e num novo empreendimento social e econômico.” (*Ibidem*).

Segundo Nichele e Waquil (2011), a agroindústria familiar rural surgiu na década de 1990 enquanto alternativa de produção diversificada, buscando outros nichos de mercado. Neumann (et al., 2007) acrescenta que se estrutura enquanto forma de diferenciação de produção e uma alternativa de renda e aproveitamento dos produtos excedentes da propriedade rural.

Para Wilkinson (2008), essa alternativa de trabalho e renda, para as famílias da zona rural, além de uma alternativa aos mercados tradicionais, também é uma possibilidade de busca de outros nichos de mercados, pela diversidade de produtos existentes em grande parte das propriedades familiares, pela oportunidade de oferecerem produtos diferenciados, transformando-os, na propriedade, utilizando mão de obra familiar.

Também alinhada à perspectiva identificada à educação do campo, encontramos outra importante forma de organização e renda, principalmente para pequenos grupos como os agricultores familiares, as cooperativas.

O cooperativismo tem, como objetivo, difundir os ideais em que se baseia, no intuito de atingir o pleno desenvolvimento financeiro, econômico e social de todas as sociedades cooperativas. A cooperação sempre existiu nas sociedades humanas desde as eras mais remotas. Menos evoluído, menos agressivo, mas sempre como a resultante de necessidades imperiosas de sobrevivência. (REISDORFER, 2014, p. 25)

Segundo o autor, o surgimento das cooperativas ocorreu no século XIX em meio a um cenário regido pela doutrina liberal e individualista, o que provocava um quadro de fome e miséria, atingindo a maior parte da classe de trabalhadores.

Nesse contexto, pela industrialização, na Europa em 1750, surgem as alternativas de emprego e renda; no entanto, devido a uma carga de trabalho penosa e excessiva, sem direitos trabalhistas e baixa remuneração, nasce a urgência de uma alternativa de trabalho para essa população.

Surge dessa necessidade, em Londres em 1832, um grupo que tinha como princípios a cooperação, a tolerância e a aceitação de diferentes opiniões, sem vinculação religiosa e política, mas enquanto um princípio que regeria as ações dos cooperados, unidos em torno de um mesmo ideal esta oportunidade de organização, produção e renda.

Ainda segundo Reisdorfer (2014), a primeira cooperativa, de tecelões, foi fundada em Rochdale, no noroeste da Inglaterra em 1844, contando, inicialmente, com vinte e oito associados. No Brasil, a primeira cooperativa de que se tem notícia foi a Associação Cooperativa dos Empregados da Companhia Telefônica, em Limeira, São Paulo, em 1891, consolidando-se com a promulgação do Decreto nº 22.239, de 19 de dezembro de 1932, a Primeira Lei Orgânica do Cooperativismo Brasileiro.

A realização desses estudos, em diálogo com os princípios da reestruturação curricular para as escolas do campo e do Projeto Civitas, nos apontaram algumas pistas para prosseguirmos com esses propósitos, pela formação continuada em serviço, ao nos colocarmos como parceiras da professora SS nesse trajetar.

Como essa formação implica, também, o manejo simultâneo da sala de aula e de tecnologias variadas, incluindo as digitais, na próxima seção, traremos algumas considerações sobre o uso das TIC na escola enquanto importante interface nesse momento de mudanças vivenciadas pelos professores, gestores e crianças que protagonizam esses acontecimentos.

3.2. Tecnologias e Jogos Digitais na Educação

Consideramos que as tecnologias por si só não têm poder de operar transformações nos espaços em que são utilizadas. Por essa razão, não basta termos a pretensão de incluir esses recursos em nossa prática pedagógica, sem uma proposta metodológica que nos possibilite que essa inserção promova os resultados esperados.

Moreira (2005) corrobora com essa ideia quando diz que,

As tecnologias de informação e comunicação na escola acarretam uma necessidade de formação docente continuada, para a utilização dos recursos telemáticos, que lhes possibilite não meramente um treinamento técnico, mas, sobretudo, uma metodologia que fomente a construção de novas possibilidades práticas de comunicação, interação e aprendizagem. (MOREIRA, 2005, p. 20)

Nessas palavras, reafirmamos nosso propósito, a partir da metodologia que propomos no projeto de formação continuada em serviço do Civitas, pela utilização das TIC, no cotidiano da sala de aula.

Já vimos, na seção anterior, alguns entraves encontrados no contexto da escola do campo e, por mais que os avanços também atinjam a zona rural, esse espaço ainda continua enfrentando muitas dificuldades, entre outras, principalmente, a de acesso à informação. Isso ocorre em função das distâncias dos centros urbanos: na maioria das vezes, o que evidenciamos são muitos empecilhos para o desenvolvimento dessas localidades.

Saraiva (2006), ressalta que

[...] as tecnologias de informação e comunicação, entre elas a internet, estão articuladas com as mudanças sociais e não podem ser compreendidas como exteriores às mesmas. O que se deve interrogar são as condições que possibilitaram a invenção e disseminação dessas máquinas, mostrando-as como artefatos culturais que são. Seu uso provoca novos desdobramentos sociais, econômicos e culturais, que trazem novas demandas tecnológicas, havendo então uma relação circular entre cultura e tecnologia. (SARAIVA, 2006, p.114)

Hetkowski (2004), também enfatiza a importância da presença das TIC na escola, considerando os ganhos que se pode evidenciar nos processos de ensinar e aprender; segundo a pesquisadora,

[...] a escola não pode menosprezar a presença das TIC, pois as mesmas estão inseridas no contexto sócio histórico e cultural, e utilizar as Tecnologias da Informação e da Comunicação no processo ensino-aprendizagem é proporcionar aos alunos uma ampliação significativa nas suas formas de comunicação, de expressão, de novas experiências e de ruptura com a linearidade instituída pelas agências formadoras. (HETKOWSKI, 2004, p. 29)

Ainda vai além, quando propõe que,

[...] as TIC não representam dispositivos técnicos pelos quais o cotidiano pode ser percebido mais facilmente ou quando há uma relação direta com o mundo, mas como agenciamentos capazes de transcenderem o possível e potencializar os acontecimentos. Dessa forma, as TIC constituem uma dinâmica social, em que o acúmulo de informações não faz diferença, mas a diferença se faz no *como* redimensionar, dinamizar e ressignificar as informações. (HETKOWSKI, 2004, p. 29)

Contribuindo com nossas reflexões, Prensky (2010, p. 202), nos diz que

[...] o papel da tecnologia – e seu único papel – deveria ser o de apoiar os alunos no processo de ensinarem a si mesmos (obviamente com a orientação de seus professores). A tecnologia não apoia – nem pode apoiar – a velha pedagogia do professor que fala/palestra, exceto em formas mínimas, tais como através da utilização de imagens ou vídeos. Na verdade, quando os professores usam o velho paradigma de *exposição*, ao adicionarem e ela a tecnologia, ela com muito mais frequência do que o desejado se torna um empecilho.

Sintetizando essas discussões Axt (2000; 2002a), no limiar do século XXI, aponta para a necessidade de pensarmos o uso das tecnologias digitais na escola, a partir de uma proposta metodológica que provoque a construção do conhecimento, sob pena de reduzirmos sua inserção em nossas práticas à

substituição do que vínhamos fazendo anteriormente, com as tecnologias convencionais e recursos didáticos a que tínhamos acesso, por meio de uma prática pedagógica que se resume a reproduzir modelos instituídos de reprodução do conhecimento.

Em outras palavras, pensar nas tecnologias *para* a Educação supõe um exercício de reflexão de um *coletivo*, um coletivo que possa cooperativamente potencializar a tomada de decisões, assumir posições, criar iniciativas, traçar planos, estabelecer políticas, definir pedagogias, definir pontos de partida, inventar novos percursos, novos trajetos, em síntese: na escola, *reinventar* a escola; potencializar a educação pela aposta na reflexividade. (AXT, 2002a, p. 38) [grifos da autora]

Enfatizamos, por essa razão, que o uso das tecnologias digitais na prática docente implica, para além de apenas incorporá-las ao cotidiano, uma mudança de concepção sobre o ensinar e o aprender, rompendo com essa lógica da transmissão de conteúdos, que pode ser (re)significada, a partir de interações dialógicas que promovam o protagonismo das crianças e seus professores.

Axt (2002, p. 38-39) sublinha que existe, nesse processo,

[...] um importante imbricamento entre *escola e tecnologia*, configurando uma espécie de hibridização, no meu entender, *central*, capaz de mudar as *relações* dos atores escolares (alunos, professores e administradores) entre si, e deles com a informação, com a comunicação, e com o conhecimento, dependendo das escolhas que a escola fará. Neste sentido, podemos, *ou reproduzir*, na interação com essas tecnologias, uma relação autoritária, vertical, afastando a possibilidade de construção do conhecimento e aí teremos algo similar àqueles modos pedagógicos convencionais, autoritários, usados em sala de aula; ou podemos optar por uma democratização das relações dos atores entre si, bem como optar por sistematicamente trabalhar com a desconstrução da informação e comunicação encapsuladas, e com as condições possibilitadoras da construção de conhecimento - e aí teremos uma relação produtiva e enriquecedora entre escola e tecnologias, operando deslocamentos nos modos pedagógicos convencionais, de forma a garantir espaço para a emergência dos processos criativos e organizativos do conhecimento, um conhecimento que é tanto de natureza científica, quanto filosófica, estética e ética. [grifos da autora]

Encontramos, assim, a referência que buscamos para pensarmos o uso das tecnologias digitais na escola, como possibilidade de instigar conhecimentos, permitindo-lhes um outro sentido, que dialogue com o contexto, com a vida, com os interesses e desejos presentes na sala de aula, numa relação viva, intensa, construída coletivamente, pela professora e suas crianças, nas

diferentes maneiras de “inventar-construir conhecimento” (AXT, 1998, p. 23), potencializando a (re)significação do ensinar e aprender.

Seguindo em nossos estudos buscamos informações para sabermos como a inserção das TIC vêm acontecendo nas escolas, principalmente, as do campo, foco de nossa pesquisa.

Cabe destacar que, nos registros a que tivemos acesso, em número expressivo, consultados a partir dos descritores e fontes já mencionadas, encontramos somente alguns estudos de caso, em escolas da rede pública e privada; e, outros, em contextos um pouco mais amplos, sobre uma determinada região, mas todos muito genéricos. Dessa maneira, não encontramos em nenhuma dessas publicações, dados resultantes de pesquisas ou levantamentos realizados sobre a utilização das TIC em escolas do campo.

Entre os documentos e dados consultados, os que continham informações de um contexto maior - as escolas públicas de grandes centros urbanos -, encontramos os resultados de entrevistas realizadas com mil novecentos e oitenta e sete professores. Esses resultados foram divulgados pelo documento “TIC Educação 2013”³², em uma pesquisa que trata do uso das TIC nas escolas brasileiras, realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil.

Segundo esses dados, o uso de recursos digitais no preparo de aulas ou realização de atividades com os alunos, é uma prática que vem sendo adotada por 96% dos entrevistados. A pesquisa ainda destaca que, entre os conteúdos mais acessados pelos educadores, na preparação de suas aulas, encontram-se o uso de ilustrações, fotos, textos, questões de provas, vídeos, filmes e animações. Os percentuais de utilização de softwares e jogos não foram mencionados na pesquisa TIC 2013.

Ainda encontramos, no Jornal Zero Hora do dia vinte e dois de abril de dois mil e quinze, a divulgação de dados, pela Revista Conselho de Classe³³, de uma pesquisa realizada pela Fundação Lemann, juntamente com o Instituto Paulo Montenegro e o Ibope Inteligência da informação.

³²Segundo informações da pesquisa TIC Educação 2013, disponível em <http://www.cetic.br/publicacao/ano-vi-n-3-recursos-digitais-na-escola-repensando-caminhos/>, foram entrevistados mil novecentos e oitenta e sete professores das escolas públicas e privadas dos grandes centros do Brasil.

³³ http://www.fundacaolemann.org.br/wp-content/uploads/2015/04/conselho_de_classe.pdf

Este estudo aponta que a disponibilização de materiais didáticos digitais é vista como algo positivo por 92% dos professores entrevistados, que utilizam esses recursos. Este mesmo percentual acredita ser importante a realização de uma capacitação para os professores para a utilização das tecnologias e seu uso como importantes aliadas nas atividades escolares.

Participaram desta pesquisa, realizada no segundo semestre de 2014, 1.000 professores do Ensino Fundamental I e II, de escolas públicas de áreas urbanas do Brasil.

Neste documento verificamos que, embora as tecnologias digitais já venham sendo utilizadas por uma grande parte de professores em suas práticas, tanto para a preparação, quanto para a apresentação dos conteúdos, sua ampliação, envolvendo diretamente as crianças nesses recursos, apesar de extrema importância, ainda deixa a desejar.

A propositura de uma educação desafiadora e contextualizada, é urgente em nossas escolas, em especial, as localizadas na zona rural, criando espaços em que nossas crianças possam participar de maneira mais efetiva, diante de uma proposta que dialogue com a vida e o cotidiano, principalmente, na utilização de tecnologias digitais, entre elas os jogos e softwares.

Com o propósito de avançarmos nessa discussão, nos reportamos às contribuições de Boll (2000) acerca das primeiras políticas públicas que tratavam da inserção das diferentes tecnologias digitais no cotidiano da escola.

Diz a pesquisadora que “a preocupação básica dos primeiros Programas Nacionais em Informática na Educação era a formação das novas gerações, para o domínio da tecnologia e sua produção” (BOLL, 2000, p. 26).

Boll (2000) faz uma retrospectiva sobre a inclusão das TIC, na escola, referindo que tem seu surgimento na França com o plano “Informática para Todos” 1970-1985, pois acreditavam que, ao introduzir “a Informática em sua rede escolar pública poderia haver um maior domínio da produção, transporte e manipulação das experiências.” (BOLL, 2000, p. 25).

Nessa perspectiva, aponta que a entrada das TIC nas escolas públicas brasileiras foi vista como um fator de contenção da evasão e repetência, e de investimento no ensino-aprendizagem o que reforçou a importância da informática na educação.

Ainda encontramos nesse resgate, alguns documentos, entre eles,

[...] o II Plano Nacional de Desenvolvimento – PND (1975-1979) e o de Exposição de Motivos, número 008, de três de outubro de 1979 parte integrante do Conselho de Segurança Nacional – CSN, atentavam para a questão da tecnologia em Educação apresentando os caminhos para a política Nacional de Informática na Educação. (BOLL, 2000, p. 33)

Já nos anos 1980, segundo Boll (2000, p. 35), tem início, através da Secretaria Especial de Informática – SEI, a criação de Comissões Especiais, com o propósito discutir uma proposta de implementação da Informática Educativa no país, com a comunidade universitária, em especial pesquisadores da área e representantes dos diferentes segmentos sociais, possibilidades para viabilização deste projeto de informática nas escolas. Acreditava-se que esse projeto só teria êxito mediante o respaldo e o envolvimento desses sujeitos sociais.

Boll (2000, p. 37) ainda ressalta que na década de 1980 também iniciam as discussões em Informática Educativa, nas escolas da rede pública do país. Ainda nesse mesmo período, implementa-se o uso de computadores nas escolas da rede privada. No entanto, nessas últimas instituições de ensino, a utilização da informática se restringia ao uso de “[...] *softwares* importados, baseados normalmente na instrução programada, visto que poucas empresas nacionais estavam seguindo neste mercado.” (BOLL, 2000, p. 37).

Ao percorrer os dados compartilhados por Boll (2000) ainda encontramos como importantes destaques, apresentados na Figura 1.

Período	Ação/acontecimento
1971	Universidade de São Paulo promove um evento nacional reunindo educadores brasileiros na área de Física, dentre os quais, o especialista norte-americano John Rogers da Universidade de Darmouth, que mais tarde foi professor da UFRGS e orientou a primeira dissertação de Mestrado no país usando um computador no ensino da Física. Primeira Conferência Nacional de Tecnologia da Educação Aplicada ao Ensino Superior (I CONTECE) – USP um evento nacional. Nessa oportunidade educadores e especialistas discutiram formas de ensino usando o computador como recurso na modalidade brasileira dos Programas Educativos por Computador – PEC ³⁴ .

³⁴ Essa expressão é denominada pelos americanos como CAI e pelos franceses como EAO. (BOLL, 2000, p.31)

Agosto 1981	I Seminário Nacional de Informática na Educação promovido pela SEI, o MEC e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq O seminário teve objetivo de formalizar as discussões sobre a “[...] criação de uma política nacional em Informática Educativa, reunindo diferentes membros da comunidade acadêmico-científica nacional”.
Janeiro 1983	Criação da segunda Comissão Especial de Informática na Educação - CE/IE da SEI sob o número onze. [...]
Julho 1983	MEC divulga as Diretrizes para o Estabelecimento da Política de Informática no Setor Educação, Cultura e Desporto definindo duas dimensões essenciais à política de Informática: a Informática no Ensino e a Informática na Administração [...]
Agosto 1983	II Seminário Nacional de Informática na Educação tendo como propósito discutir a necessidade da criação de centros-piloto no país “tendo como tema o Impacto do Computador no Processo Educacional Brasileiro, em nível de segundo grau”. SEI publicou o comunicado número 15/83 convocando as Instituições Públicas de Ensino Superior brasileiras a enviarem projetos que visassem desenvolver os primeiros Centros-Piloto de iniciativa governamental (conforme recomendação do I Seminário) no país, voltados para a pesquisa multidisciplinar na aplicação das tecnologias de Informática no processo de ensino-aprendizagem – Projeto EDUCOM.
Abril 1986	Instituído pelo CAIE/MEC o Programa de Ação Imediata em Informática na Educação – FORMAR teve como objetivo principal dar continuidade ao projeto EDUCOM.
Novembro 1987	Foi realizada em Florianópolis a Jornada de Trabalhos de Informática na Educação: Subsídios para Políticas, a fim de discutir os avanços e dificuldades encontradas no desenvolvimento dos Centros-Piloto do Projeto. [...] ³⁵
Outubro 1989	Considerando o projeto EDUCOM e o Programa FORMAR, o Comitê Assessor/MEC institui através da Portaria Ministerial número 549, em outubro de 1989, o Programa Nacional de Informática na Educação – PRONINFE vinculado à Secretaria Nacional de Educação Tecnológica – SENETE. [...] 1997 – oficialização do Projeto EDUCADI desenvolvido pelo CNPq.

Figura 1: História da Informática Educativa
 Fonte: Boll, 2000, p. 44-68. Dissertação de Mestrado.

Dentre as políticas públicas específicas para essa área, encontramos o PROINFO - Programa de Informática na Educação - criado pela Portaria nº 522, de 09 de abril de 1997, através da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação e Cultura. O PROINFO (BRASIL, 1997b) propõe instigar práticas pedagógicas com crianças e adolescentes, a partir da inserção de computadores nas escolas.

Em 2007, o Presidente da República, através do Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007, apresenta as novas diretrizes do Programa Nacional de

³⁵ Em 1988 acontece o III Congresso Internacional e o I Congresso Brasileiro LOGO em Novo Hamburgo – RS, sob a coordenação de professores pesquisadores do LEC - UFRGS. Disponível em: penta.ufrgs.br/pgie/capesdoc/histor~1.doc

Tecnologia Educacional - PROINFO - Estabelecendo que o Ministério da Educação promovesse a inserção das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica, tendo como objetivos:

I - promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais; II - fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação; III - promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa; IV - contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas; V - contribuir para a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação; e VI - fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais. (BRASIL, 2007b)

Para viabilização desses objetivos, foram sendo implantadas nas escolas propostas pedagógicas que incluem o uso das tecnologias digitais como interfaces de aprendizagem. Lévy (1999) defende o acesso para todos, aos equipamentos eletrônicos e digitais, mas não só de maneira meramente técnica, o que, em seu entendimento, em breve estaria ultrapassado, sucateado, sem utilidade.

Salienta que é premente a democratização do acesso, respeitando os diferentes modos de aprender, ao considerar o ciberespaço como um espaço “[...] de expressão das singularidades, de elaboração dos problemas, de confecção do laço social pela aprendizagem recíproca, e de livre navegação nos saberes.” (LÉVY, 1999, p.196).

Ainda encontramos importante referência sobre o uso e aplicabilidade das TICs na educação, na proposta de currículo do Departamento de Educação da Inglaterra no documento *The national curriculum in England Framework document* de julho de 2013. Este documento contém significativas contribuições que dialogam com os princípios do Projeto Civitas. Destacamos alguns pontos importantes para enriquecermos essa discussão, reafirmando nosso compromisso com a qualidade do ensino e transformação social.

Na seção de *Design and Technology* (2013, p. 192-197) o *The National Curriculum in England Framework Document* traz em seu escopo uma proposta de currículo ativo que destaca a tecnologia como um importante recurso para a

aprendizagem, à medida que pode ajudar a desenvolver a criatividade e a imaginação. Ao utilizarem as TICs, as crianças e adolescentes podem aprender a resolver problemas reais do cotidiano em contextos variados, com extrema relevância, exercitando a imaginação e a criatividade. E, para fazê-lo, podem contar como ponto de partida, com as necessidades, desejos e valores seus e dos outros. Essas vivências, além de favorecer conhecimento específico na área das TICs, ainda permitem relacionar os aprendizados a outras áreas como matemática, ciências, computação, arte, engenharia, ultrapassando o currículo escolar atual, pré-determinado.

Ainda podemos assinalar que o currículo ativo proposto pela Inglaterra, tem o objetivo de incentivar os estudantes a assumir riscos, possibilitando-lhes tornarem-se cidadãos criativos, engenhosos, empreendedores e preparados para tomar iniciativas e propor mudanças. Em suma, o documento compreende a importância do impacto das tecnologias no cotidiano, tanto na cultura e na criatividade, quanto no bem-estar das pessoas, pois aprendem a usar a tecnologia a serviço da vida.

Observamos, nesta explanação, que o projeto curricular proposto pelos ingleses tem muita proximidade com os princípios do Projeto Civitas, pois trabalhamos com processos criativos, práticas inventivas, imaginação e autoria, nas experimentações vivenciadas na sala de aula com as crianças, conforme as teses de Martins (2009), Kreutz (2009), Silveira (2014), Remião (2015), Konzen (2015) e as dissertações de Silveira (2010), Lunkes (2010), Selli (2011), Souza (2012), Prates (2013), Oliveira (2013), Nhanisse (2014) e Martinho (2016).

A propositura de trabalhar o currículo ativamente, seguindo esses objetivos, tende a ultrapassar os limites instituídos por uma listagem de conteúdos a serem estudados, sempre tão rígidos e, em muitas situações, descontextualizados.

Cabe ainda destacarmos que, ao contrário do que há alguns anos se anunciava, em alguns círculos, as tecnologias digitais dificilmente poderão substituir aquele professor que interage com os estudantes, propondo atividades desafiadoras, dialogando, problematizando e lançando desafios. O conjunto dessas ponderações nos leva a pensar, que a inclusão de tecnologias digitais na educação - especialmente nas escolas do campo, foco de nossa pesquisa - podem melhorar significativamente as relações de ensinar e aprender, entre os

diferentes atores na sala de aula e na escola, a partir do uso de uma metodologia que possa promover essas mudanças.

Nascimento e Hetkowski (2008) consideram que, embora pareçam aparentemente distantes entre si, a Educação do Campo e as Tecnologias podem ser pensadas compartilhando um mesmo cenário. Por isso destacam que em sua etimologia a

[...] palavra diz que tecnologia significa o estudo das técnicas [...] tecnologia é a palavra em ação, muito mais que a construção de objetos que facilitam a vida e a comunicação entre os sujeitos. Dessa forma, tecnologia pode ser entendida, inicialmente na humanidade, como a linguagem e a escrita, seguida por uma infinidade de outras tecnologias que vêm facilitar a vida do homem como, por exemplo: tecnologia digital, naval, bélica, médica. [...] (NASCIMENTO e HETKOWSKI, 2008, p. 212)

Sob este paradigma, é possível compreender que o campo já conta, há muitos anos, com recursos tecnológicos, como os aparelhos elétrico-eletrônicos e maquinários que facilitam a lida campeira, antes realizada manual e braçalmente, principalmente no que tange ao preparo da terra, plantio e colheita da produção agrícola.

Hetskowski (2004) define a tecnologia, ainda, como uma arte desenvolvida na busca de soluções para os problemas de um dado tempo histórico.

Coll e Monereo (2010) reforçam essa ideia, pois entendem que as TICs podem possibilitar que o “mundo real” passe a integrar o contexto da sala de aula e das escolas a partir de uma proposta de aprendizagem baseada na indagação. Para os autores, ao incorporar as TICs em sua prática, professores e crianças podem vivenciar significativas mudanças, tendo desdobramentos que podem acarretar em grandes transformações, tanto no ensino como na aprendizagem.

Nós, do grupo de pesquisadores do LELIC, quando propomos o *Città* como interface digital para simulação de cidades e aprendizagem, tivemos esse propósito. Cabe aqui registrar que participei da equipe de desenvolvimento da última versão, em Blender, junto aos programadores e designer, fazendo a parte pedagógica do simulador e a escuta nas escolas para aprimoramento e adequação dos objetos, a partir das sugestões das crianças. Na próxima seção aprofundaremos as discussões sobre o simulador de cidades *Città*.

3.2.1. *Città*: simulador de cidades virtuais

O *Città* é um *software* livre, de simulação de cidades virtuais, classificado como um jogo digital, que parte do pressuposto de que é possível investir em uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem, no âmbito da sala de aula, associando jogos e currículo, com vistas à construção de conhecimento, enquanto uma reverberação da formação proposta de pelo Civitas para que

as professoras possam, cooperativamente, não apenas propor, mas também amparar mudanças e inovações na dinâmica das práticas pedagógicas, de modo que, em sala de aula, invistam na disponibilização – em regime de coexistência – de múltiplas tecnologias e de sua exploração inventiva por parte das crianças, colocando a grade curricular a serviço da metodologia ativa com eixo sobre a aprendizagem, a partir de uma relação de reciprocidade entre os integrantes do grupo, e sobre o conhecimento atravessado pela produção coletiva de sentidos. Neste escopo, as tecnologias do virtual e o próprio editor de simulação serão apenas parte do conjunto de opções a serem colocadas à disposição de uma metodologia ativa e criativa (e essencialmente ética) de aprendizagem na sala de aula. (AXT, 2004b, 224)

Nessa perspectiva, por verificarmos que os jogos digitais têm sido “instrumentos tecnológicos de grande apelo popular, especialmente junto ao público infanto-juvenil”, sendo o foco de muitas pesquisas na área da Informática na Educação, “investigando a adequação e os efeitos de seu uso nos processos de ensino e aprendizagem apoiados por essas aplicações.” (AXT et al, 2008a, p. 3) e “pelas inúmeras contribuições para o ensino-aprendizagem que os jogos podem proporcionar, o grupo de pesquisadores do LELIC desenvolveu essa interface, através da criação do simulador de cidades *Città*.” (*Ibidem*)

Avançando nessa discussão, buscamos em Huizinga (2000), Axt et al (2008), Axt e Martins (2008), Muller et al (2008), Huber (2008), Lemos (2010), Garrido et al (2014) e Alves et al (2014) contribuições para pensarmos a utilização dos jogos digitais na educação.

Para Lemos, entre as habilidades que o jogo pode desenvolver, aponta a construção das noções de espaço, pois, ao produzi-lo numa criação de tempo e lugar próprios, "suspendem as funções práticas e utilitárias do dia-a-dia (o que alguns autores chamam de "círculo mágico"), modificando o uso habitual do espaço-tempo pelo efeito lúdico." (LEMOS, 2010, p. 60).

Huizinga, nessa mesma direção, diz que “[...] o jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos” (HUIZINGA, 2000, p. 9). Aponta três características fundamentais dos jogos, sendo a primeira a liberdade de expressão; a segunda que “o jogo não é vida "corrente" nem vida "real", mas a “evasão da vida "real" [...]. Toda criança sabe perfeitamente quando está "só fazendo de conta" ou quando está "só brincando". (HUIZINGA, 2000, p. 10). Como uma terceira característica, o autor pontua o isolamento ou desconstrução do jogo em relação ao fluxo da vida comum, sendo ainda limitado no tempo em que é jogado.

Ainda a partir deste autor, é possível dizermos que “o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo[...].” (HUIZINGA, 2000, p. 24).

Salienta, ainda, que essa atividade de jogos implica uma alternância de sentimentos entre a tensão e a alegria e, embora o jogador tenha consciência de que o vivido no jogo se assemelha muito ao que vivemos em nosso cotidiano, sabe que o que acontece no jogo é diferente da vida real em seus diferentes contextos.

Já Garrido et al (2014, p. 27) destacam que os jogos têm assumido um espaço cada vez maior na educação “[...] por suas características lúdicas, uma vez que possibilitam instituir no espaço escolar uma dimensão de prazer nos processos de aprendizagem [...]” (GARRIDO et al, 2014, p. 27).

No entendimento destes autores, com os quais concordamos, os jogos permitem a criação e diferentes maneiras de linguagem pela sua ludicidade que, ao ser transversalizada, suscita diversos sentimentos e percepções permitindo a “reinterpretação da realidade em acordo com suas emoções, desejos, fantasias e necessidades, instituindo outros modos de representação³⁶ desta realidade.” (GARRIDO et al, 2014, p. 27).

³⁶ Em nosso contexto de pesquisa, no âmbito do Civitas, preferimos considerar esta operação como “produção de realidade” mais do que uma “representação de realidade”, pois trabalhamos com a ideia de simulacro, a partir de Deleuze (2000); assim como nos identificamos com a operação de criação de realidade, presente em muitos momentos na obra de Bakhtin (2003), em que pese este autor às vezes também falar em representação: mas, nessas ocasiões, costuma tensioná-la com a ideia de recriação, o que não deixa de ser uma criação.

Cabe destacarmos que encontramos no *Città*, no contexto do Projeto Civitas, enquanto um jogo digital de simulação de cidades, uma importante possibilidade de instigar nossas crianças, pelo uso de tecnologias digitais, a experimentarem, coletivamente, situações de aprendizagem que potencializam processos criativos e a construção do conhecimento que se dá no encontro dos mundos real e virtual, enquanto simulacro que é

[...] construído sobre uma disparidade, sobre uma diferença, ele interioriza uma dissimilitude. Eis por que não podemos nem mesmo defini-lo com relação ao modelo que se impõe às cópias, modelo, do Mesmo do qual deriva a semelhança das cópias. Se o simulacro tem ainda um modelo, trata-se de um outro modelo, um modelo do Outro de onde decorre uma dessemelhança interiorizada (DELEUZE, 2000, p. 263)

Trazemos algumas contribuições para a compreensão de quais possibilidades os jogos digitais ou *games*³⁷ podem trazer para a sala de aula.

Segundo Alves et al (2014),

A interação com os *games* no cenário brasileiro tem como marco a chegada do Atari 2600 na década de 1980. Apesar do custo alto dos consoles, eles foram ocupando cada vez mais o universo de pessoas que descobriam nos jogos um espaço de prazer e entretenimento. Essa geração Atari, hoje com mais de 30 anos, interage cada vez mais com as distintas narrativas, que saltam nas telas dos novos consoles, dos computadores e, mais recentemente, dos dispositivos móveis com *smartphones* e *tablets*. (ALVES et al, 2014, p. 75)

Nessa concepção, os autores ressaltam, existe um grande crescimento dos *gamers* no Brasil, o que faz com que os *games* se tornem um “fenômeno cultural” (idem). Esse fenômeno vem chamando a atenção de diferentes pesquisadores em diferentes áreas como educação, comunicação, psicologia, *design* entre outras, pois agradam e capturam todos os gostos. Esta preferência pode ser explorada com bastante sucesso pela educação.

Para Müller et al, o *Città* “é um jogo coletivo, mas com uma proposta de funcionamento não competitivo, que se pauta por uma lógica construtiva de cooperação e colaboração. “(MÜLLER et al, 2011, p. 27)

³⁷ É importante dizermos que o termo *games* utilizado por alguns pesquisadores, não se diferencia, em sua essência do termo jogos digitais, sendo sua tradução para o inglês.

[...] diferente dos jogos comerciais, o *Città* não está direcionado para dominação de povos, mas para construção de uma cidade, mais próximo ao *Simcity3* (da *Electronic Arts*), *Caesar ou Pharaoh* (ambos da *Impressions Games*). No entanto, o *Città* diferencia-se muito destes por ser um software livre, menos complexo ao usuário, colaborativo e que pode ser adaptado às necessidades educativas curriculares. (MÜLLER et al, 2011, p. 27-28) [grifos dos autores]

Por essa razão, também está voltado aos espaços educativos como desdobramento da formação continuada de professores em serviço do Projeto Civitas.

O desenvolvimento do *Città*³⁸ – software livre simulador de cidades – já teve três versões. A primeira versão desenvolvida entre 2003-2006 utilizou como suporte um editor gráfico em formato VLMR. A segunda em 2007-2010, na linguagem *Java*. E a terceira, pela equipe de desenvolvedores do Projeto *Città* Cosmopolita 2011-2014 (Edital Universal CNPq proc. 485570/2011-4), resultante de uma parceria entre a Empresa CONEXUM - Sistemas Computacionais Inteligentes Ltda. e o LELIC/UFRGS, financiado pelo CNPq, na plataforma *Blender*.³⁹ As versões foram desenvolvidas em função da evolução da tecnologia nessa área, bem como das pesquisas realizadas pelas equipes de desenvolvedores chegando até a versão *Blender*, pois esta oferecia hoje em dia o maior nível de recursos para simulação da cidade, o que foi determinante para essa escolha.

Registramos como pontos decisivos para tal, o fato de ser um software livre que roda em Windows, Linux e Mac, além de terem sido desenvolvidos *plugins* para rodar um arquivo *Blender* em navegadores web, como o *Burster4*, e o *Blender player* para *Android* que permite, também, a execução em dispositivos móveis.

Cabe destacarmos que, atualmente, o *plugin Burster* foi descontinuado, existindo, atualmente, uma nova forma de gerar uma versão *web* com a

³⁸Maiores informações sobre o simulador de cidades *Città* são possíveis através do endereço <http://cosmopolita.conexum.com.br/>

³⁹*Blender* - O Blender é uma ferramenta de modelagem e edição de objetos em dimensões e também é utilizado para a criação de animações gráficas. Sua licença livre permite que seja utilizado para o desenvolvimento de modelos, animações e jogos como no caso do *Città*. Um recurso recentemente adicionado foi o motor de jogos, o qual estamos utilizando para o desenvolvimento do simulador de cidades *Città*. (RELATÓRIO CITTÀ COSMOPOLITA, 2014, p. 17)

utilização de um outro *software*, o *Blend4Web*.⁴⁰ Este recurso ainda apresenta maior agilidade no processo do jogo e, ainda, a possibilidade de construção da abordagem multijogador para a construção de redes e de cidades e a viabilidade de interação com a agente Maga Vitta.⁴¹

O agente Maga Vitta reage às ações que a criança realiza no ambiente e, de acordo com essas reações do agente, espera-se que esta tome atitudes sob determinadas condições, que pesquise sobre o fenômeno que está causando desassossego na cidade, modificando seus humores, que analise o comportamento do agente, que discuta a respeito com professores e colegas e que faça um planejamento de novas ações a serem realizadas no ambiente na tentativa de melhorar e atingir seus objetivos. (KONZEN, 2015, p. 17)

Além da presença do agente, no *Città*, versão *Blender*, também estão previstos recursos como: leitura de dados de relevo reais para modelagem do terreno da cidade, sendo reconstruída com os dados reais em relação ao seu relevo e, na função multijogador⁴², a interface web de geolocalização que faz o mapeamento das diferentes culturas, e da localização dos grupos de alunos, suas escolas e cidades (imaginadas ou reais).

Ainda podemos apontar, como importante característica do *Blender*, a estética, pois os objetos puderam ser criados na linguagem dos *cartoons*, tornando-se mais atrativos e interessantes para a idade das crianças que utilizam o simulador.⁴³

Nessa última versão do *Città*, na plataforma *Blender*, propomos, enquanto desdobramento da formação de professores, a partir do *Civitas*, que as crianças simulem cidades que sejam ambientalmente sustentáveis, com princípios de solidariedade, cooperação e coletividade, no convívio com os demais moradores, enquanto atitudes imprescindíveis à convivência humana, como

⁴⁰ Maiores informações disponíveis em: <https://www.blend4web.com>

⁴¹ O agente Maga Vitta é um agente pedagógico afetivo que está inserido no jogo digital educacional, o jogo *Città*. Seu principal objetivo é cuidar o equilíbrio ecológico da cidade digital em construção, apontando problemas resultantes de ações coletivas e também motivando a criança durante este processo. (KONZEN, 2015, p.50)

Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/128909/000975765.pdf?sequence=1>

⁴² Em fase de projeto, por pesquisadores da UFRGS. Destacamos que, enquanto a versão multijogador não é implementada no *Città* as crianças jogam, em grupos, nos computadores, construindo juntas a cidade seguindo os princípios de cooperação, solidariedade e respeito na escuta e aceitação das ideias do outro, numa relação dialógica e alteritária, seguindo os princípios do Projeto *Civitas*.

⁴³ No relatório disponível em <http://lab.lelic.ufrgs.br/relatorio/civitas/relCivitasCNPQJun2004.pdf> é possível encontrar dados técnicos sobre o *Città*. Não entrarei neste ponto na discussão deste projeto de tese, por não ter como foco as questões de programação e sim de utilização do software como interface para a aprendizagem.

respeito pelo outro e pela vida nos diferentes espaços de fabulação, criação, invenção, problematização do cotidiano e aprendizagem obtidos nos mais variados momentos compartilhados, da simulação da cidade.

É importante destacarmos que, tanto ao utilizar o *Città*, quanto na invenção de personagens ou instalação da cidade física (AXT e MARTINS, 2008, p. 155-156), usando suportes como: barro, papel, papelão, tecidos, *souvenirs*; é fundamental reconhecermos a importância do outro, a necessidade da escuta, da aceitação de opiniões que divergem das nossas e do trabalho coletivo para que as experimentações aconteçam, a partir dos princípios do Civitas, já mencionados.

Cabe ainda dizermos, a partir de Axt et al (2008), que o *Città*, sendo um jogo educacional interativo e colaborativo, ao ser utilizado, pode contribuir para a aprendizagem, pois promove o desenvolvimento mental e social. Nessa categoria, denominada multiusuário, acontece a participação de mais de um jogador, concomitantemente, o que proporciona a interação de maneira direta ou indireta entre os jogadores em forma de cooperação ou colaboração.

Todas as características do *Città* apontadas acima, aliadas ao fato de que se integra perfeitamente a uma metodologia ativa e a uma visão dinâmica e interdisciplinar dos conteúdos ali desenvolvidos, nos convidaram à sua inserção no contexto da sala de aula, associada à prática docente e à construção do conhecimento nas aprendizagens, pois não basta apenas propor um simulador que integre os espaços escolares sem que este possa provocar um diálogo com o currículo e o cotidiano.

Através do *Città*, as crianças têm a oportunidade de simular uma cidade imaginária, seguindo os princípios de qualidade de vida em uma sociedade sustentável, respeitando os direitos do outro e preservando o ambiente, transpondo essas discussões e conhecimentos para a vida real.

A partir desta revisão de literatura, apontamos para uma metodologia que instiga aprendizagens no contexto da educação do campo, utilizando tecnologias e jogos digitais. Reafirmamos aqui nossa dificuldade em encontrar registros de outras pesquisas que tivessem esse enfoque, conforme já sinalizamos, no início deste capítulo, quanto descrevemos como organizamos os descritores que a orientaram.

Compartilharemos, no próximo capítulo, nossas análises, a partir dos registros colecionados em nosso *corpus* de dados, apresentando algumas reverberações da metodologia dialógica na prática docente, apontando algumas pistas e nos ajudaram a responder nossa questão de pesquisa e os objetivos desta tese.

4. REVERBERAÇÕES DE UMA METODOLOGIA DIALÓGICA

Este capítulo é composto pelas análises desta tese, organizado em três blocos, trazendo o registro de alguns diálogos entre os enunciados e imagens que recortamos de nosso *corpus* de dados, escolhidos para tecermos seu entrelaçamento com a teoria que sustenta nossas discussões, seguindo os pressupostos de uma metodologia dialógica.

No primeiro bloco apresentaremos, cronologicamente, os acontecimentos que deram origem a esta tese: **o desabafo da professora SS**, sobre sua insatisfação com a metodologia que orientava sua prática somada ao desafio de reorganização dos tempos da escola, por ciclos de formação, a partir do documento de reestruturação curricular para as escolas do campo, **a vontade das crianças** em aprender de uma maneira diferente e a **doação dos computadores** para a organização de uma ilha tecnológica na sala de aula.

No **segundo bloco**, traremos a questão que fez disparar as experimentações vivenciadas pela Turma do Terceiro Ano do Segundo Ciclo - TTASC, como: **a invenção da fábrica de chocolates** “Delícias dos Menores porque não é só gente grande que produz”, a **simulação da cidade/comunidade no Città** e em sua **instalação em papel e papelão**. Ainda compõem este segundo bloco, alguns desassossegos gerados nos impasses, divergências, questões problemáticas e conflitos que permearam os acontecimentos desta tese reafirmando sua perspectiva ético-estética e política.

No **terceiro bloco**, evidenciaremos as repercussões que foram produzidas **pela experimentação**, como a participação das crianças no **seminário regional de educação do campo**; e algumas atividades realizadas a partir desta metodologia nos demais espaços da escola, como a **produção dos canteiros de chás e temperos**, o **embelezamento do pátio da escola**, a **continuidade do projeto pela turma do 4º e 5º ano, em 2015** e a **dimensão assumida pelo projeto em 2016**.

Passaremos ao primeiro bloco de análises através do registro dos acontecimentos que produziram as experimentações desta tese.

4.1. Como tudo começou

O ano letivo de dois mil e catorze inicia e, com ele, nossas esperanças de atuação profissional em um espaço novo, onde coubessem mudanças e fosse possível a implementação de uma proposta pedagógica que dialoga com a vida das crianças e seus professores e seus contextos, produzindo, além de aprendizagens e sentidos, alegrias.

Tudo era diferente para nós, pois tínhamos acabado de mudar de escola, é um novo ambiente, com novos colegas, outros pensamentos, outro modo de gestão e, apesar de já termos passado por muitas outras, por ocasião das nossas escolhas de vida, esta parece ser em que permaneceremos até a tão sonhada aposentadoria que, diga-se de passagem, não está em nossos planos.

Nossa imersão nesse ambiente encheu o nosso coração e os nossos pensamentos de utopia, pois nesses vinte e poucos anos de docência, apesar de todas as adversidades, jamais desistimos de compartilhar desse sonho, potencializado pelo nosso acesso à academia em 2007.

Nesse momento nos tornamos, além de professora da escola pública, pesquisadora-formadora do Projeto Civitas, perseguindo o propósito de que era possível viver o protagonismo no ensinar e aprender, no acolhimento e respeito às diferenças, a partir de uma escuta que abrandasse os desassossegos e conflitos que, em muitas situações, tiravam a capacidade dos professores de sentir, solidarizar-se, pensar, transpor obstáculos, criar novos percursos...

Na primeira seção deste bloco compartilharemos nosso primeiro diálogo com a professora SS, ao acolhermos suas inquietações em pensar um outro modo para seu fazer docente, e seu processo de contágio, ao aderir à proposta do Civitas, enquanto disparador das experimentações que compõem nossas análises.

4.1.1. Inquietações que produziram acontecimentos

No movimento de escuta que tem orientado nossa prática, enquanto pesquisadora-formadora do Projeto Civitas, nos deparamos com a professora SS que, na inquietude de sua juventude, queria mais do que estava conseguindo

oferecer para as suas crianças, pois o que vinha realizando estava muito aquém do que pretendia com sua prática docente e com os anseios de seu momento, o que me capturou de imediato, conforme registro nesta passagem no diário digital:

Hoje parece que se acendeu uma “luz no fim do túnel”, pois cheguei na nova escola cheia de medos, mas ao mesmo tempo, com vontade de fazer um bom trabalho, resgatando projetos que há anos me acompanhavam. Entre uma conversa e outra, pois todos os colegas eram novos para mim, apesar de já conhecê-los de vista ou desses encontros que a vida nos proporciona, conheço uma professora que não estava no primeiro dia de formação que costuma acontecer no início de cada ano letivo. Quando a vi, logo me identifiquei, pois apesar de ser alta como eu, trazia consigo a inquietude e o vigor de sua juventude que me parecia ter ficado nas minhas lembranças de quando iniciei no magistério público estadual, pois com o passar dos anos parece que a gente “vai se encolhendo...”. Foi paixão à primeira vista, pois já em nossa primeira conversa me contou que estava querendo fazer algo diferente, pois suas crianças, que seriam seus alunos pelo segundo ano consecutivo, tinham muito mais a oferecer do que ela estava proporcionando e isso estava lhe causando uma preocupação e vontade muito grande de mudar sua prática. Talvez até tenha sido um pouco precipitado de minha parte, mas não resisti, fui logo contando para ela sobre o Projeto Civitas, as histórias que já tínhamos produzido com esta metodologia, as reações das crianças, das professoras, enfim, nem precisei ir muito a fundo, pois ela já se encantou e pediu que eu explicasse melhor como poderia fazer se quisesse trabalhar nessa proposta. Foi quando lhe expliquei que precisaríamos um motivo para começar, que fizesse disparar as curiosidades, tanto dela como das crianças, o que costumávamos chamar no grupo de pesquisas do LELIC de disparador. Ela ficou toda empolgada, pensando... O início estava dado, de agora em diante precisávamos descobrir o que o futuro nos reservava... (DIÁRIO DIGITAL DA PESQUISADORA, fevereiro de 2014)

Neste recorte, realizamos a escuta do enunciado da professora SS, acolhendo sua queixa que não era da ordem do desânimo ou do imobilismo, mas do desejo de sair daquele lugar que a incomodava. Ao escutá-la, nos colocamos à espreita de um disparador que pudesse ajudá-la, pois percebemos a potência de sua inquietação, que acenava como uma possibilidade da ordem da invenção, compartilhando nossas vivências no projeto Civitas o que, de imediato a contagiou.

Esse acolhimento, numa escuta dialógica e responsiva, produziu nossa primeira in(ter)venção, pois, ao acolhermos suas inquietações e desânimo, ao nos colocarmos como parceiras da professora, em seu propósito de buscar um outro modo de pensar a sala de aula, apresentamos uma possibilidade de (re)invenção da sala de aula, a partir da proposta do Civitas.

A escuta dialógica, que orientou nossas in(ter)venções no decorrer da pesquisa, tanto em nossas reuniões de formação, quanto em nossas inserções na sala de aula é referida por Axt (2016) como uma “escuta sensível e empática”,

[...] instituída no lugar enunciativo da interpretação responsiva e expressiva –, mais do que prestar atenção ao enunciado em sua materialidade linguageira propriamente dita, estará atenta ao que nele se dá a ver enquanto diferença que aponta a uma certa tendência, no fluxo enunciativo em seu movimento contínuo em devir. Para isso, a escuta sensível e empática lhe é indissociável: uma escuta sensível, que exercita uma atenção distraída em relação ao que é útil – objetivo, mensurável, otimizável; que se deixa à espreita do sentido inusitado – portador do estranho das percepções, afecções, emoções, acentos entoados de valor, colhidos na interpretação responsiva; esta escuta, por implicação de empatia e responsabilidade com o sentido outro, é já movimento que integra o dispositivo da in(ter)venção – nada acontece na arquitetura dialógica sem o dispositivo da escuta sensível. (AXT, 2016, p. 39)

Nessa interlocução com a professora SS, reafirmada pela arquitetura dialógica bakhtiniana, estabelecemos com ela um compromisso, pois ao ser contagiada pela proposta metodológica do Civitas, essa relação entre a pesquisadora e a professora nos torna “parceiras de viagem”, adentrando neste universo da formação de professores em serviço, isso porque, a

[...] arquitetura dialógica, com ancoragem no reconhecimento do outro (individual-coletivo) como voz legítima, no seio de uma ética da alteridade e da escuta, confere valor de equipolência a todas e a cada uma das vocalidades em jogo, na *mise en scène* do acontecimento relacional; e exige, por derivação, um novo reposicionamento do modo de “intervenção”, fazendo-o deslizar, de um cuidado mais centrado na “condução objetiva” das trocas interacionais, em direção a uma “atenção” que se distrai em relação ao útil e que se deixa à espreita: uma escuta atenta e sensível, à espreita do sentido outro, inusitado (mesmo que minimamente), este sempre na eminência de emergir em meio ao contexto enunciativo, em direção às condições de relance processual a outras virtualidades expressivas – eis o pensamento como exercício de responsabilidade e, em potência, livre para a produção (criativa) de uma estética existencial, fazendo vibrar o movimento da pesquisa-formação [...] (AXT, 2016, p. 31-32) [grifos da autora]

Nas palavras de Axt (2016), afirmamos nossa posição na pesquisa-formação e os conceitos que nos orientaram, nas interações que estabelecemos, com a professora SS que agora estava em busca do “tal disparador”, pensando

em alguma proposta para trabalhar com suas crianças, conforme havia sido desafiada a produzir em nossa primeira conversa.

O “disparador”, se apresenta ao professor em um determinado momento do cotidiano da sala de aula, será um orientador dos acontecimentos, mobilizando a turma e sua professora, instigando, provocando, produzindo algumas novidades, nesse outro modo de ensinar e aprender.

Para isso, é necessário um exercício de escuta, de observação, um olhar atento e cuidadoso que aponte para a direção a ser seguida, a fim de “capturar” esse disparador, melhor dizendo, de perceber quando ele se apresenta como um mobilizador das atividades em sala de aula. Os professores, ao aceitarem participar do Projeto Civitas, embora não percebendo, estão imersos nesse processo. Martins (2009, p. 46) nos explica que “ao serem desafiados a observar as atividades em curso (acontecendo independentemente do projeto), e nelas procurar algo de inusitado, já estariam experimentando um micro deslocamento da atenção”.

Para que tudo isso possa acontecer, efetivamente, o professor precisa aderir ao projeto, pois só a partir dessa “adesão criativa e inventiva” (AXT e MARTINS, 2008, p. 138) é possível que o Civitas aconteça na sala de aula e na vida de seus protagonistas.

Acreditamos que, no caso da professora SS, esse processo de “contágio” (AXT e MARTINS, 2008) foi tão intenso, que logo “colocou a cabeça para funcionar” com o propósito de “capturar” esse disparador, conforme lhe foi proposto em nossa primeira conversa, que pudesse instigar as crianças a “embarcarem” com ela nessa viagem pelo universo Civitas, conforme podemos verificar neste registro:

Diante destas e outras dúvidas levantadas neste finalzinho de fevereiro, fui para casa, e neste mesmo dia, confesso que não consegui dormir direito. Ficava pensando numa forma de fazer com que estas crianças pudessem construir, com minha ajuda, seus pensamentos, seus conhecimentos, que pudessem, como afirma Piaget, aprender a pensar, para que a partir dos próprios pensamentos construídos, fossem capazes de ser o tão almejado Homem-livre, que se refere Paulo Freire, ou seja, um ser humano livre da opressão, fazendo com que a educação realmente seja uma ferramenta de transformação na vida de qualquer um. (DIÁRIO DIGITAL DA PROFESSORA, fevereiro de 2014)

Sua postura nos remete a outras duas importantes evidências que possam tê-la conduzido dessa maneira, além de sua adesão voluntária, o que é primordial ao projeto. A primeira foi a maneira como deixou-se capturar, pois aderiu a proposta no mesmo momento em que ouviu falar sobre a metodologia e o “funcionamento” do Civitas, num enfático “eu topo”.

A segunda evidência, fundamental para que todos os desdobramentos que vivenciamos acontecessem, foi, possivelmente, seu modo de ser e de se colocar diante das situações, pois demonstrava uma vitalidade e energia contagiantes em tudo o que fazia, não deixando nada para depois.

Um segundo fato somou para produzir os acontecimentos desta tese, pois, conforme relato da professora:

O projeto teve seu início em março de 2014, a partir de muitas dúvidas que foram surgindo, tanto minhas, enquanto professor, quanto deles, na posição de alunos. As minhas foram: “Como trabalhar em uma turma ciclada? Como trabalhar em uma turma, cuja maioria das crianças estaria em um 6º ano e minha formação não condiz com esta etapa escolar? De que forma trabalhar a interdisciplinaridade, quando exigem-nos a divisão por disciplina?” Enfim, dentre muitas questões, estas são as que mais norteiam meu trabalho, pois é a partir do que eu não sei, do novo, do desafio é que eu busco, juntamente com meus alunos, construir respostas, ou no mínimo, criar mais “minhocas” em nossas cabeças. E por falar em alunos, eles também tiveram muitas dúvidas em relação a essa mudança toda (série para ciclo); eles questionaram muito “Por que temos um único professor se já estamos nas séries “dos grandes”? Como podemos aprender de uma forma diferente? É muito chato ter de decorar os assuntos das aulas, não seria mais fácil entender?” (DIÁRIO DIGITAL DA PROFESSORA, março de 2014)

Encontramos no enunciado da professora SS vários elementos que precisavam ser pensados e analisados para que pudéssemos, pela via da formação do Civitas, problematizando essas questões, contribuir para que pudesse se (re)inventar nesse lugar, entre eles: a sua formação em pedagogia, curso que dilui a ênfase na disciplinarização por áreas de conhecimento, investindo mais numa visão interdisciplinar por atividades; a educação por ciclos, que também dilui o entendimento de escola na ótica de um modelo compartimentado.

Para compreendermos essas questões, nos reportamos a Morin (2002), quando destaca que, tanto a formação escolar quanto a universitária estão organizadas de maneira compartimentada, separando os objetos de estudo de seus respectivos contextos, impedindo o diálogo possível entre as áreas do

conhecimento e seus componentes curriculares. Por essa razão, uma licenciatura que não promova uma visão interdisciplinar, não oferece aos alunos a possibilidade de perceber o que pode ser construído e apreendido, no conjunto, permitindo, apenas, uma visão parcial dessa realidade. Em decorrência disso, essas práticas dificultam a formação de um sujeito crítico, capaz de refletir sobre o contexto em que vive, atuando como agente de transformação.

Morin (2002) aponta, ainda, para a necessidade de superarmos esse modelo fragmentado de construção do conhecimento, integrando as disciplinas na construção de caminhos e produzindo uma articulação entre os conteúdos estudados na sala de aula e os problemas vivenciados no cotidiano e no mundo.

Esse modelo de escola, explícito no enunciado da professora SS, que não estava atendendo às expectativas, nem dela nem das crianças da TTASC, sofre uma transformação a partir da organização dos tempos da escola por ciclos de formação, embora essa mudança não possa, por si só resolver sua problemática.

A partir de Miranda (2005), percebemos que o regime seriado tinha como foco principal a memorização de conteúdos, dividindo os alunos que sabiam e os que não sabiam o que era definido para aquele ano, reprovando os que não conseguissem atingir os critérios mínimos para aprovação. No caso dos ciclos de formação, verificamos que ocorre um rompimento dessa

[...] fragmentação causada pela seriação, mas vão além, pois demandam mudanças no entendimento do que é conhecimento e aprendizagem, na ordenação do espaço e do tempo escolar, bem como na própria função da educação escolar, vindo a constituir um caminho potencial para a democratização do ensino. (BARRETO & SOUSA, 2004, p. 31)

Nesse contexto, o desabafo da professora SS ilustra um sentimento de dúvidas e impotência diante dessa situação, de compartimentalização do ensino, e de demanda de uma metodologia que desse conta da transformação almejada, quando conta em seu diário digital as razões que a mobilizaram a aceitar o convite que tinha recebido, de participar do Civitas. O enunciado da professora produziu sentidos que reverberaram nas crianças, mobilizando-as a pensar, coletivamente, respostas que pudessem tornar concreta essa propositura. Nesse processo é importante dizermos que foi preciso aprender a ouvir o que o outro tinha a dizer, a acolher opiniões diferentes, mesmo que não concordassem com

elas, através de uma escuta ética e responsiva que possibilitou que essa construção acontecesse.

Destacamos que, nesse momento, embora já estivesse imersa no projeto, ainda não tinha lançado a questão disparadora para suas crianças, pois imaginava, a partir do que havíamos conversado, que precisava pensar, primeiro em como propor a invenção de um personagem que orientaria a sala de aula no decorrer do ano letivo. Este personagem nos ajuda a fazer disparar as aprendizagens, podendo ser um boneco, uma carta, um livro, uma cidade, um monstrinho, ou qualquer ideia que a imaginação permitir, desde que contribua para os acontecimentos vivenciados pelas crianças e sua professora, entendendo o fazer e o pensar na construção do conhecimento e no cultivo da imaginação criativa.

A criação do personagem também nos ajuda a mergulhar nessa viagem pelo universo do Civitas, pois foi nesse contexto que nasceu a primeira proposta apresentada às crianças pela professora SS, acreditando ser essa criação, disparadora do Civitas, em sua sala de aula, conforme nos conta:

A primeira proposta apresentada para as crianças, como maneira de começar a trabalhar com o projeto foi trazer o texto “Filhote de Cruz Credo”, de Fabrício Carpinejar... Este texto tinha como propósito que as crianças criassem um personagem que nos ajudaria nesse desafio que estávamos nos propondo de aprender de uma maneira diferente, mas como nessa proposta precisamos ouvir a opinião das crianças, **o que eu, inicialmente, tinha imaginado e proposto foi para outro lado**, pois não queriam apenas um personagem, queriam viver uma história diferente, fazendo/produzindo, alguma coisa que lhes trouxesse além dos conhecimentos da escola, conhecimentos para a vida, pois como eles insistiam em afirmar, “não é só gente grande que produz...”(DIÁRIO DIGITAL DA PROFESSORA, março de 2014) [grifo nosso].

Neste registro, evidenciamos a primeira reverberação, pois a professora SS, instigada a pensar uma outra maneira de produzir conhecimento, juntamente com suas crianças, imaginava fazê-lo através da criação de uma/um mascote. A escuta, aqui, acontece enquanto um exercício, um processo de aprendizagem que vai se organizando em uma sintonia fina, com a escuta inicial das crianças que queriam aprender de uma outra maneira.

Entre as muitas conversas que permearam as experimentações, em nossos encontros de formação, verificamos que, por mais frágeis e desafiadores que possam ter sido alguns desses momentos, eles operaram como exercício

do pensar docente. Disparar um disparador implica, fundamentalmente, o envolvimento e a participação das crianças, enquanto protagonistas desse processo, ou seja: no caso da relação professora-alunos, a professora, a partir da sua escuta – e trabalho de mapeamento dos interesses do grupo de crianças -, vai trazendo para a sala de aula e testando ideias de atividades e estudos, as quais têm um potencial de abrir possibilidades de invenção, mas é no coletivo que o grupo decide, pelo maior ou menor interesse demonstrado e também pelas sugestões que vão se configurando, se determinada opção funciona ou não como disparador; o que nos leva a considerar as relações alteritárias numa proposta pedagógica dialógica.

Embora a professora pudesse abafar essa aparente desorganização instaurada na sala de aula, pelas vias tradicionais do disciplinamento autoritário, também era necessário que esse momento fosse vivenciado para que se pudesse avançar; isso porque, o desassossego provocado pelo rompimento da ordem pode abrir espaços aos processos criativos. A professora registra isso em uma anotação de seu diário digital, quando desabafa...

Confesso que às vezes, não sei muito que caminho é este que estamos trilhando, fico confusa, insegura, cheia de dúvidas, mas os alunos são tão criativos, interessados que eles, em muitos momentos, têm guiado-me. Mas o mais importante eu já consigo ver o que está acontecendo com eles, **estas “figurinhas” já conseguem pensar sozinhas e defender, de forma veemente, suas opiniões**. Muito bom! (DIÁRIO DIGITAL DA PROFESSORA, junho de 2014) [grifo nosso]

Ao expressar esse sentimento, percebemos estar imersa nessa travessia proporcionada pelo Projeto Civitas em que só é certa a partida, o momento do “eu topo”, do “quero fazer diferente”, do “vamos experimentar”, como enfatiza Martins (2009)

A ideia de “início” pode ser traduzida em termos de ruptura, de uma parada, de mudança de rumo. Construir uma diferença na própria prática não apenas era reconhecida como possível, como era desviada (enquanto tendência apenas) do que poderia parecer-lhes repetição dessa mesma prática. (MARTINS, 2009, p. 46) [grifos do autor]

O Civitas, para o grupo de pesquisa do LELIC, inicia no momento em que os professores aceitam a proposta de repensar sua prática, tendo como

referência a problematização do cotidiano na elaboração de perguntas, que remetem a outras perguntas e não a respostas que cessam em si mesmas. Nessa perspectiva, são movidos pelo desassossego, pela dúvida, mas, também, pela curiosidade e pelos processos criativos, dela resultantes, convivendo com o imprevisto típico das relações dialógicas num coletivo.

Esses processos movem os acontecimentos cotidianos, persistindo por longos períodos letivos, um diferencial que encontramos na proposta do Civitas, na medida em que a professora e as crianças seguem uma linha de sentido que pode se manter dois meses, um semestre ou um ano... numa tomada de posição da interconexão entre diferentes problemas e áreas do conhecimento; e, percebendo que quando estamos em busca de uma solução para um problema, acabamos por abrir outras tantas frentes problemáticas. Como estratégia de formação, algo que alivia o professor que se engaja na mudança para uma metodologia dialógica é a noção de que não precisa mudar tudo de uma só vez, pois as práticas novas se dão em coexistência às habituais; é a compreensão/internalização de que essa metodologia, tendo como referência o dialogismo bakhtiniano, se faz na interação entre os protagonistas das experimentações. Tal como se evidencia quando a professora observa que as crianças a tem orientado, **“estas “figurinhas” já conseguem pensar sozinhas e defender, de forma veemente, suas opiniões”**.

Axt e Martins (2008, p. 20) entendem esse movimento como uma outra maneira de pensar a sala de aula

[...] que antes de se destacar por uma eficácia calcada em resultados objetivos e mensuráveis, esforça-se por exercitar-se num plano ético/estético de cuidados: com a vida e com o pensamento em sua multiplicidade, deixando-se atravessar pelo tempo contraído e pelo devir no entretempo; bem como com a construção de modos de ser/estar (modos de existência e coexistências) em sala de aula e na escola, ao mesmo tempo descentrados, em relação a um poder decisório, e criadores, em relação a posições de experimentação enunciativa de autoria, a serem engendradas como novos nós numa rede coletiva de sentidos em processo de produção. [grifos dos autores]

Em suas contribuições, entendemos encontrar os sentidos que buscamos na composição de outros cenários na sala de aula, e também na escola, pois nessa postura se descortinam novos horizontes, os planos de estudos e uma

avaliação rígida e classificatória não são mais os limites a serem atingidos, mas sim superados.

Desenhamos assim, outros momentos, inusitados, muitas vezes, da ordem do indizível, tamanhos os efeitos vivenciados nesse outro modo de pensar e habitar os espaços de construção do conhecimento antes tão determinados e previsíveis e, agora, repletos de possibilidades, de interações, de momentos que queriam ser vividos, experimentados, (re)significados e organizados, por essa busca, da professora e suas crianças, pelo personagem/mascote que os acompanharia nessa aventura.

Este mascote constitui-se enquanto um personagem que acompanharia a turma no decorrer de todo o ano letivo, pois, conforme já mencionamos, essa prática tem na duração, do sentido no tempo, um de seus importantes efeitos.

Para Martins (2009, p. 135),

[...] pensar a duração nos espaços pedagógicos seria pensar este entre-tempo, a duração como o que emerge, no meio; logo, não seria possível um “fazer” durar.⁴⁴ Podemos nos “encontrar” com a duração, ou melhor, um encontro de durações. Também é na duração que surge a possibilidade do diálogo entre modos distintos de pensar, seja pelo viés da filosofia, da arte, da ciência...” [grifos do autor]

Conectam-se, nessa duração, os diferentes conteúdos, criando relações de sentido entre si, produzindo conceitos e aprendizagens, diferentemente daquilo que costumeiramente vimos ser trabalhado de forma desconexa, entre si - as áreas do conhecimento e a realidade.

Em seu relato a professora SS, aponta para essa outra maneira de pensarmos a sala de aula, em consonância com a perspectiva do Civitas, pois desloca o foco da figura da professora que transmite conhecimentos para a relação a ser estabelecida entre ela e as crianças e os conteúdos que habitam esta relação.

Ao instigar e acolher os diferentes enunciados que provêm de suas provocações e ao abrir o espaço de sala de aula, permitindo as decisões, no coletivo da turma, dos possíveis trajetos que percorrerão, a professora SS segue atenta ao que poderia “escapar”, apontando para a criação do personagem que vai orientar essas experimentações.

⁴⁴ No sentido de antecipação, estratégia ou intencionalidade prática (MARTINS, 2009, p. 135).

Esta criação, enquanto conceito operador do Civitas, nos remete às pesquisas como a dissertação de mestrado de Silveira (2011) e sua tese de doutorado (2015), quando as professoras inventaram personagens com as crianças da Educação Infantil, que os acompanhavam em suas aprendizagens.

Destacamos que esse personagem pode, também, assumir outras “roupagens” como aconteceu em nossa dissertação de mestrado (2011), com a cidade de *Pereringombola* ou ainda, nesta tese, a Fábrica de Chocolates⁴⁵.

Quando a professora SS provocou as crianças, a partir de um texto, acreditando que ele dispararia o processo de criação de um personagem, é surpreendida pelas suas reações, demonstrando muita insatisfação, o que a direciona para uma outra proposta, pois no Civitas nada é determinado previamente.

No momento em que acolhe a solicitação da turma, ao dizer "**o que eu, inicialmente, tinha imaginado e proposto foi para outro lado**", reafirma o propósito desta metodologia que nos desafia, para além do querer conduzir de uma maneira diferente nossa prática, a assumir uma outra postura diante das nossas crianças e adolescentes.

Acontece aqui um deslocamento do papel daquele professor que apenas ensina, que assume uma postura de certezas e verdades absolutas, pois foi remetido para um outro lugar, um lugar de incertezas que produzem questionamentos e movem nossas descobertas. Nesse propósito, de desbravarmos esses universos desconhecidos, compreendermos que não temos todas as respostas, porque desconhecemos as perguntas que podem surgir ao provocarmos a curiosidade das nossas crianças e as desafiarmos a aprender pela pesquisa, pela invenção de problemas, pela construção coletiva.

As palavras da professora reforçaram esse sentimento, quando manifestou sua compreensão de como estava percebendo o que vinha experimentando neste registro em seu diário digital, pois também sentia os efeitos dessa nova postura em sua prática cotidiana.

⁴⁵ O termo fábrica de chocolates, no decorrer desta escrita, também é definido pela professora SS como “empresa”.

É engraçado que quando você adota uma forma de trabalho em que você dá voz ao aluno, você acaba sendo levado pelo todo. Não existe mais o trabalho solitário, você é parceiro deles e o andamento da sua sala de aula torna-se uma correnteza em que todas andam juntas, preservando sua singularidade. Pronto, **eu brinco que eu havia criado meu próprio “monstro”**. Não conseguia decidir mais nada sozinha. (DIÁRIO DIGITAL DA PROFESSORA, 2014, p. 10) [grifo nosso]

Quando enuncia "**eu brinco que eu havia criado meu próprio ‘monstro’**" encontramos a potência de uma metodologia dialógica que se transforma em um combustível que move as relações.

Fica evidente não se valer do termo em um sentido pejorativo, pelo contrário, afirma claramente que estava brincando ao fazer essa referência entre aspas em relação às novas condições de docência na sala de aula; salientando, ao mesmo tempo, a importância que percebia da decisão do coletivo, pois embora continuasse sendo a professora da turma, sendo reconhecida e respeitada nesse lugar, as diferentes vozes, que habitavam a sala de aula queriam, também, um espaço que desse vazão ao que tinham a enunciar.

Percebemos, ainda, na escolha dessa expressão, “monstro” uma pista para o sentido de complexidade dinâmica no momento em que se reconhece e aceita que os problemas não estão contidos em caixinhas separadas e estanques, pois o “parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender “o que está tecido junto” (MORIN, 2000 p. 45) e de que lidar com esta complexidade dinâmica em sala de aula não será fácil, nunca; em especial se a reduzirmos a planos de aula.

Encontramos em um excerto do bloco de notas 8 de Martins (2009, p. 141) uma importante contribuição para entendermos essa mudança, pois, segundo o pesquisador,

[...] quando centramos as propostas pedagógicas na execução de planos de estudo, situamo-nos na lógica determinista já referida, ao passo que, quando as centramos nas crianças e no que trazem de inusitado, outras tendências começam a emergir e as possibilidades de escolhas se multiplicam, tornando indeterminados os caminhos a seguir. Estas indeterminações dão margem a todo tipo de inventividade e só aparentemente serão fluxos dispersos e desordenados, embora possam provocar, num primeiro momento, angústia e ansiedade aos professores, os mesmos sentindo-se soltos na dispersão e na desordem. Mais cedo ou mais tarde. Alguns destes fluxos, ou quase todos, são recapturados, reterritorializados para compor um novo plano.

A convivência do inusitado, o diferente, o não previsível com o pré-determinado nos planejamentos, que antes não fazia parte do dia a dia e dos cenários da sala de aula, em decorrência dessa metodologia dialógica, agora começa a ser uma constante no cotidiano da professora. Axt e Martins (2008, p. 140), nos lembram que “[...] o inusitado não é propriamente uma “percepção”, seria, talvez, o que preenche os intervalos deixados pela nossa percepção [...]”. “

Ousaríamos dizer que o inusitado move os acontecimentos no Civitas, expresso pelos enunciados, ora de um, ora de outro protagonista, ao flagrar ou trazer à tona, para discussão, algo que se sobressai aos olhos e pensamentos.

Para Axt, essa surpresa/espreita acontece quando os interlocutores da pesquisa “escutam” o que esse coletivo enuncia, percebendo, instigando, provocando outros acontecimentos vivenciados nos processos criativos que emergem dessas possibilidades “do agir-sentir-pensar-dizer, agregando potência em vias de se desdobrar, em novos encontros.”(AXT, 2016, p. 29-30)

Foi nesse cenário, movidos pelo imprevisível, ora emergindo dos enunciados da professora, ora das crianças, que essas vozes, na urgência de serem acolhidas, pois “queriam aprender de uma outra maneira”, corroborando com os anseios da professora, que evidenciamos o segundo grande acontecimento desta tese.

Diante desse objetivo comum, as crianças da TTASC e a professora SS estão mobilizadas na busca do personagem. Em um primeiro entendimento, surgiu a ideia de criarem o tal “filhote de cruz credo”, para aprenderem de uma maneira diferente, mas veremos que não foi bem assim que aconteceu, pois nessa metodologia uma pergunta instiga outra, e outra, e mais outras...

Como a professora SS enunciava: “o monstro” havia sido criado e, em se tratando de Civitas, como costumamos dizer, o que sabemos é que iniciamos pelos questionamentos, mas eles podem nos remeter a lugares imprevisíveis e inimagináveis, todos que nosso desejo e possibilidades de invenção e criação nos permitirem habitar.

Na segunda seção deste bloco, compartilharemos alguns registros e análises que apontam para esses movimentos, trazendo os trajetos percorridos pelas crianças na busca de uma alternativa que viesse ao encontro dessa vontade de fazer diferente que traziam em seus enunciados: “professora, e se a

gente pudesse aprender produzindo alguma coisa?"; "acho que poderia ser uma coisa que a gente pudesse vender para os nossos pais e nossos vizinhos..."

4.1.2. O contágio das crianças

Depois do "fracasso" como disparador do texto "Filhote de cruz credo" de Fabrício Carpinejar, que a professora acreditava que poderia ser o fio condutor do projeto, partindo da questão inicial "se pudessemos aprender de uma maneira diferente, como seria?", surgiram outras, e ela nos conta como encaminhou essa situação:

[...] depois de muitos neurônios queimados (meus e deles), em uma das muitas conversas que tivemos, surgiu, a partir de uma leitura de uma reportagem na internet sobre as microempresas nas escolas as conhecidas "*Junior Achievement*⁴⁶", lancei a ideia para eles e deixei que pensassem sobre o assunto, além é claro, de pedirem sugestões nas famílias. Dois dias depois, eles vieram com muitas sugestões sobre uma possível empresa na escola. As famílias também participaram conforme relatos. A partir daí eles pensaram em fazer produtos para venderem para seus pais: Pipoca; Cri-cri (sic); Vasinhas de caixinhas de leite; Bichinhos de biscuit; Cachorro-quente; Chocolates; Cupcake; (DIÁRIO DIGITAL DA PROFESSORA, abril de 2014)

Verificamos, no enunciado da professora SS, que as crianças queriam, além de aprender os conteúdos daquele ano, vivenciar uma situação de vida real, do mundo dos adultos, neste caso; produzir e comercializar alguma coisa. Ao manifestarem essa vontade para a professora SS, novamente, o inusitado orienta os acontecimentos na TTASC: nos perguntamos então, mas como assim, "fazer coisas para vender para os pais?!?!?" Pronto!! O disparador havia se apresentado a nós!! Não se trata de "buscar um disparador", mas de estar sensível o suficiente para percebê-lo!! e ainda nem tínhamos nos dado conta disso, por inteiro. Mas a sensibilidade da escuta nos empurrou para a grande oportunidade de experimentação da TTASC... Em nosso diário digital, encontramos uma passagem que ilustra esse acontecimento, por ocasião de

⁴⁶ Informações disponíveis em: <http://www.jabrazil.org.br/>

uma de nossas visitas à turma que, aconteciam, sistematicamente, às sextas-feiras pela manhã.

Decididamente, estamos imersos em um espaço em que tudo é possível acontecer... isso porque, tanto a professora como essas crianças são mesmo ótimas, ótimas não, surpreendentes, maravilhosas!!!! E imaginar que nós, em nossa singela imaginação, estávamos propondo que eles pensassem em um disparador para suas aprendizagens, praticamente induzindo-os, naquela mania de professor de conduzir todos os processos, a pensar em um personagem... uma cidade..., mas não, eles queriam mais, queriam além de aprender coisas diferentes, também produzir algo que pudesse lhes oferecer um horizonte nesse espaço tantas vezes desvalorizado, como já discutimos em outras situações, inclusive, com as crianças. Nesse momento, em que respondem isso, nos mostram que a invenção, realmente, não tem limites... E assim se fez, essas ideias que pareciam um turbilhão, pois chegaram todas juntas, agora passam a orientar as discussões da turma. A professora, com sua capacidade incrível de abrir espaços para a construção coletiva, desafia não só as crianças, mas também suas famílias a participarem dessa “conversa”. Incrível que pensamos em tantas maneiras de trazer os pais para dentro da escola, na maioria das vezes sem êxito e ela, numa atitude de mestre, inventa essa... nos resta a ansiedade para conhecer o próximo evento dessa história que, pelo jeito, tende a continuar nos surpreendendo... (DIÁRIO DIGITAL DA PESQUISADORA, abril de 2014)

A participação dos pais na escola aconteceu como uma decorrência do empenho das crianças, no desenrolar dos acontecimentos na sala de aula. É possível observarmos, ao contrário do que tem sido a experiência dos pais com as escolas - sendo chamados, na maioria das vezes para reclamações - como, via de regra, se envolvem e contribuem, quando percebem o valor de um projeto para as crianças, para que o mesmo tenha êxito, conforme o registro no diário da professora:

Em algumas rodas de conversa, os próprios alunos foram discutindo sobre as vantagens e desvantagens de cada produtos citado:

- Pipoca – “não dá para vender, porque murcha e todo mundo pode fazer em casa”;
- Cri-cri⁴⁷ (sic) – “ é muito perigoso mexer com fogo, aí a gente só iria embalar, a profe faria todo o resto, daí não vale, né (sic)?”
- Vasilhinhos de caixinhas de leite – “quem compra leite de caixinha?”
- Bichinhos de biscoit⁴⁸ – “é legal, a gente pode aprender com a mãe da Júlia, que sabe fazer, mas quem compra uma vez, não vai ficar comprando o tempo todo!”
- Cachorro-quente – “ é uma boa ideia: gostoso, dificilmente alguém não gosta!”
- Chocolates – “ deve ser legal, mas acho que é muito caro!”

⁴⁷ Doce feito com açúcar e amendoim torrado, conhecido em muitos lugares como “carapinha”.

⁴⁸ Biscoit é um tipo de artesanato feito com uma massa especial que imita a porcelana utilizado para decoração para objetos.

- Cupcake – “Precisa de forno e pode atrapalhar o trabalho das merendeiras. E comprar uma máquina de Cupcake é muito caro!” (DIÁRIO DIGITAL DA PROFESSORA, abril de 2014)

Podemos observar que essas constatações iniciais não foram suficientes para definir o produto que melhor se adequaria àquela realidade, percebendo nessa mesma roda de conversas, que precisavam realizar um estudo mais aprofundado, pois eram conclusões muito superficiais, “da opinião deles mesmo”, o que na pesquisa entendemos enquanto conhecimentos provenientes do senso comum; e, se realmente quisessem fazer algo que desse certo, precisariam levar mais a sério esse estudo, a pesquisa, o trabalho mental. Quanto mais engajados e implicados nessa atividade, mais veriam os resultados, o que realmente aconteceu, produzindo algumas ponderações, que remetem ao próximo excerto do diário da professora:

Os alunos estavam indecisos quanto ao que fazer, então fizeram uma pesquisa sobre custos de cada produto, embalagem e transporte, pesquisa sobre aceitação do produto. Depois de “quebrarem” a cabeça, eles chegaram as seguintes conclusões, com base agora, no trabalho de pesquisa que haviam realizados:

- Pipoca – a maioria dos possíveis compradores não compraria por ser de fácil acesso;
- Cri-cri – o preço sairia em conta, daria lucro de 50%, mas o preparo não seria feito por eles (eu não abri mão deles não mexerem com fogão) e os pais não estariam disponíveis para fazerem sempre;
- Vasilhinhos de caixas de leite – não teriam a matéria prima disponível (caixinhas de leite) e comprá-las encareceria o produto;
- Bichinho de biscoito – a mãe da Júlia não estaria disponível para ensinar o tempo todo e em tempo de chuva, terminá-los seria mais demorado;
- Cachorro-quente – para o transporte teria de ter uma caixa térmica para cada aluno vender na sua localidade, senão o produto estragaria, além disso, o pão ficaria murcho e não teria saída;
- Chocolates – é de fácil transporte, o preço do chocolate não é caro como imaginavam, podem variar o formato e ingredientes e todo mundo gosta de chocolates (aqueles que foram entrevistados informalmente pelos alunos), além do mais, os alunos poderiam fazer e participar de todo o processo: PRODUÇÃO, EMBALAGEM, VENDAS;
- Cupcake – o preço da máquina não é caro, mas o transporte dos produtos necessitaria de embalagens especiais, que onerariam o produto final.

Assim, durante uma semana, as crianças pensaram sobre os possíveis produtos e chegaram a (sic) conclusão de que fabricariam chocolates. O primeiro passo foi colocar todos os gastos iniciais para “abrir” a empresa. (DIÁRIO DIGITAL DA PROFESSORA, abril de 2014)

No registro da professora SS percebemos o empenho das crianças em aprofundar seu conhecimento sobre os diferentes produtos, processos de fabricação, custos, aceitação no mercado...

Todas as dúvidas sobre o produto a ser comercializado produziram inúmeros cálculos, comparações, discussões, ponderações e, sem perceber, já estavam aprendendo a partir da ideia inicial de fabricação de um produto que lhes proporcionasse essa oportunidade.

Para chegarem a essas conclusões foi preciso estudar muito, pesquisando os prós e os contras de cada produto e realizando pesquisa de mercado em suas comunidades e, também, na utilização dos computadores disponíveis em sua sala de aula, em sites de busca do Google.

Os planos de estudo sofrem aqui o primeiro transbordamento, pois precisaram estudar conteúdos muito além do que estavam previstos para aquele ano escolar⁴⁹, com essa mudança de paradigmas as crianças aprenderam “praticando” sobre durabilidade dos produtos, maneiras de conservação, composição dos ingredientes, orçamentos, mídias de consumo, relação custo benefício, pesquisa de mercado, entre outros.

Na esfera dos valores houve necessidade de auto-organização do coletivo, reciprocidade na escuta do outro, solidariedade e respeito na consideração de diferentes pontos de vista, cooperação “empresarial”, atitude investigativa e mapeamento do contexto de realidade – atributos não só do pesquisador, mas de qualquer profissional empreendedor.

Destacamos que a proposta metodológica para a “sala de aula desenvolvida pelo projeto Civitas orienta os professores na proposição de um currículo que abra para a diversidade e a multiplicidade de eventos” (AXT e

⁴⁹ Frações equivalentes, expressões fracionárias, transformação de frações, números decimais, unidade de medidas, áreas das superfícies, interpretação e resolução de problemas; planeta Terra e universo, problemas cotidianos, características e consequências da poluição do solo, água e ar, saneamento básico, causas e consequências do aquecimento global e do efeito estufa, fluxo de energia e transferência de matéria em teias e cadeias alimentares; representação do espaço, elementos naturais e culturais das paisagens, leitura de símbolos gráficos nos mapas, construção de representações, fatores climáticos; conceitos no tempo e no espaço para explicar relações sociais, econômicas, políticas e culturais de realidades históricas singulares, relações entre sociedade, cultura e natureza em diferentes momentos da história, períodos pré-históricos, transformações do homem na sociedade, representações simbólicas dos diferentes grupos primitivos no mundo e no Brasil, transformações tecnológicas e as modificações que elas geram no modo de vida das populações e nas relações de trabalho; leitura, interpretação e produção de textos; trabalhos, anteriormente, de maneira estanque, ficando no plano da transmissão de conteúdos.

MARTINS, 2008, p. 146), distanciando-se assim do rotineiro, das listas de conteúdos a serem memorizados.

Ao contrário do que possa parecer, essa nova maneira de ensinar e aprender não foi tão simples: as crianças, de início, tinham dificuldade em ouvir o que o outro tinha a dizer, queriam impor sua opinião, brigavam, gritavam, discutiam muito; algo típico de quem ainda está aprendendo a trabalhar numa perspectiva dialógica, o que é compreensível, principalmente, por se tratar de crianças que ainda não tinham descoberto essa outra maneira de se relacionar com o outro.

Instaurou-se assim essa urgência da escuta, pois suas vozes queriam ser ouvidas, acolhidas. Desejavam produzir acontecimentos, nessa ânsia por uma outra maneira de estudar, descobrir, produzindo sentidos, encontrando significados, conceitos que pudessem, para além de serem pensados, serem vivenciados, explorados, queriam aprender, mas para além disso, se “lambuzar” desse conhecimento. Por essa razão elas, inicialmente, produziram muito burburinho, numa disputa acirrada de quem falava mais alto, quem tinha maior poder de convencimento, impondo sua opinião. Tinham uma dificuldade imensa em ouvir e acolher a voz do outro, aceitar posicionamentos, ideias, opiniões que não partissem delas. Quase todos, com algumas exceções, queriam falar ao mesmo tempo e, mesmo percebendo a dificuldade para chegar a um consenso, precisaram entender a necessidade de aprender a escutar o outro, reconhecendo sua importância para uma construção coletiva, aceitando ideias diferentes das suas, compreendendo a complexidade das relações e a importância da presença do outro em mim; este cenário é desenhado pelas palavras da professora quando nos conta que eram

[...] muitos debates, muita gritaria, parecia uma verdadeira multidão de Babel, ninguém se entendia e a empolgação veio à boca de todos. Logo, tivemos que reaprender uma coisa básica: esperar a vez de falar e escutar aos outros. Ouvir o que o outro tem a dizer, esse foi um dos caminhos adotados, além disso, todos puderam dar a sua contribuição, houve muitas discordâncias, mudanças de opiniões ao longo do trabalho e mudanças de estratégias de trabalho. (DIÁRIO DIGITAL DA PROFESSORA, 2014, p. 10)

Analisando este enunciado, reafirmamos a importância da escuta dialógica, que acolhe e se compromete em responder ao que o outro enuncia, seja concordando, seja discordando, mas interagindo com o outro, tendo sempre muito presente a ideia do quanto é necessário nos colocarmos nessa posição para que o trabalho possa seguir adiante.

Ao assumirmos essa postura de escuta, dialogicamente, contribuímos para que novos sentidos sejam produzidos, fortalecendo as relações com os nossos interlocutores, pois reconhecemos a legitimidade e importância de cada um, em um grupo, para que possamos chegar onde desejamos, reafirmando a necessidade da presença do outro, pois

[...] eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim (no reflexo recíproco, na percepção recíproca). [...] Do outro eu recebo meu nome, e este existe para os outros (auto nomeação – impostura). (BAKHTIN, 2003, p. 342)

Os protagonistas dessas experimentações e que inicialmente tentavam impor suas opiniões, agora, compreendendo a importância do outro para se tornarem quem são, tanto em suas construções pessoais como coletivas, assumiram uma outra postura diante do grupo. Entenderam que, o que realmente importava não era que esta ou aquela opinião prevalecesse, mas sim, que conseguissem, juntos, chegar a um consenso. Essa possibilidade de contornar e organizar esse coletivo de vozes, que antes enunciavam todas juntas e ao mesmo tempo, não é mérito apenas de uma metodologia; pois o que conhecemos em educação, muitas vezes, referido como “domínio de turma” permitiria que essa questão pudesse ser encaminhada de maneira que todos falassem, um de cada vez, ouvindo os outros; no entanto, essas vozes se organizariam mediante um comando e não pelo reconhecimento da importância do que o outro enuncia e meu compromisso com este enunciado.

Esse movimento os aproximou cada vez mais de seus propósitos, porque reconheceram o valor dessa conquista para o grupo e os efeitos que promoveram em suas vidas e aprendizagens; porém, como afirma a professora neste registro, esse processo, embora possa parecer pelas nossas análises, não foi assim tão tranquilo.

Tive sim, vontade de desistir, poucas vezes, mas existiram. Pois ainda trago em mim muitos resquícios de uma escola tradicional, em que o professor deve ter a razão sempre e dessa forma, **queria que as decisões da fábrica, por exemplo, fossem decididas no dia que eu determinasse, mas não funcionou assim.** (DIÁRIO DIGITAL DA PROFESSORA, 2014, p. 10) [grifo nosso]

A escuta dialógica implica reconhecer que as vozes têm seus próprios tempos e que estes tempos também precisam ser considerados; e que podem ultrapassar, e ultrapassam, os currículos pré-estabelecidos, os conteúdos escolares e as propostas de ensino e aprendizagem, pois vão além do que pode ser previsto e determinado.

Esse exercício de escuta e reconhecimento do outro como legítimo exige dedicação e convicção. Neste caso, percebemos que a professora SS, ao trabalhar com essa metodologia, não ficou imune aos sentimentos de insegurança e desânimo, pois ao assumir uma nova maneira de conduzir sua turma precisou aprender a conviver com tantas opiniões e reações diferentes, que ficou difícil saber como acolhê-las. Embora tivesse como manter o controle da situação, não poderia ser da mesma forma que fazia antes de iniciar no Civitas, pois, anteriormente, era possível prever os acontecimentos e, agora, o inusitado tinha se transformado no eixo condutor dessas relações, conforme ela enuncia:

O cenário da sala de aula, mudou, hoje estamos convivendo com momentos diferentes dos que já estávamos acostumados, pois tudo o que acontece é resultado de uma proposta de pensarmos juntos os encaminhamentos e decisões que a turma irá definir, isso acontece em um clima de argumentações, permeado por dúvidas, incertezas, mas muitas discussões e argumentações até que chegássemos a um consenso. (DIÁRIO DIGITAL DA PROFESSORA, maio de 2014)

Encontramos em Axt e Martins (2008, p. 143) contribuições que nos ajudam a analisar este enunciado, pois instaurou-se, nas relações que movem os acontecimentos vivenciados pela professora SS e a TTASC, um desafio constante que os mobilizava e encantava. Os autores dizem:

[...] a natureza “inusitada” de uma escolha que não segue o “roteiro” da percepção tão-somente, mas que antes se deixa tomar também pela afecção. Este plano molecular das afecções (que junto com as percepções pode transbordar o plano do vivido, compondo blocos de sensações⁵⁰) está na dependência, como já dito, de uma micropolítica dos desejos e crenças (quase sempre inconscientes); daí falar-se em emergência do inusitado: o sentido inusitado não está atrelado a qualquer normatização no plano macro – por exemplo, às amarras de um cronograma curricular, cujo molde estabelece solidamente a sequência de quadros, num determinado período escolar, assegurando “total” previsibilidade.” [grifos dos autores]

A professora, embora não se refira ao conceito “inusitado” que utilizamos para esta análise, percebe seus efeitos em sua prática ao registrar as mudanças no cenário, trazidas por essa metodologia que incentiva a expressão do coletivo, a organização do pensamento em agenciamentos que dialogam com diferentes óticas, enunciados - atitudes essenciais também para quaisquer profissionais em seu meio de relações.

Para Bakhtin (2003, p. 298),

[...] o enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas*, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria ideia – seja ela filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento. [...] [grifos do autor]

Nesse pensamento, reforçamos a importância desse acolhimento em uma metodologia dialógica que, por uma escuta ética e responsiva, se compromete a garantir espaços em sala de aula para que estes enunciados e vozes possam habitar e coexistir com os demais, presentes nas interlocuções, sejam entre as crianças, sejam delas com sua professora.

Na continuidade registramos outro acontecimento em que as crianças novamente são surpreendidas pelo inusitado que circunda, permanentemente, essa metodologia.

Tendo definido o produto que iriam fabricar, esbarraram em um grande problema: “de onde conseguiriam o dinheiro inicial para custear a aquisição da matéria prima e a primeira produção?”

⁵⁰Deleuze e Guattari (1997, p.213) falam sobre o bloco de sensações como composto de perceptos e afectos, os últimos transbordando percepções e afecções vividas/sentidas, deslocando-se do vivido para adquirir autonomia e, assim, poder durar. (AXT e MARTINS, 2008, p. 143)

Nesse momento, a professora SS “acalma o coração” das crianças anunciando que seria o “banco” que financiaria esse primeiro investimento. Ela nos conta como isso aconteceu:

Neste momento, eu fiz o papel de banco e “emprestei o capital inicial”, mas disse a eles que deveriam colocar prazo para pagar, afinal, banco não espera. Com este dinheiro, fizemos uma lista com os materiais que precisávamos:

- Formas;
- Chocolate preto, porque o branco, na pesquisa, não teve muita aceitação;
- Embalagens (saquinhos plásticos, porque o transporte é fácil, é higiênico, barato, mas não é nada ecológico – eles ficaram de pensar sobre o assunto);

Flocos de arroz para incrementar os primeiros chocolates. (DIÁRIO DIGITAL DA PROFESSORA, maio de 2014)

A professora, ao oferecer ajuda às crianças, interpreta o momento vivido e auxilia a TTASC na resolução de um problema que poderia parar com o projeto, pelo menos por um determinado tempo, esta atitude

[...] implica os sentidos estrangeiros emergidos em meio ao contexto enunciativo e entoados por um interpretador-interlocutor que os captura pela escuta; ou seja, sentidos interpretados e entoados em nova enunciação, por um interpretador, e que, no encontro com outros sentidos, produzem uma intervenção, neste mesmo contexto enunciativo; este sempre em movimento processual de novas enunciações, avançando sem qualquer previsibilidade tranquilizadora. (AXT, 2016, p. 32)

O gesto da professora SS, ao acolher o enunciado das crianças, não é um gesto assistencialista pelo qual apenas lhes empresta o dinheiro: intervém, investindo na sua educação financeira – da compreensão matemática à funcionalidade institucional, à otimização dos custos; e ainda à dinâmica dos fluxos monetários, empréstimos, dívidas, renda, lucro, juros, pagamento, inadimplência... Também é relevante a preocupação com a sustentabilidade e o cuidado com o meio ambiente. Além de contribuir para que resolvessem o impasse, os remete para um próximo passo, na tomada de decisões para viabilização da fábrica; pois já contavam com o dinheiro necessário, haviam feito a lista das compras e, também a aquisição da matéria prima necessária para a produção dos chocolates, precisavam agora se organizar para a execução de seu projeto, conforme ela nos conta:

Feitas as compras, estipulamos dias certos na semana para a produção. Dividimos os 22 alunos em 3 grupos:

PRODUÇÃO – aqueles que fazem o chocolate;

EMBALAGENS – aqueles que embalam os chocolates;

DISTRIBUIÇÃO E CAIXA – aqueles que distribuem os chocolates com os colegas e controlam o caixa (entradas e saídas da empresa).

Os alunos estipularam um rodízio de funções, dentro da empresa, para que todos aprendam todos os mecanismos de funcionamento de uma empresa. (DIÁRIO DIGITAL DA PROFESSORA, abril de 2014).

Estava tudo organizado, agora era só começar a produzir e comercializar os chocolates, mas as surpresas não pararam por aí, pois quando tudo já parecia ter sido pensado, analisado, decidido e só precisavam colocar a “mão na massa”, acreditando que iriam aprender através da fábrica, mais uma surpresa: recebem a doação de uma universidade parceira, pela mediação de uma pesquisadora do LELIC, entre a sua instituição e a escola, a doação de seis desktops, originando nossa terceira seção neste primeiro bloco de análises.

4.1.3. A doação dos computadores e o contágio externo à TTASC

Iniciamos esta seção realizando algumas considerações que julgamos necessárias para entendermos o contexto das experimentações que compõem esta tese.

Quando chegamos na escola, no início de 2014, não havia laboratório de informática disponível para que os professores pudessem utilizá-lo em suas aulas; somente eram disponibilizados, como recursos tecnológicos digitais, um retroprojetor, um notebook e um computador interativo com lousa digital⁵¹ que havia sido recebido do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação⁵².

Embora tendo à disposição esses equipamentos, o acesso à rede de internet era de apenas 1 MB, não alcançando todas as salas de aula. Assim, o acesso à internet ficava restrito, mais especificamente, a serviços administrativos nos primeiros meses - de maio a setembro de 2014; para além disso, poucos

⁵¹<http://www.fnde.gov.br/portaldecompras/index.php/produtos/computador-interatvo-projetor>. Acesso em 04 de junho de 2015.

⁵² Maiores informações disponíveis em: <http://www.fnde.gov.br/>

professores faziam uso dessas tecnologias digitais em suas aulas, pois segundo seus relatos, não se sentiam preparados para tal, por não terem muita familiaridade com essa tecnologia, pois a maioria não tinha o hábito de utilizá-la com frequência, nem em suas casas.

No decorrer desse mesmo ano, ainda no primeiro semestre, duas importantes novidades ocorreram na escola e, a primeira delas, em maio de 2014, abrandou os anseios da professora, pois ela pode contar com um importante aliado na (re)significação de sua prática, recebendo a doação, através do Projeto Civitas, de seis *desktops* de uma universidade parceira, instalados pela direção da escola, em sua sala de aula.

A Figura 2 ilustra este momento:



Figura 2: Doação dos Computadores.
Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora.

Nesta imagem observamos o momento da entrega dos computadores pela Professora AAK, pesquisadora do LELIC, para a Diretora da Escola, TBK.

Conseguimos, a partir da doação destas seis máquinas, organizar uma ilha tecnológica, com acesso à internet, dispondo de um computador para cada quatro crianças, tanto para a realização de pesquisas, quando para a simulação da cidade/comunidade no *Città*.

Na Figura 3 visualizamos as crianças na sala de aula, utilizando essas máquinas.



Figura 3: Ilha tecnológica montada na TTASC.
Fonte: Acervo de Imagens da Pesquisadora.

Na captura desta cena podemos observar que as crianças se distribuem, em grupos para utilização dos computadores. Neste momento em que foi capturada, estavam simulando a cidade/comunidade onde se localiza a fábrica de chocolates, no *Città*.

Essa doação foi, para a TTASC, de suma importância, pois possibilitou que, além de realizar a criação digital da localidade onde a fábrica funcionaria,

pudessem pesquisar na internet, esclarecendo dúvidas que os ajudassem na resolução dos problemas e questões que surgiam no dia a dia da sala de aula.

No entanto, esse acesso só era concedido a TTASC; e, esporadicamente, também à outra turma que estudava naquela sala de aula no contra turno. Foi aí que outro importante fato ocorreu na escola, exatamente, dois meses depois, conforme excerto de nosso diário digital.

Em julho de 2014, aconteceu a segunda doação, agora de um laboratório de informática com dez *desktops*, escrivaninhas e uma impressora, realizada pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais; o que possibilitou que as demais turmas da escola, também tivessem esse acesso e pudessem dispor desse recurso tecnológico. Outro importante dado precisa ser registrado nesse momento, pois com a chegada desses equipamentos, a diretora da escola toma uma importante decisão, contratando uma velocidade maior para o acesso à internet que foi ampliado de 1 MB para 3 MB. (DIÁRIO DIGITAL DA PESQUISADORA, julho de 2014)

Neste registro percebemos que mais uma novidade acontece na escola, mudando a rotina dos professores e suas turmas, pois passaram a dispor desses recursos para serem utilizados em suas aulas, a partir desse segundo acontecimento. O empenho da equipe diretiva da escola foi fundamental em todos os momentos que envolveram esses acontecimentos, permitindo que eles fossem vivenciados, não só pela TTASC, mas por todas as outras turmas, do primeiro ao nono ano, de acordo com o planejamento dos professores.

Nessa implantação do acesso aos computadores, a direção jamais mediu esforços para viabilizar a realização, tanto do acesso às tecnologias digitais, como à formação proposta pelo Projeto Civitas, à professora SS e depois aos professores que demonstraram interesse em trabalhar com essa metodologia.

Essa ampliação da tecnologia disponível permitiu a realização de atividades pedagógicas diferentes das que vinham sendo desenvolvidas até então, por outros professores; as crianças e adolescentes começaram a dispor desses recursos, a partir de algumas mudanças na metodologia seguida pelos professores, abrindo espaços em suas aulas para pesquisa e às possibilidades de construção do conhecimento.

A maior parte dos professores, a partir do segundo semestre deste ano de 2014, passa a utilizar o laboratório de informática em suas aulas, para a realização de pesquisas no Google, motivados pela metodologia utilizada pela

TTASC; muito embora, ainda não tivessem se apropriado do projeto, uma vez que não se encontravam em formação.

Mesmo assim, novos cenários passaram a fazer parte do cotidiano da escola, pois, mesmo com bastante receio de utilizar essas novas tecnologias, os professores se abriram ao novo, criando espaços em suas aulas para outras aprendizagens, diferentes das que vinham propondo até então, pela transmissão expositiva do conhecimento.

Nessa perspectiva, a professora e a equipe gestora, influenciando, também, os demais professores, decidiram pensar, coletivamente, outras práticas. Já não era o bastante, somente a utilização das tecnologias digitais em suas aulas, como recursos audiovisuais, sem que abrissem espaços à criação e invenção, instigando as crianças e adolescentes a assumir um outro lugar no processo ensino-aprendizagem. Perceberam que, para que isso pudesse ser possível, era preciso parar, estudar, discutir, construindo, coletivamente, trajetos que lhes proporcionassem outras experimentações e vivências, diferentes das que haviam experimentado até o momento em que todas essas mudanças acontecessem no ambiente escolar.

Axt (2004c) analisa essa nova postura dos professores, acreditando não ser mais possível que se trabalhe nas escolas apenas dentro dos limites rígidos das disciplinas, apontando para o reconhecimento da complexidade como disparador da multi-inter-transdisciplinaridade. A autora destaca que,

[...] não é mais possível trabalhar apenas nos limites estreitos da *disciplinaridade*, que o conhecimento é regido por princípios de complexidade não contemplados pelas disciplinas isoladamente: estão aí novos campos *disciplinares*, como a físico-química, a biofísica etc., exemplos vivos do aproveitamento (e já da cristalização) de um possível anterior conhecimento *transdisciplinar* (para além das disciplinas), este por sua vez historicamente delineado – de modo instável e até imprevisível – a partir de estudos iniciais *multi-interdisciplinares* às vezes tão pouco considerados nas áreas de origem. (AXT, 2004c, p. 77) [grifos da autora]

Foi a partir desse pensamento que começaram a ser percorridos os primeiros trajetos da TTASC e a professora SS em direção à (re)significação do ensinar e aprender, buscando, na associação com as TIC, e nas experimentações, surgidas do disparador “criação da empresa”, elementos

favoráveis ao engajamento das crianças aos processos de construção do conhecimento pela dedicação à pesquisa e à cooperação.

Na próxima seção, apresentaremos o novo bloco de análises, trazendo os registros da criação da fábrica de chocolates “Delícias dos Menores porque não é só gente grande que produz”, as simulações no *Città*, a instalação em papel e papelão e alguns desassossegos, compartilhados por esses protagonistas, com seus sabores e dissabores.

4.2. A experimentação: “Delícias dos Menores porque não é só gente grande que produz”

Considerando nosso propósito de apresentarmos pistas que apontem para o (re)significar do ensinar e aprender, utilizando tecnologias digitais entendemos que, em uma primeira impressão isso possa parecer fácil e uma questão já resolvida pela maioria das escolas, mas como já apontamos nesta tese, a partir das considerações de Axt (2004b, 2008), precisamos, de uma metodologia que promova essas mudanças. Para isso, é preciso provocarmos o rompimento com práticas reprodutoras de informação, desafiando nossas crianças e adolescentes a pensar sobre o que aprendem, construindo coletivamente o conhecimento. E que protagonizem esse processo, sob pena de correremos o risco de, apenas, trocarmos os suportes anteriormente utilizados sem que nada além disso ocorra, conforme também afirmam Hetkowski (2008) e Prensky (2010), pois substituímos tecnologias convencionais por digitais não produzirá, efetivamente, nenhuma mudança, nem na prática docente, nem nos processos de ensinar e aprender, sem uma metodologia que dê conta dessa transformação.

Por essa razão, (re)significar esses processos implica em ir além de usar uma outra tecnologia; é necessário mudar a concepção tradicional que temos de ensinar e aprender e, aliado a isso, buscarmos uma metodologia que abra espaços na sala de aula para a expressão dos diferentes conhecimentos e habilidades, para que nossas crianças possam encontrar uma maneira de existir e expressar o que sabem, de uma maneira diferente da que estão acostumados, de apenas responder a perguntas prontas, pré-determinadas, que não admitem senão uma resposta – a do professor ou do livro didático.

Nessa perspectiva, temos trazido evidências de que uma formação continuada de professores em serviço como a proposta pelo Projeto Civitas, possa abrir esses espaços na sala de aula, instigando a professora e as crianças a pensar, coletivamente, caminhos para transformá-la em um espaço de pesquisa, descoberta, trabalho coletivo e construção do conhecimento, vivenciando a produção de sentidos e a autoria, em processos criativos e inventivos.

Neste segundo bloco compartilharemos as análises de algumas das atividades propostas pela professora SS à TTASC, apontando pistas para nossa questão de pesquisa, assim como evidências de como é possível (re)significar o ensinar e aprender no uso das tecnologias digitais, a partir de uma metodologia dialógica, iniciando pela criação da fábrica de chocolates e seus desdobramentos.

4.2.1. A Fábrica de Chocolates

Por que “delicias dos menores porque não é só gente grande que produz”? Iniciamos esta seção compartilhando um excerto de nosso diário digital que ilustra o momento em que as crianças, decidindo as primeiras ações para viabilização da fábrica, percebem que precisariam de um nome que fosse a marca do produto que produziriam.

Hoje, a empolgação das crianças parece agigantar-se. Chegamos cedo da escola, como de costume e logo nos dirigimos à sala de aula para acompanhar os trabalhos da professora SS na TTASC neste dia. É incrível como a energia das crianças e da professora nos contagiam. A impressão que nos passa é de que sejam plugados na tomada em 220v. Entre os muitos encaminhamentos desse dia MCS⁵³ questiona a professora sobre o tal nome que teria a fábrica – assunto já levantado em outra situação, mas que não havia sido definido – sua in(ter)venção reabre um importante diálogo, pois tinham essa urgência como mais um importante passo nesse processo criativo que estavam vivenciando. O mesmo menino sugere que poderia ser alguma coisa referente ao que as crianças podem fazer, pois em casa sua mãe seguidamente lhe diz que ele é capaz de fazer muitas coisas. A JVP rebate o comentário, dizendo na sua casa não é assim, que vivem dizendo que criança não pode fazer quase nada... Foi aí que surgiu a ideia de que não é só adulto que é capaz de fazer as coisas, pois as crianças têm muitas capacidades também. Nesse processo de escuta dialógica e acolhimento responsivo surge o slogan “porque não é só gente grande que produz”, Como entre as sugestões para o nome da fábrica sempre surge algo relacionado às delicias que o chocolate pode

⁵³ Por uma questão de ética na pesquisa, aos nos referirmos aos enunciados das crianças, utilizaremos as iniciais de seus nomes.

representar, possivelmente, pelo seu sabor maravilhoso, apreciado por tantas pessoas, tinha que aparecer “delícias”, também, no nome da fábrica. Entre as muitas argumentações e sugestões, chegam a um consenso, ficando o conceito de referência a palavra delícias. Decidido isso, foram pensando: delícias das crianças? É, mas não somos “bem crianças...” Foi então que surgiu “Delícias dos Menores”, isso!!! “Delícias dos menores porque não é só gente grande que produz...” (DIÁRIO DIGITAL DA PESQUISADORA, março de 2014)

Nos enunciados das crianças é possível percebermos uma preocupação que atravessa a TTASC o tempo inteiro: as diferenças entre as crianças e os adultos⁵⁴, pois nos parece um elemento de construção da identidade das crianças como participantes da produção da realidade local e do mundo, enquanto um coletivo com voz, apto a se posicionar positivamente e proativamente, por isso “não é só gente grande que produz.” Este enunciado ainda aponta para um valor da comunidade local, o de ser produtivo, e até mais que isso, ser empreendedor, o que não deixa de ser surpreendente em uma comunidade de empregados temporários. Este valor parece dialogar com simplicidade e verdade, respondendo às discussões travadas entre teóricos sobre as concepções “rural” e “campo”. Bakhtin (2012) nos diria que se trata da verdade “*pravda*”, contextualizada, derivada das vivências, trazendo a versão local na voz de um coletivo de crianças – uma tendência, como propõe Axt (2016) que se organiza em devir.

Ainda é premente destacarmos a perspectiva infantil contida da expressão “delícias”, e sua afirmação no posicionamento da expressão “menores”, destacando uma diferença no contraponto com a “classe” dos adultos. Ressoam aí as vozes dos pais – tanto a de que as crianças são capazes, quanto a de que não podem fazer quase nada. A expressão “menores”, para além do contraponto com a fase adulta: a infância – pré-adolescentes, entrando na adolescência, na travessia entre uma e outra fase, - parece em busca de elementos para constituir uma identidade.

Uma outra voz ressoa aqui, mais longínqua, que refere ao trabalho infantil, pois ao serem questionados se esse desejo de produzir algo não seria caracterizado como tal, responderam de pronto “jamais”, pois entendem que, quando as crianças realizam alguma atividade porque escolheram e decidiram

⁵⁴ A turma do terceiro ano do segundo ciclo era formada por crianças entre dez e doze anos.

fazer, ao invés de cumprir uma ordem e, principalmente, com essa alegria toda, não pode ser considerado como tal, de “jeito nenhum.”

Ao contarmos como aconteceu mais essa construção coletiva na TTASC, num exercício de escuta e acolhimento dos enunciados do outro, retomamos os acontecimentos que deram origem à fábrica de chocolates, pois na seção 4.1.2 já registramos os efeitos do contágio das crianças pela proposta do Civitas, interrompendo nossas análises no momento em que a professora empresta o recurso financeiro inicial para sua viabilização. Após isso, perceberam que ainda era necessário se organizarem, pois, assim como suas discussões, não poderiam todos fazer tudo ao mesmo tempo, era preciso pensarem a respeito de como seria encaminhada essa questão, decidindo que seriam três grupos, em três operações complementares: o primeiro da produção, o segundo das embalagens e o terceiro responsável pela distribuição e caixa, sendo que fariam um rodízio, de acordo com um cronograma organizado pela TTASC para que todas as crianças passassem por todos os setores.

A partir dessa organização, numa sucessão de acontecimentos não previstos inicialmente, se deparam com outra questão, organizar uma espécie de “contrato” entre os participantes da fábrica que, a partir deste momento chamariam de cooperativa, pois a partir do que já referimos no capítulo da revisão de literatura sobre essa maneira de produção e comercialização de produtos, embora não tenha sido formalizada sua criação, foi nesses princípios que as crianças se orientaram, após dedicada pesquisa sobre as relações entre produtores.

No próximo excerto, encontramos as definições e compromissos de cada integrante da cooperativa, ao assumir a função em cada departamento da produção, pois a comercialização, como veremos adiante, era realizada por todas as crianças, a cada etapa de conclusão de um determinado lote de chocolates.

REGRAS ESTIPULADAS PELOS ALUNOS SOBRE OS SETORES

PRODUÇÃO: as crianças que produzem o chocolate devem ter uma boa higiene, lavar bem as mãos com água corrente, sabão e após utilizar álcool. Devem, com a ajuda da professora ou merendeira, derreterem os chocolates e misturá-los aos ingredientes pré-estabelecidos. Não podem comer ou lambiscar durante o processo. Podem utilizar as geladeiras da escola. Após a fabricação dos produtos, devem limpar e organizar o refeitório da escola, tal qual elas pegaram. Contabilizar os chocolates e entregá-los a função da embalagem.

EMBALAGEM: assim como os alunos da produção, os da embalagem também devem ter boa higiene e passar pelo mesmo processo de limpeza. Devem, após, embalar cada chocolate nos saquinhos, fechando-os e colando uma etiqueta do produto nas embalagens. Entregá-los à distribuição.

DISTRIBUIÇÃO/ CAIXA: os alunos nesta função precisam contabilizar e registrar o número de chocolates produzidos, distribuí-los aos alunos em ordem alfabética para que ninguém fique de fora. Anotar o nome do aluno e a quantidade. Há também, um caderno de registro de entrada e saída da empresa. **ENTRADA** – refere-se ao dinheiro que entrou mediante as vendas e **SAÍDA** – seriam as despesas feitas para que pudessem ser produzidos os chocolates. Nesta etapa de vendas, as crianças decidiram que todos deveriam vender e não apenas os das vendas, pois assim, eles teriam mais lucro e mais pessoas conheceriam os seus produtos. (DIÁRIO DIGITAL DA PROFESSORA, maio de 2014)

Ao definirem essas regras de funcionamento da fábrica, as crianças, exercitando o protagonismo na aprendizagem, desenvolvem habilidades, além de atitudes e regras de boa convivência, de hábitos de higiene, da preocupação com a qualidade do chocolate produzido, que não seriam possíveis caso a professora SS tivesse continuado trabalhando com a metodologia que utilizava anteriormente.

Assumindo outros papéis na fabricação dos chocolates, tanto na produção, quanto na embalagem, distribuição e organização do livro caixa, compreenderam que todos temos muito a aprender, mas também podemos, para além disso, contribuir com a aprendizagem do outro, num movimento que não cessa.

A figura 4 ilustra um dos momentos em que a professora SS ensina as crianças a fazer os chocolates.



Figura 4: Aprendendo a fabricar chocolates.
Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora.

Nesta imagem percebemos a professora SS ensinando para as crianças como fabricar os chocolates, observando cuidados com a higiene, um dos pontos discutidos exaustivamente com a turma, pois em todos os momentos de manipulação, que tinham contato direto com o produto usavam toquinhas e higienizavam as mãos, garantindo, assim, todos os cuidados e preservação da qualidade do produto oferecido aos consumidores.

Podemos ainda observar nesta imagem a presença de apenas algumas crianças na linha de produção, seguindo o cronograma pré-estabelecido pela TTASC.

Em um outro momento, terminada a produção, chegava a hora de embalar e distribuir os chocolates, conforme nos mostra a Figura 5 em que os grupos encarregados por essas tarefas se organizam para dar sequência ao trabalho.



Figura 5: Embalando os chocolates.
Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora.

Nessa experimentação as crianças, ao mesmo tempo em que produzem os chocolates, aprendem conceitos e desenvolvem habilidades, em todas as áreas do conhecimento e componentes curriculares, conforme nos conta a professora SS neste registro de seu diário digital:

A partir deste início de projeto, eu comecei a trabalhar conteúdos dentro do projeto. Vou descrever alguns por disciplinas, mas eles foram trabalhados juntos, interdisciplinariamente (sic):

MATEMÁTICA – construção e interpretação de gráficos, cálculos (quatro operações), problemas matemáticos (da própria empresa), lucro, prejuízo, cálculos decimais, sistema monetário, médias;

PORTUGUÊS – escrita de manuais de funcionamento de cada etapa da empresa, atas, interpretações de textos, textos informativos, ortografia, slogan, banner, concordâncias, discursos verbais e não-verbais, relatos orais, pesquisas;

HISTÓRIA/GEOGRAFIA – localidades atingidas com as vendas, localização no município, estado, país, interpretação de mapas, história de construção da fábrica, do chocolate, do surgimento de cidades;

CIÊNCIAS – higiene pessoal, limpeza e conservação dos espaços escolares e residenciais, impactos ambientais com o uso de materiais não biodegradáveis, utilização da água. (DIÁRIO DIGITAL DA PROFESSORA, junho de 2016)

Neste excerto verificamos as possibilidades de aprendizagem, vivenciadas em situações, criadas pela professora SS em sua sala de aula. Freire (1996) nos fala sobre essa relação ao dizer que ensinar não se resume à transmissão de conhecimentos, mas, na postura do educador, de oferecer aos educandos espaços de construção a partir das atividades propostas em sua prática cotidiana, destacando que, quando ensinamos, sempre temos algo também a aprender com o outro, isso porque,

[...] ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir *entrando* como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência. (FREIRE, 1996, p. 61) [grifos do autor]

Buscando a construção dessa relação com suas crianças, a professora os desafia a assumir um lugar diferente do que estavam acostumados, tornando-se autores do processo de construção do conhecimento e, com isso, descobrindo que é possível essa transformação, dando ideias, ajudando a decidir os rumos da fábrica e participando de todos os momentos que envolvem essa construção.

Neste registro seguinte, percebemos algumas considerações dos ganhos que têm encontrado com seu trabalho.

É notório o envolvimento e interesse deles pela aprendizagem apresentada desta forma, além da postura, concentração e seriedade quando se trata da fábrica. Bem, é válido lembrar que eles mesmos escolheram o nome da microempresa, também estipularam metas financeiras, enquanto empreendedores e objetivos, enquanto alunos com o projeto. (DIÁRIO DIGITAL DA PROFESSORA, junho de 2014)

No enunciado da professora percebemos esse deslocamento que anunciávamos, pois, abrindo espaços para a construção coletiva na sala de aula, convivendo com as incertezas e o inusitado, possibilitou que as crianças assumissem outros papéis, interagindo, questionando, sugerindo...

Axt (2016) nos explica essa postura da professora SS que provoca acontecimentos, movendo pensamentos e instigando aprendizagens como decorrência do acolhimento dos enunciados das crianças, pois

[...]sem a escuta sensível e responsiva, o agenciamento perde a qualidade dialógica e expressiva em favor da monologia da palavra de ordem, do senso comum, do bom senso moralista, dos sentidos policiados, censurados, da estratificação do significado... e qualquer intervenção será silenciadora, numa apologia à obediência disciplinar e ao controle. (AXT, 2016, p. 39)

Os alunos da TTASC seguidamente são surpreendidos pelos novos desafios que aparecem, mobilizando-os e motivando-os a cada vez buscar coisas novas, mesmo que essas questões os desestabilizem. Tais questões problematizadoras, necessárias à redefinição de rumos e ações que tragam possibilidades de pesquisa e estudo, os remetem a novas perguntas, como aconteceu em uma de nossas visitas à turma, ao compartilharmos com eles uma questão que estava nos preocupando: o trabalho infantil.

Em um dos nossos encontros de orientação com o grupo de pesquisadores, oportunidade em que apresentamos nosso projeto de tese, fomos surpreendidos por um questionamento que nos desestabilizou. Os colegas me perguntaram se essa produção de chocolates não se caracterizava como trabalho infantil. Fiquei sem chão, pois não havia pensado por esse ângulo, tamanha era a alegria que compartilhava com as crianças nesse processo de descobertas que eles estavam experimentando. Como já era de costume, quando aparecia uma questão perturbadora na turma, assumi a mesma postura, pois ao retornar à escola, na primeira oportunidade que tive de conversar com a turma perguntei o que tinham a me dizer sobre aquela questão. Para minha surpresa, eles me responderam que, de maneira alguma o que estavam fazendo se caracterizada desta maneira, pois já haviam discutido isso na turma e, após as pesquisas que realizaram, chegaram à conclusão que não era trabalho infantil, pois segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, documento criado em 1990 para proteger os direitos e mostrar os deveres das crianças e adolescentes, as crianças só poderiam realizar tarefas que fossem de acordo com sua idade, como ajudar em casa, nas coisas que não fossem pesadas nem perigosas, mas além disso, não poderiam fazer coisas que substituíssem o trabalho dos adultos, “tipo serviço pesado mesmo”. Além disso, o que mais me chamou a atenção nessa “explicação das crianças” foi que, além de dominarem o assunto fazendo toda uma argumentação sobre o assunto a partir do meu questionamento, ainda arremataram: **“e tem mais, essas coisas da fábrica a gente escolheu fazer para aprender coisas boas com isso e, mais do que isso, a gente não faz porque é obrigado, mas porque quer e gosta, a gente faz com alegria, dessa maneira, jamais poderiam dizer que é trabalho infantil, porque estamos fazendo uma coisa pra nós, pela nossa educação, pela nossa aprendizagem, pelo nosso futuro”** (DIÁRIO DIGITAL DA PESQUISADORA, julho de 2014)

E, de fato, a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 que cria o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 60 preconiza que “é proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz.”

Encontramos neste enunciado das crianças da TTASC um efeito do que é possível vivenciarmos nesses espaços criados por uma metodologia dialógica,

pela problematização dos contextos e as interlocuções que se produzem nos processos enunciativos.

Axt (2016) nos ajuda a compreender esse acontecimento na pesquisa-formação, que abrange também as relações vivenciadas em sala de aula, orientadas por uma escuta atenta e comprometida, no acolhimento dos enunciados, pois segundo a autora,

essa linha de problematização pela linguagem, ao agenciar os processos enunciativos e sua produção de sentido a uma arquitetura dialógica assentada nas relações de alteridade, e sua potência expressiva, produziu um efeito, na pesquisa-formação, que se mostra pela implicação contundente a uma ética da escuta vinculada aos próprios territórios existenciais do outro; e é por esta via que encarna, ao mesmo tempo, e por reciprocidade, uma estética das singularidades expressivas, que se constitui no acolhimento às múltiplas vozes naquilo em que se diferem umas das outras (ou seja, no acolhimento às diferenças). (AXT, 2016, p. 40)

Ao assumirmos essa outra posição, em/na relação com o outro, reafirmando as relações de respeito e alteridade, aprendemos, assim como as crianças aprenderam a acolher as diferenças, nos colocando no lugar do outro compreendendo que existe mais de uma maneira de pensar, aprender, enunciar, manifestar nossos pensamentos e, que independentemente de quais sejam, todas precisam ser acolhidas e respeitadas, mas, principalmente, que podemos aprender muito com eles quando paramos para ouvir o que têm a dizer.

Diante dessas explicações das crianças fomos capturadas pelo inusitado, pois jamais imaginávamos que teriam essa discussão já elaborada, permitindo que nos respondessem com tanta propriedade.

Ao abordarmos esse assunto, para nós um tanto delicado, verificamos, mais uma vez, a potência desta metodologia que possibilita que as crianças desenvolvam sua autonomia, a partir da análise de situações reais e cotidianas.

Mais um ponto que nos surpreendeu foi a percepção deles sobre o trabalho infantil, sendo um tema que é bastante discutido em suas famílias, segundo seus relatos, devido às lidas da propriedade, pois, como não podemos prever os acontecimentos e perguntas que surgirão nesta metodologia, jamais imaginávamos que já tinham levantado essa questão, elaborando, coletivamente, conclusões a respeito.

No entanto, as novidades não param por aí, ainda em relação à fabricação do chocolate, nos deparamos com outra questão, um tanto delicada em nosso entendimento, mas que foi contornada pelas crianças numa atitude que entendemos ética e responsiva, conforme o excerto que segue:

Ao chegar na escola hoje as crianças estavam inquietas, não tínhamos entendido o motivo até chegarmos na sala de aula da TTASC para acompanharmos aquela manhã de atividades quando nos atropelam com um desabafo... Profe M, a senhora acredita que nós tínhamos decidido, por respeito e para não prejudicar os negócios de ninguém, não vender nossos chocolates aqui na escola, pois a S. já vendia os dela e achamos chato fazer isso e descobrimos que agora, além de vender seus bombons ela começou a fazer nossas barrinhas, recheadas com doce de leite?!?!?! Essa notícia caiu como uma bomba na TTASC, estavam desolados, pois tinham feito um acordo entre eles e, mesmo sem comunicar essa decisão jamais imaginaram que isso pudesse acontecer. Embora bastante indignada com a situação tentamos refletir com eles quem não tinha sido ético nesse momento e, após colocarem seus pontos de vista, embora continuassem muito magoados e decepcionados com o que aconteceu decidiram reafirmar seu compromisso ético, mantendo as vendas somente em sua comunidade. (DIÁRIO DIGITAL DA PESQUISADORA, maio de 2014)

Analisamos essa situação a partir da postura das crianças, reafirmada por uma ética e responsividade com o outro: apesar de sentirem-se injustiçados com o que havia acontecido, decidiram manter sua decisão, concluindo que eles estavam certos e, na pior das hipóteses, talvez pudessem demonstrar, nesta atitude, que nem sempre vale à pena querermos ganhar mais, se isso implicar em ter uma atitude que atinja o outro de forma negativa ou destrutiva.

Com essas considerações, encerramos as análises desta primeira seção que trouxe, mais detalhadamente, as questões da organização da fábrica de chocolates, passando para o próximo disparador que escolhemos para pensar os efeitos desta metodologia na sala de aula, mais especificamente, no uso das tecnologias digitais, trazendo em nossas discussões, alguns enunciados e imagens capturados nas simulações no *Città*.

4.2.2. Città

As novidades na TTASC não paravam de acontecer, pois os computadores já haviam sido instalados e as crianças se organizaram para

trabalhar, em grupos. Neste dia, no mês de junho de 2014, em que tiveram o primeiro contato com o simulador, orientamos as crianças sobre como explorar o jogo e, enquanto uns trabalhavam nessa atividade, outros embalavam e organizavam a distribuição dos chocolates, conforme esta transcrição do enunciado da professora SS, quando questiona algumas crianças, que não estavam trabalhando no *Città*, sobre o que estariam fazendo naquele momento:

M, o que tu estás fazendo nesse momento? tu coloca os chocolates no pote? Contem (sic) de três em três... Quem é do caixa vem aqui para organizarmos a distribuição... (transcrição de um vídeo capturado em maio de 2014)

No enunciado da professora SS percebemos que, mesmo com a participação das crianças nas decisões, acolhendo suas opiniões, ela precisa fazer intervenções, reorganizando os acontecimentos da sala de aula. Evidenciamos que ela realizou este corte, produzindo uma desaceleração nos processos de desorganização e favorecendo a reorganização, em vários momentos que envolveram a condução das atividades na sala de aula; pois, ao contrário do que possa parecer, nos registros que temos compartilhado em nossas análises, esse processo pedagógico orientado pelo dialogismo não é tranquilo e acabado, mas construído no surgimento de cada nova situação, abarcando muitas vozes de maneira tensa.

O primeiro contato que as crianças tiveram com os computadores e o *Città*, não foi diferente, pois era algo novo, assim como o próprio projeto de microempresa cooperativada, diferente do que estavam acostumados a fazer, e ainda não tinham discutido as regras para utilização desta nova interface. Por essa razão, no final da aula naquela manhã, a professora precisou se reunir com as crianças, intervindo por meio de um corte móvel no fluxo de dispersão ou desagregação que parecia querer se instalar na TTASC; essa intervenção contundente capturada em um dos nossos vídeos, transcrevemos a seguir:

Pessoal, sentem em seus lugares agora que nós vamos ter que parar pra conversar: primeira coisa que vocês precisam tirar da ideia é primeira coisa que eu ouvi hoje é que era matação de aula, sentem e guardem as mochilas, preciso que agora prestem atenção, agora eu preciso de silêncio. O que vocês estão aprendendo, tanto com a empresa quanto com o jogo nos computadores não tem em outro canto, vocês são os felizardos por poderem mexer, terem essa oportunidade de construir uma cidade, vocês

são os felizardos a cidade é de todos vocês. Primeira coisa e já vão tirar da ideia de vocês isso, nem sempre encher linhas de caderno é aprender, quase sempre não significa aprender. Descartem essa ideia de que vai ter um grupo de meninas e um de meninos porque daí não discute tanto, pois se não tiver a discussão, se não tiver o meu ponto de vista não adianta de nada, pois senão era só um ficar na frente do computador colocando os objetos e os outros dizendo sim, sim, sim, sim... se vocês continuarem trabalhando super bem nós vamos continuar com esse trabalho. Vamos escrever sobre, vamos fazer cálculos, vocês vão aprender muito, mas se tiver bagunça, fofocas, desentendimentos, vamos ter que parar que pensar e, se não conseguirmos resolver vocês vão perder essa oportunidade, vamos passar o projeto para outra turma. A história da maquete, também faz parte do jogo e da fábrica, tudo é aula. Aprender a pensar é muito mais do que ficar enchendo linhas do caderno. Precisamos aprender a defender nosso ponto de vista, por exemplo, por que eu gosto do azul e não gosto do rosa? Vocês tem que começar a pensar por si, isso tudo é aula, mas se vocês não aproveitarem essa oportunidade voltamos a copiar do quadro, os alunos novos já entraram também nessa onde, mesmo que não tenham participado das nossas aulas como eram no ano passado. Vocês podem dar sugestões, a hora que quiserem, mas precisamos parar, conversar, dar opiniões, discutir, mas pra isso vocês precisam tirar da cabeça que isso não é aula... vamos definir um cronograma para as nossas atividades, Vamos definir tempos, agora tal grupo faz tal coisa, terminado o tempo, troca de atividade, tudo organizado, cronometrado, acho até que vamos construir uma ampulheta para os grupos poderem (sic) observar o tempo que podem desenvolver cada atividade, tudo decidido junto com a turma, mas nunca esquecendo que isso é aula sim, precisa de regras sim, porque senão não funciona... (TRANSCRIÇÃO DE UMA GRAVAÇÃO DE VÍDEO, maio de 2014)

Neste enunciado nos deparamos com várias questões que circundam uma metodologia dialógica, como já mencionamos, a necessidade de fazer um corte/interrupção/desaceleração do fluxo de acontecimentos para não correremos o risco que cair em um "tarefismo", ou então dispersão: ou seja, as ações precisam ser pensadas, contextualizadas, analisadas pelo grupo, vendo os aspectos positivos e os que precisam ser melhorados.

Observamos, no enunciado da professora, evidências de quando ocorre este corte móvel, agindo como um reagente que interfere em uma situação, produzindo uma desaceleração no fluxo da criação e interação, mas que não imobiliza, pois a função do reagente "não desfaz a continuidade dos fluxos em que está imerso" não provocando rompimentos, mas como um elemento que compõe com o existente e "opera uma diferenciação das linhas, produzindo termos que diferem por natureza entre si" (AXT e MARTINS, 2008, p. 152) como, por exemplo:

[...] primeira coisa que vocês precisam tirar da ideia é primeira coisa que eu ouvi hoje é que era matação de aula, sentem e guardem as mochilas, preciso que agora prestem atenção, agora eu preciso de silêncio. O que vocês estão aprendendo, tanto com a empresa quanto com o jogo nos computadores não tem em outro canto, vocês são os felizardos por poderem mexer, terem essa oportunidade de construir uma cidade, vocês são os felizardos a cidade é de todos vocês. Primeira coisa e já vão tirar da ideia de vocês isso, nem sempre encher linhas de caderno é aprender, quase sempre não significa aprender. Descartem essa ideia de que vai ter um grupo de meninas e um de meninos porque daí não discute tanto, pois se não tiver a discussão, se não tiver o meu ponto de vista não adianta de nada, pois senão era só um ficar na frente do computador colocando os objetos e os outros dizendo sim, sim, sim, sim... se vocês continuarem trabalhando super bem nós vamos continuar com esse trabalho. Vamos escrever sobre, vamos fazer cálculos, vocês vão aprender muito, [...]

Neste enunciado, evidenciamos um exemplo de corte imobilizador, assumindo uma função excludente, quando a professora lembra as crianças:

“mas se tiver bagunça, fofocas, desentendimentos, vamos ter que parar que pensar e, se não conseguirmos resolver vocês vão perder essa oportunidade, vamos passar o projeto para outra turma.”

Na sequência, seu discurso sofre uma variação, onde é possível evidenciarmos a produção de um corte móvel ao lembrar a TTASC que

A história da maquete, também faz parte do jogo e da fábrica, tudo é aula. Aprender a pensar é muito mais do que ficar enchendo linhas do caderno. Precisamos aprender a defender nosso ponto de vista, por exemplo, por que eu gosto do azul e não gosto do rosa? Vocês tem que começar a pensar por si, isso tudo é aula.

Observamos que seus enunciados sofrem variações, pois seu discurso não segue uma linearidade, sendo orientado por outro corte imobilizador quando lembra as crianças: “mas se vocês não aproveitarem essa oportunidade voltamos a copiar do quadro... “

Encerrando sua conversa, capturamos mais uma vez, um corte móvel, ao enunciar:

[...] os alunos novos já entraram também nessa onde, mesmo que não tenham participado das nossas aulas como eram no ano passado. Vocês podem dar sugestões, a hora que quiserem, mas precisamos parar, conversar, dar opiniões, discutir, mas pra isso vocês precisam tirar da cabeça que isso não é aula... vamos definir um cronograma para as nossas atividades, Vamos definir tempos, agora tal grupo faz tal coisa,

terminado o tempo, troca de construir uma ampulheta para os grupos poderem (sic) observar o tempo que podem desenvolver cada atividade, tudo decidido junto com a turma, mas nunca esquecendo que isso é aula sim, precisa de regras sim, porque senão não funciona...

Nestes recortes da conversa que a professora SS realiza com sua turma em um momento de reflexão necessária com a TTASC, em decorrência de alguns problemas que vinham enfrentando, ao levar na “brincadeira” tudo que não era copiar do quadro, evidenciamos que, na maior parte do tempo, seus enunciados seguiram na frequência de cortes móveis, que desaceleram, mas não imobilizam. No entanto, em outros dois momentos, conforme destacamos, ela deslizou para um corte que poderia ser compreendido como imobilizador, mas conseguiu avançar em relação a eles, saindo, na sequência, da armadilha da imobilização que muitas vezes nos deparamos. Ao finalizar seu pequeno discurso mais uma vez aponta para a positividade, prevalecendo a força do coletivo que, com essa experiência, aprende a se reorganizar.

Axt e Martins (2008, p. 152) contribuem com nossa compreensão sobre esse “corte”, apontando que

[...] o corte imobilizador, intervencionista⁵⁵ [...] sustenta-se numa lógica binária de maiorias que vai escolhendo caminhos através de “ou..., ou..., ou...” excludentes entre si. O corte móvel que contrai o passado no presente é um corte transversal que incide sobre um plano P, é corte que não rompe, que não desfaz a continuidade dos fluxos em que está imerso. O corte móvel do tempo opera uma diferenciação das linhas, produzindo termos que diferem por natureza entre si; logo, podem coexistir. [grifos dos autores]

Em seu Bloco de Notas 5, Martins (2009, p. 67) reforça que nesses deslocamentos - como os vivenciados pela professora SS e as crianças da TTASC quando da tomada de posição da professora com sua fala -, do modo instituído de ensinar e aprender, enquadrado por um currículo e acontecimentos que seguem uma lógica se repetindo, ano a ano, independente de quem sejam os protagonistas, ocorre um rompimento, provocando uma mudança de postura e direção em sua prática. A professora, junto com as crianças, desconhecendo

⁵⁵ O termo intervencionista não se alinha ao sentido que estamos dando ao conceito de intervenção e in(ter)venção na pesquisa; intervencionismo está alinhado aos sentidos de autoritarismo e controle, que não é o caso na pesquisa-intervenção quando os sentidos estão alinhados com a ideia de “entrar” numa situação, implicando-se com ela.

as respostas, mergulha num universo que, embora estranho é, ao mesmo tempo, fascinante, pois instiga seus pensamentos a criar soluções para as problematizações que emergem dessa outra maneira de organizar a sala de aula e vivenciar esses acontecimentos. Nesses deslocamentos, começam a compreender que esse “sair dos eixos” (DELEUZE, 1998), implica assumir uma outra maneira de organizar os acontecimentos e, diferentemente do que poderia antes parecer, implica em um maior comprometimento de organização, na busca de soluções e definições que se constroem, coletivamente, pela invenção.

Ainda é importante reforçarmos que, se em alguns momentos a professora caiu na lógica binária e excludente: **“vamos passar o projeto para outra turma”, “se vocês não aproveitarem esta oportunidade, voltamos ao quadro negro”**, fazendo vibrar as práticas da metodologia tradicional com ênfase no disciplinamento, na maior parte do tempo, ela exercitou o corte móvel que intervém, permitindo coexistir: **“descartem essa ideia de que vai ter um grupo de meninas e um de meninos porque daí não discute tanto, pois se não tiver a discussão, se não tiver o meu ponto de vista não adianta de nada...”** A história da maquete, também faz parte do jogo e da fábrica, tudo é aula. **Aprender a pensar é muito mais do que ficar enchendo linhas do caderno. Precisamos aprender a defender nosso ponto de vista”; “Vocês podem dar sugestões, a hora que quiserem, mas precisamos parar, conversar, dar opiniões, discutir, mas pra isso vocês precisam tirar da cabeça que isso não é aula...”** **“vamos construir uma amпуheta para os grupos poderem(sic) observar o tempo que podem desenvolver cada atividade, tudo decidido junto com a turma, mas nunca esquecendo que isso é aula sim, precisa de regras sim, porque senão não funciona”**. Outro importante ponto a ser destacado, muito presente nos enunciados da professora SS, nos remete às anotações do Bloco de notas 4 de Martins (2009, p. 67) ao nos lembrar que,

[...]“aluno”, assim como “professor”, é uma instituição erigida pela nossa cultura e, nesse sentido, por si só, da mesma maneira que o professor, ele já tende a seguir uma linha molar, mais estável... muito rapidamente ele entra nos “eixos” da escola. Muitos de nós já ouvimos as crianças dizerem, ao quase final de um turno da aula: “professora, não iremos ter aula hoje?” quando a atividade não era uma tarefa disciplinada, que envolvia quadro negro e escrever no caderno. Existem palavras de ordem que definem o que é uma aula e o que não é, o que é ser aluno, o que é ser professor. [grifos do autor]

Utilizar os computadores na sala de aula, e mais, “jogar um jogo”, pode parecer às crianças apenas brincadeira, “matação de aula”, só dispersão. Esta situação enunciativa que gerou o discurso da professora pode ser caracterizada como um corte imobilizador, desencadeado agora, pelas próprias crianças. Por essa razão, a professora precisou provocar um corte nessa maneira tão enraizada das crianças. E embora tenha apresentado dois momentos em que ela própria quase caiu no corte imobilizador, a sua fala como um todo (e na maior parte do tempo) se caracterizou como um corte móvel que, para os fins educativos a que se propunha, operou na desaceleração de uma tendência desagregadora, para atuar positivamente na reorientação da tendência⁵⁶.

A utilização dos computadores e do jogo digital *Città*, coexistindo com os demais momentos que habitavam a sala de aula, precisavam de definição de regras, conforme a professora anunciava ao realizar a reunião com as crianças, para decidir os encaminhamentos que possibilitariam a continuidade de sua participação no Projeto Civitas.

A Figura 6 registra o momento em que a professora define com as crianças como seria o primeiro contato com o *Città*.



Figura 6: Definição das regras para utilização do *Città*.
Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora.

⁵⁶ “Bergson mostrará que a tendência é primeira não só em relação ao seu produto, mas em relação às causas deste no tempo, sendo as causas sempre obtidas retroativamente a partir do próprio produto: em si mesma e em sua verdadeira natureza, uma coisa é a expressão de uma tendência antes de ser o efeito de uma causa. E uma palavra, a simples diferença de grau será o justo estatuto das coisas searadas da tendência e apreendidas em suas causas elementares.” (DELEUZE, 1999, p. 99).

Nesta imagem, observamos o momento em que a professora SS reúne o grupo de crianças que havia ficado na sala de aula, definindo como se organizariam para este primeiro contato e exploração dos recursos do simulador, enquanto os demais estavam na cozinha, fabricando os chocolates, junto com a merendeira, que acompanhando-os e orientando-os, foi figura fundamental nesse processo.

Registramos esse processo em nosso diário digital, contando como tudo foi encaminhado.

Pronto, os computadores estavam instalados, agora precisávamos organizar o próximo passo, pensar como as crianças se organizariam para utilizá-los. Para tanto ficou definido que a turma seria dividida em grupos, o primeiro deles, formado por treze crianças, trabalharia primeiro, na simulação da cidade/comunidade nos computadores, em três grupos com três participantes e um grupo de quatro. Neste momento os demais estão na cozinha fabricando chocolates. Sentada junto com o grupo, mas sem interferir, observava a maneira que a professora encaminha essa organização. Em um primeiro momento pergunta para as crianças o que eles acham que seria melhor, após ouvir suas sugestões decidem dividir contando de um a quatro, aí todos os que tivessem o mesmo número sentariam juntos e iniciariam os trabalhos; o segundo, os outros nove, divididos, também em três grupos, com três participantes, iriam para os computadores em um segundo momento. Embora sejam seis computadores, ficou definido que os outros dois seriam utilizados para a realização das pesquisas, mediante as dúvidas ou necessidade de aprofundamento de algum assunto que pudesse surgir. (DIÁRIO DIGITAL DA PESQUISADORA, maio de 2014)

É possível observarmos, neste enunciado que refere o diálogo realizado pela professora SS com esse grupo de crianças, que eles vivenciam, coletivamente, os processos de tomada de decisão a cada nova situação que se apresenta, pois nada mais é decidido somente pela professora, conforme já referimos, exercitando a escuta ética e responsiva.

Salientamos que essa escuta orientava, tanto os momentos de interação na sala de aula, quanto os relativos à fabricação dos chocolates; no entanto, sempre era preciso lembrar às crianças da importância desse exercício, no encontro com os enunciados do outro.

Ao avançarmos em nossas análises, destacamos que, nos momentos em que as crianças não estavam trabalhando no *Città*, nem na fabricação dos chocolates, se ocupavam com atividades referentes à sistematização dos conceitos que emergiam das descobertas e pesquisas realizadas, ou a partir da invenção e simulação da cidade.

A seguir, trazemos alguns enunciados e imagens capturados durante os primeiros contatos que as crianças tiveram com o simulador, com o propósito de compartilharmos um pouco das emoções que vivemos nessas experimentações e de apreciarmos a dimensão ética, estética e dialógica que essa interface produziu em alguns desses momentos de interação.

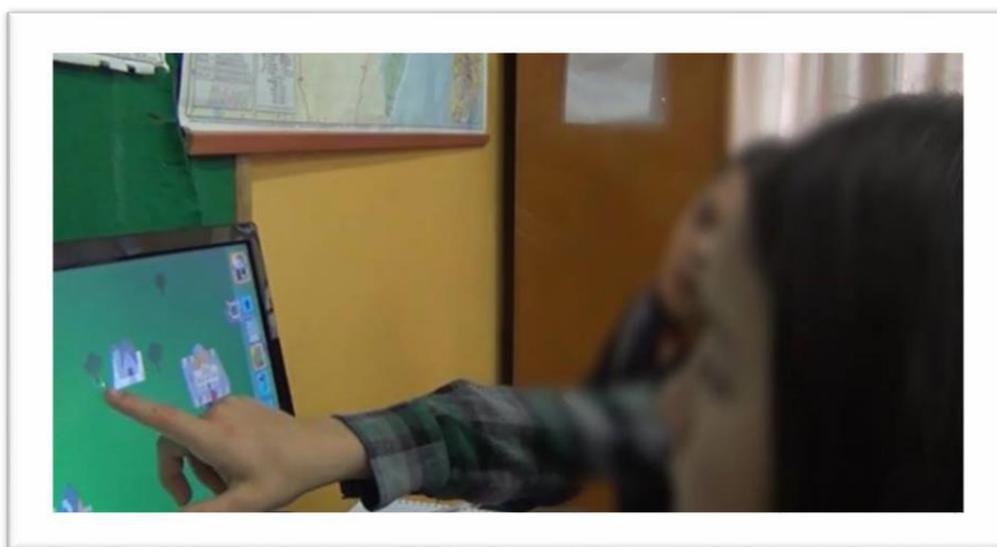


Figura 7: Simulação I.

Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora.

MCS: Olha ali ó (sic), puxa pra cá, daí vai ficar bem legal... Não coloca tanta árvore!!!
SNG: vou colocar aqui mais uma perto da escola

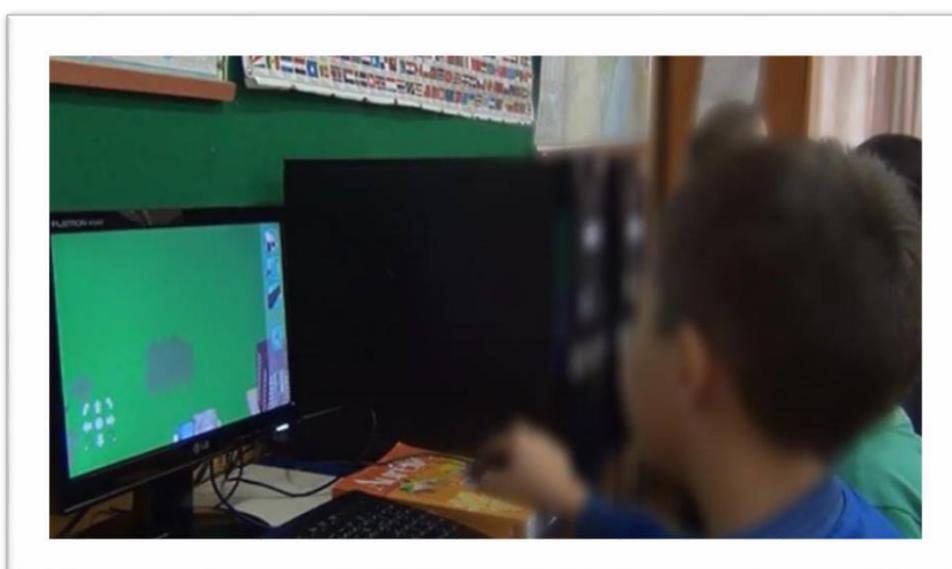


Figura 8: Simulação II.

Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora.

SNG: Igreja ficou legal ali né?

MCS: Acho que precisamos fazer mais uma estrada aqui...

NVS: A sora (sic) Maribel ensinou uma coisa aqui pra (sic) nós, quando a gente quer girar a casa...



Figura 9: Simulação III

Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora.

NVS: Tem uma escola, uma casa, uma igreja... agora precisamos colocar o abastecimento de água porque vão precisar de água...

Observamos, nas transcrições que acompanham as figuras 7 e 8 que as crianças, organizadas em pequenos grupos, vão definindo, na simulação de *Chococity* no computador, o melhor local para a colocação dos objetos, ainda na fase de exploração dos recursos do *Città*. Já na transcrição registrada na figura 9, as crianças se deparam com uma questão importante a ser resolvida, pois percebem que a cidade/comunidade precisa de água, pois já possui a infraestrutura para os moradores, mas as necessidades básicas precisam ser atendidas, como: abastecimento de água, energia, tratamento de esgoto, derivando de estudos já desenvolvidos com a professora.

Nessas interações, produzidas na coexistência entre o real e o virtual, vão sendo construídos os conhecimentos, que partem das problematizações de questões cotidianas, dificuldades e necessidades enfrentadas nesses percursos, em um diálogo ininterrupto com o currículo pré-estabelecido que, antes tão asséptico, agora se transforma em um instigante referencial para a aprendizagem; possibilitando que os temas estudados partam das situações vivenciadas pelas crianças e os cálculos, conceitos e produções escritas, aconteçam nas fissuras provocadas pela curiosidade, pela dúvida, pelo desejo de aprender e ensinar de uma maneira diferente.

Para além disso, ainda presenciamos cenas em que as crianças se revelaram nas interações que realizaram para a simulação da cidade/comunidade, pois essa produção no simulador precedeu a construção da instalação.

Em um dos encontros de formação com a professora, ela nos lembrou a passagem que registramos em nosso diário digital, a seguir, reafirmando os efeitos que a metodologia dialógica pode produzir na postura das crianças que assumem um lugar diferente quando mergulham nesse universo imaginário onde tudo é possível de ser pensado, vivido, criado, experimentado.

Dentre os muitos momentos colecionados escolhemos o que segue para compartilharmos, devido aos ganhos que observamos ao propor espaços na sala de aula em que as crianças conseguem ser protagonistas.

Hoje, quando realizava mais uma visita à turma do sexto ano me deparei com uma cena que me emocionou muito, pois as crianças estavam sentadas, em grupos, à frente dos computadores e o comportamento de uma delas, em especial, me chamou a atenção, pois nas outras inserções que eu havia realizado até aquele momento o LC demonstrava um comportamento retraído, jamais participava das discussões promovidas pela professora, ficava somente observando os colegas. Nesse dia, porém, em frente ao computador, com mais três crianças, começa a dialogar com os colegas, dando ideias, assumindo o controle do *mouse*, sugerindo objetos a serem colocados, onde poderiam ficar melhor, enfim, participando de maneira muito intensa daquele momento de construção. A professora também reforçou essa percepção, dizendo-se encantada com a mudança apresentada na postura dessa criança, pois, pela primeira vez, escutou sua voz em uma situação de aprendizagem, diferentemente do que vinha acontecendo, não somente nesse ano em curso, mas desde quando iniciou os trabalhos com essa turma, já no ano anterior. (DIÁRIO DIGITAL DA PESQUISADORA, maio de 2016) [grifos da autora]

Encontramos neste registro uma reverberação produzida, pela via da formação continuada de professores em serviço, do Projeto Civitas, instaurando como referência uma metodologia dialógica, ética e responsiva que acontece na interação entre os interlocutores da pesquisa, pela criação de espaços na sala de aula em que são acolhidas essas vozes.

Ao respeitarmos as singularidades, instigando as crianças a expressar seu entendimento sobre as questões em discussão, valorizando suas trajetórias e conhecimentos, problematizando acontecimentos cotidianos, percebemos que encontram esse lugar em que é possível existir, demonstrando o conhecimento que possuem, pois constroem uma legitimidade no grupo que permite que se coloquem diante dos colegas.

Nessa simulação com o *Città*, as crianças, encontraram um lugar de enunciação e, num trabalho coletivo, criaram *Chococity*, através de processo inventivo em que a coexistência entre as tecnologias convencionais e digitais foi marcante, sendo expressas na simulação da cidade/comunidade através do editor *Città*.

Chococity nasceu da necessidade de se organizar uma cidade/comunidade para os trabalhadores da fábrica de chocolates “Delícias dos Menores” que, a partir da organização de uma cooperativa, inicialmente, com poucos associados, começou a se expandir e necessitar instalações que acolhessem os moradores que vinham de lugares distantes, participar dessa iniciativa. No início, até que as coisas comesçassem a tomar seu rumo, não foi nada fácil, pois as pessoas envolvidas, estavam se conhecendo e aprendendo a conviver uns com os outros, isso gerou a necessidade de muitos momentos de diálogo e decisões que precisariam ter sempre como foco, o bem comum, ou seja, a grande maioria dos moradores dessa localidade que, ao contrário da maioria das localidades, iniciou pela fábrica e um morador que teve a primeira ideia em organizá-la e, com o passar do tempo, que não foi tão longo assim, foi contagiando outros e mais outros até que se organiza a primeira cooperativa de fabricação de chocolates daquela região que, por se localizar em um lugar de bastante altitude, tinha todas as condições para abrigá-la, se transformando em uma cooperativa com vinte e quatro sócios. (DIÁRIO DIGITAL DA PESQUISADORA, maio de 2014)

Este enunciado relata a história da criação de uma cidade – *Chococity*, a cidade simulada no jogo *Città* – narrada pelas crianças como base de sustentação da fábrica de chocolates “Delícias dos Menores porque não é só gente grande que produz”. Esta história da fundação da cidade, e muitas outras,

foram inventadas e escritas em cadernos das crianças da TTASC⁵⁷. A organização de *Chococity* não foi tarefa fácil, precisaram estudar muito para que pudessem chegar às respostas que buscavam, como por exemplo: conhecer os recursos sustentáveis de captação de energia, as possibilidades de aproveitamento de água e regras para o consumo consciente, destino dos detritos sólidos produzidos pelos moradores e, também dos orgânicos.

Por essa razão, as crianças pesquisavam e discutiam alternativas para esses problemas encontrados, tanto na organização de *Chococity*, como na instalação da fábrica de chocolates e dos demais objetos que surgiram com a necessidade de aumentar sua produção, ou seja, instalações adequadas ao número de habitantes, que permitissem a acomodação dos moradores que vieram para *Chococity*, garantindo a todos uma vida sustentável e de qualidade.

Com a chegada (imaginária) de novos cooperados para a fábrica de chocolates, a simulação da cidade/comunidade precisava se desenvolver, pois aumentando o número de casas e moradores, surgia a necessidade de infraestrutura, que foi pensada a partir dos princípios do *Città*, já internalizados pelas crianças em suas discussões e reuniões de planejamento. Em muitos momentos, precisaram parar e pensar, pois a cidade/comunidade simulada não parava de crescer, chegando cada vez mais interessados em participar da fábrica de chocolates ou mesmo se estabelecer na localidade, oferecendo outros serviços, conforme registro em nosso diário digital:

Hoje, ao chegar na TTASC me deparei com um cenário de progresso e prosperidade em *Chococity*, que seguia em plena expansão, recebendo novos moradores, inclusive, alguns que não participavam da cooperativa, mas se estabeleceram ali, oferecendo outros serviços que contribuíram para a organização e infraestrutura do local, como: armazém, bar, borracharia, ferraria, padaria e, principalmente, a escola, que trouxe, também, professores de outras cidades para viverem ali, conferindo ainda mais encantamento ao local. A cada novidade ou questão problemática, as crianças precisavam parar, analisar, planejar a organização da comunidade para que não tivessem problemas com a Maga Vitta que sempre lhes avisava quando algo estava prejudicando o crescimento da comunidade ou colocando em risco a vida de seus moradores. (DIÁRIO DIGITAL DA PESQUISADORA, junho de 2014)

⁵⁷ Conforme já mencionamos anteriormente, estes cadernos das crianças não foram arquivados.

Percebemos neste relato que, à medida que iam chegando novos moradores, a cidade/comunidade ia aumentando, provocando, também, aprendizagens; o excerto seguinte é do diário digital da professora SS:

Com o jogo, eles percebem ainda mais a questão de espaço, tempo, lugar, cooperativismo, respeito e aceitação das escolhas dos colegas, criação, impactos ambientais, etc. (DIÁRIO DIGITAL DA PROFESSORA, junho de 2014)

A explicitação desses e outros tantos variados conceitos, à sobreposição de diversos planos de atividade - *Chococity*, “Delícias dos menores porque não é só gente grande que produz”, cozinha, sala de aula, pátio da escola – se fizeram também no tempo em sua duração: seguindo Axt e Martins, os tempos da cidade virtual, dobrando-se com os tempos da produção do conhecimento, da fabricação de chocolates e da organização da fábrica; e estes dobrando-se com os das “pesquisas” das crianças, as histórias contadas, a performance junto às TIC, os conceitos e outros conteúdos aprendidos.

Na produção de “dobras” de acolhimento das diferentes velocidades de apreensão e enunciação, presentes nas produções das crianças, em uma de nossas visitas à turma, as instigamos a pensar a construção de sua cidade/comunidade em papelão, conforme registro da professora:

A fábrica de chocolates passou a existir no jogo, como principal motivo de surgimento de uma cidade ao seu redor e por fim, trouxemos o virtual para o real a partir da ideia da professora Maribel de transformar e dar vida a cidade *Chococity* (como eles chamaram), através de uma maquete. Maquete esta que está sendo construída aos poucos, mediante escolhas dos alunos quanto ao que deve haver neste lugar em termos de estabelecimentos, vegetação, recursos hídricos, enfim, isso está sendo uma construção bastante envolvente. (DIÁRIO DIGITAL DA PROFESSORA, junho de 2014)

Assim, surgiu mais uma urgência que precisava ser resolvida, por essa razão, precisaram se reorganizar, novamente e, enquanto uns trabalhavam na organização da cidade/comunidade virtual outros montavam a instalação de *Chococity* em papelão; e outros ainda mantinham ativa a fábrica.

Essa necessidade surgiu em um dos encontros que tivemos com a turma quando foram desafiados a fazer esse deslocamento da simulação virtual, atualizando-a em uma instalação, pois conforme observamos no enunciado de uma das crianças:

[...] mas nós não queria só jogar, nós queria (sic) também bota, assim agarra as casinhas na mão, e daí nós fizemo (sic) uma instalação com casa, vimo (sic) quantas escola precisava porque sem escola hoje nós não ia nem está aqui né (sic)? Então decidimo (sic) quem ia mora (sic) nela, em que que planeta, país, etc. (excerto da apresentação das crianças no Seminário Regional das Escolas do Campo, agosto 2014)

Percebemos, neste registro que a vontade das crianças em “tocar” os objetos que faziam parte da cidade/comunidade virtual no *Città* produziu uma urgência, de que o virtual se atualizasse, permitindo “agarra (sic) as casinhas na mão...”, revelando-se aqui uma outra face da invenção, pois

[...] a atualização é criação, invenção de uma forma a partir de uma configuração dinâmica de forças e finalidades. Acontece então algo mais que a dotação de realidade a um possível ou que uma escolha entre um conjunto predeterminado: uma produção de qualidades novas, uma transformação das ideias, um verdadeiro devir que alimenta de volta o virtual (LÉVY, 2003, p. 17)

É importante dizermos ainda que o “real assemelha-se ao possível; em troca, o atual em nada se assemelha ao virtual: responde-lhe.” (LÉVY, 2003, p. 17). A partir daí pode-se compreender a diferença entre a realização como o que ocorre a partir de algo pré-determinado e a atualização enquanto invenção de uma solução frente a um determinado contexto.

Para Lévy (2003), a virtualização acontece enquanto movimento inverso da atualização, consistindo na passagem do atual ao virtual no que ele define como “elevação à potência”.

A virtualização não é uma desrealização (a transformação de uma realidade num conjunto de possíveis), mas uma mutação de identidade, um deslocamento do centro de gravidade ontológico do objeto considerado: em vez de se definir principalmente por sua atualidade (uma “solução”), a entidade passa a encontrar sua consistência essencial num campo problemático. (LÉVY, 2003, p. 17-18) [grifos do autor]

No contexto do Projeto Civitas, entendemos a virtualização a partir das infinitas possibilidades de aprendizagem que emergem dessa metodologia dialógica, pela problematização de questões cotidianas, provocando o pensamento e a construção de conceitos na busca de respostas que remetem a outras perguntas, isso porque, “[...] enquanto a atualização ia de um problema a

uma solução, a virtualização passa de uma solução dada a um (outro) problema.” (LÉVY, 2003, p. 18).

Nesse movimento, de experimentações e deslizamentos entre o real e o virtual e o atual, os grupos se organizaram para vivenciar novas experimentações; primeiramente, na simulação da cidade/comunidade no *Città*, o que aconteceu em grupos de três participantes, mas esse número em cada grupo acabou sendo maior, pois as crianças trocavam de computador pelo fato de não termos ligação em rede das máquinas, o que não impediu que pudessem contribuir nas produções dos colegas.

Salientamos que esses momentos foram extremamente significativos, pois as discussões realizadas, permitindo as invenções e criações remeteram as crianças aos princípios de sustentabilidade, cooperação, solidariedade, cuidado com o outro e respeito ao ambiente, presentes no escopo do simulador *Città*, norteando suas escolhas e suas ações. É premente dizermos que essa postura orientou, também, a simulação e criação da instalação da cidade em papelão.

Essa coexistência de tecnologias convencionais e digitais na sala de aula soou como novidade para estas crianças, potencializando sua curiosidade e suas construções. A possibilidade de ter computadores na sala de aula, disponíveis para pesquisa e exploração de um jogo digital era algo que não passava pela sua imaginação até verem concretizado esse recurso, conforme verificamos nesta produção; foi um diferencial em suas vidas:

Esse ano foi muito importante para mim, não só por ter estudado, mais (sic) por ter vivido e compartilhado com meus colegas a experiência de ter computadores em nossa sala de aula, com o jogo de montar a cidade que é como eu queria que uma cidade fosse do meu jeito. Então isso vai ficar marcado durante toda a minha vida. Além disso essa ideia começou a crescer através de nossa fábrica de chocolate que nós resolvemos construir, mas não sosinhos (sic) com a ajuda de nossa professora que com ela conseguimos realizar vários projetos importantes para o nosso futuro. Nesse tempo entrou a professora M que acompanhou todo o nosso projeto, tanto na fábrica, como da (sic) cidades. Por todo esse ano creio ter vivido muitas coisas legais e importantes, para mim, e espero poder compartilhar com outras pessoas, ou até alunos que virão com o passar do tempo, espero que gostem e aprendam como eu aprendi. (SG, 16 de novembro de 2014)

Os enunciados de SG nos remetem às conquistas obtidas pelas crianças, em sua própria ótica, pois perceberam os ganhos que a metodologia dialógica pode promover, a partir das atividades propostas na sala de aula, podendo dispor

de diferentes tecnologias. No entanto, não se limitariam aos conceitos construídos neste ano, sendo importantes só nesse momento, mas ultrapassando os tempos, podendo até, em um momento futuro **“compartilhar com outras pessoas, ou até alunos que virão com o passar do tempo.”**

Percebemos, assim, que a invenção da fábrica de chocolates, onde tudo começou, além de produzir aprendizagens, trouxe essa possibilidade de consolidar valores, desenvolver uma visão de futuro e de aprender e descobrir coisas que não aprenderiam seguindo, apenas, o plano de estudos referente a essa etapa do ensino fundamental: uma experimentação pedagógica que firmou e afirmou uma perspectiva ético-política e estética, além da dimensão cognitiva.

Do ponto de vista das aprendizagens cognitivas e de cunho empreendedor, evidenciamos: procedimentos para organizar uma empresa, a origem do chocolate, a localização da Europa e outros países e continentes, realização de cálculos complexos, compreensão da importância da sustentabilidade para a preservação da vida, o significado do trabalho infantil, ética nas relações, a experiência do empreendedorismo cooperativado, entre tantos outros, além da familiarização com os computadores – somente dez por cento da TTASC já tinha tido acesso a um computador antes do projeto.

Ainda verificamos, na produção das crianças que as descobertas e criações, possivelmente não acabariam com o término do ano de 2014, pois eram muitas ideias, muitas coisas a serem vividas, exploradas, aprofundadas... era como se o mundo se descortinasse diante dos olhos das crianças e, depois de terem descoberto essa outra maneira de aprender, só o “céu seria o limite”, pois eram ávidos de curiosidades e movidos pelo desejo da descoberta.

Como já comentado, no decorrer do projeto, vivenciamos situações em que uma parte da turma realizava atividades na simulação nos computadores, outra na instalação de papelão, ou ainda outra parte produzia os chocolates: enquanto alguns criavam objetos em papel, na construção de *Chococity*, por exemplo, a fábrica, a igreja, as casas dos moradores..., outros trabalhavam na simulação no *Città*, planejando um ambiente sustentável para que os associados da cooperativa de fabricação de chocolates pudessem viver uma vida de qualidade e ainda outros estavam produzindo os chocolates, preocupando-se em estudar e seguir receitas, observando e discutindo hábitos de higiene e conservação de alimentos.

A partir desse cenário, numa velocidade e intensidade próprias de quem descobre um outro modo de habitar a sala de aula, sendo protagonista das aprendizagens que se produzem nesse espaço, as crianças começam a direcionar suas energias e criatividade para esse novo desafio que se coloca: criar a cidade/comunidade que já havia sido pensada no simulador, agora em papel e papelão.

Na próxima seção, diferentemente do que percebemos na maioria das turmas que trabalharam com o Projeto Civitas, conforme já mencionamos, apresentaremos alguns acontecimentos que envolveram os protagonistas desta tese ao experimentarem uma nova interface na simulação da cidade, desta vez, em papelão. Bem-vindos a *Chococity*!

4.2.3. Chococity

A instalação da cidade/comunidade em papel e papelão, seguindo os mesmos princípios do Projeto Civitas, já mencionados no decorrer de nossas análises, reforçaram as relações dialógicas e alteritárias construídas entre as crianças da TTASC e a professora SS.

Esse processo ocorreu a partir da utilização de caixinhas de remédios, alimentos e cosméticos, forrados com papel branco ou colorido, pintados com têmpera e decorados com desenhos e *souvenires*, começando, da mesma maneira que ocorreu na simulação no *Città*, pela fábrica de chocolates, conforme a Figura 10:



Figura 10: Instalação – Fábrica de Chocolates.
Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora.

Nesta imagem é possível vermos a fábrica de chocolates, “construída” bem no meio de *Chococity*, dando origem à cidade/comunidade, conforme aconteceu também na simulação no *Città*. Esta imagem é muito significativa, assim como o fato de a simulação ter iniciado também com a fábrica, pois aponta para a importância de um disparador potente, capaz de mobilizar profundamente o desejo de um grupo e de cada participante deste grupo: o fato de esta fábrica ser sempre o ponto de partida nas demais atividades desencadeadas mostra justamente a centralidade e a força de uma “vontade de acontecimento” (Bakhtin, 2012) nascida no seio de um coletivo, fazendo durar a experiência no tempo...

Aos poucos, a instalação em papel ia recebendo novos objetos, pois depois da fábrica foi a vez de confeccionar as moradias dos participantes da cooperativa, o armazém, a escola, a igreja..., orientada por um trabalho coletivo constituído pela escuta e acolhimento das vozes. Além dessa convivência relacional já enfatizada, o ritmo das construções era pautado por uma lógica narrativa que organizava criativamente toda ação da TTASC, nos diferentes planos da experimentação, assim como em cada plano em particular. *Chococity* estava conectada e articulada aos planos da simulação e da fábrica de chocolates, assim como aos variados conteúdos do currículo e as programações da escola. Histórias registradas nos textos das crianças davam conta da

evolução das tramas narrativas e das articulações entre os vários planos. Assim, a coexistência das aprendizagens, mediada pelas tecnologias digitais e convencionais, intensificou os processos criativos vivenciados pelas crianças.

As Figuras 11 e 12 nos permitem compreender esses movimentos das crianças:



Figura 11: Coexistências I.
Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora.



Figura 12: Coexistências II.
Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora.

As imagens da sala de aula, representadas pelas Figuras 11 e 12, ilustram um desses momentos em que, divididas em pequenos grupos, algumas crianças simulavam a cidade/comunidade de *Chococity* no *Città*, enquanto as outras criavam os objetos para a instalação em papelão. Na Figura 11 capturamos um ângulo da sala de aula que nos permite observar, ao fundo, o que registramos na Figura 12.

Nos intervalos, entre uma e outra produção, a professora aproveitava para ajudá-las na sistematização das suas aprendizagens, pois muitos conhecimentos emergiram dessa experimentação: entre eles, escala e proporção; medidas de comprimento; cálculos complexos, como juros, porcentagem, escala e proporção; energias sustentáveis, como a eólica, escolhida para abastecer a cidade; o reaproveitamento de água; alternativas de alimentação saudável, inclusive os benefícios trazidos pelo chocolate; o destino consciente do lixo para a preservação do ambiente; o desenvolvimento da escrita narrativa, a expressão oral, situação e localização geográfica do município no estado, no país e no mundo; pesquisa de mercado e mapeamento do campo de interesse, organização coletiva de empreendimento, além de competências com diferentes tecnologias, habilidades motoras, desenhos para o banner e rótulo das embalagens.

Destacamos, a partir das vivências que as crianças compartilharam nesses espaços de criação e produção coletiva, alguns importantes pontos que emergiram das diferentes situações e problematizações que permearam essa experimentação, entre elas, questões insistentes, como a sustentabilidade, que as acompanharam no decorrer de todo o ano, enquanto estudavam, pesquisavam, produziam chocolates, trabalhavam na criação da cidade/comunidade virtual e concreta – instalação em papelão.

A seguir, um enunciado avaliativo de uma criança da TTASC nos permite verificar alguns dos conhecimentos, construídos a partir do Projeto Civitas:

Apreendi coisas novas, como lidar com dinheiro, saber fabricar, vender da forma que agrade o comprador. Eu também aprendi de uma nova forma, não é só resolvendo cálculos (sic), nem copiando textos, mas através (sic) da criação da fábrica, com a doação dos computadores da UNISC, com o jogo da cidade, que depois originou a

maquete da cidade Choco City. A instalação da Maga Vita⁵⁸ (sic), pela Andréia, que pode conhecer nosso trabalho, acompanhar o nosso desempenho. Assim eu também pude desfrutar mais da ideia de trabalhar em grupo. Eu gostei muito de ter tido essa grande oportunidade que eu e meus colegas ganhamos, podendo apresentar o nosso trabalho para várias pessoas. Eu espero continuar esse grande projeto da fábrica e que nós possamos participar novamente, contribuindo para o crescimento da fábrica, podendo ir mais longe. [...] (SG, 18/08/2015)

Registros, escritos como este – além de imagens de arquivo da experiência da TTASC em 2014 -, reforçam nosso entendimento de que as crianças com sua vontade, determinação, energia, envolvimento e comprometimento, constantes a cada novo acontecimento ou tomada de decisão que, muitas vezes, parecia intransponível, saíam fortalecidas, pelas relações que construíram a partir de uma escuta ética e responsiva, assumindo o protagonismo de sua aprendizagem. Bakhtin (2012) contribui para entendermos esse posicionamento das crianças, destacando que nossos atos exigem que tenhamos coragem de conviver com essas dúvidas e incertezas, assumindo os riscos dessa mudança, deste ato que em sua perspectiva é entendido “como um passo, como iniciativa, movimento, ação arriscada, tomada de posição.” (BAKHTIN, 2012, p. 9-10), mas também como vontade de acontecimento de um coletivo.

Nessa perspectiva atribuímos às conquistas e construções da TTASC, também ao trabalho coletivo, realizado nos momentos de discussão, simulação da cidade/comunidade no *Città* ou em papelão, da produção de chocolates, em suas pesquisas e estudos, transformando os desafios em conquistas.

Destacamos que esses desencadeamentos foram movidos pela vontade de aprender de uma maneira diferente, orientados por uma prática metodológica dialógica, produzindo os acontecimentos compartilhados nesta tese e se tornaram inesquecíveis, para todos nós.

Na sequência de nossas análises apresentamos mais um - e último - bloco de análises, organizado a partir de alguns acontecimentos protagonizados, além dos muros da escola como o I Seminário Regional de Escolas do Campo e além

⁵⁸ Em Konzen (2015) é possível encontrarmos um detalhamento do funcionamento do agente, pois a pesquisadora desenvolveu sua tese de doutorado a partir das interações da Maga Vitta com as crianças da TTASC.

da sala de aula da TTASC, como a continuidade do Projeto Civitas na escola em 2015 e os efeitos dessa proposta em 2016.

4.3. Experimentações que ultrapassam os limites da sala de aula

Em meio a tantas alegrias e conquistas que já vinham colecionando com suas descobertas e o encantamento de trabalhar com uma metodologia diferente, permitindo que participassem dos momentos de construção do conhecimento de uma maneira que, até então, lhes era desconhecida, a professora SS recebeu um convite da 6ª Coordenadoria Regional de Educação, de Santa Cruz do Sul para realizar um relato de experiência no I Seminário Regional de Escolas do Campo, promovido por este órgão.

Este excerto de nosso diário digital registra a repercussão desse momento:

Hoje a TTASC e a professora SS estão em festa... A diretora da escola recebeu uma ligação telefônica da Coordenadora Pedagógica da 6ª CRE convidando a escola a realizar um relato de prática pedagógica no I Seminário Regional de Escolas do Campo que acontecerá no dia 21 de agosto de 2014 no auditório central da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Sem palavras para expressar tanta emoção... Então, vamos lá, Santa Cruz que nos aguarde!!! (DIÁRIO DIGITAL DA PESQUISADORA, julho de 2014)

Como já acontecia, em outros momentos de seu dia a dia, a professora SS comunicou à TTASC sobre essa possibilidade e, já tendo incorporada ao seu fazer a postura de contar sempre com a participação das crianças, tanto nos momentos de decisão, como definição de ações, todos concluíram que seria importante que alguns representantes da turma participassem desse evento, contribuindo para o relato.

Após algumas reuniões, para definir a melhor maneira de fazê-lo, decidiram dividir essa apresentação em dois momentos: o primeiro, a partir de um breve vídeo, que criamos coletivamente, utilizando imagens e informações sobre o Projeto Civitas que as crianças chamavam de “Projeto da Fábrica”, apresentando sua estrutura, objetivos e metodologia e, num segundo momento, uma explanação, feita pelas próprias crianças, de como tudo isso vinha acontecendo na escola.

Trazemos neste excerto de nosso diário digital, nossas impressões sobre esse momento:

Entre tantos desafios compartilhados nesse ano tão intenso nos deparamos com um convite dessa dimensão: apresentarmos para todas as professoras das escolas do campo de abrangência da nossa coordenadoria o projeto das crianças. Já digo assim porque eles assumiram com tanto empenho essa proposta que têm legitimidade para tal. Não hesitamos, quando a diretora comunicou à professora SS sobre o contato telefônico da coordenadoria formalizando o convite. Olhamos uma para a outra e logo falamos: as crianças precisam ir junto e, elas mesmas, da maneira que percebem o projeto, vão apresentar, concordamos na hora, seria essa a proposta que faríamos para eles e, caso concordassem, iríamos planejar e decidir juntos quem iria representar a TTASC, o que falariam, como faríamos a apresentação. E assim aconteceu. A professora SS foi para a sala de aula e contou para as crianças a novidade, eles vibraram e, na mesma hora, como já estavam acostumados a dar ideias sobre todas as situações novas que apareciam sugeriram como seria melhor apresentarmos. Depois de algumas sugestões, ponderações, dúvidas, pois o tempo era curto, decidiram: seria uma apresentação com imagens e informações mais gerais sobre a escola e o projeto e depois os escolhidos para representar a turma se encarregariam de fazer a “palestra” relatando como estava sendo desenvolvido o projeto em nossa escola. Tudo combinado!!! Agora era combinar uma reunião, com a participação da turma, da professora e da diretora, para escolhermos as imagens e informações e montarmos a apresentação... (DIÁRIO DIGITAL DA PESQUISADORA, agosto de 2014)

Neste excerto, percebemos que a participação das crianças, em todas as decisões que envolvem a TTASC, era constante. Aproveitamos essa oportunidade para mostrar a elas mais uma possibilidade que as tecnologias digitais podem nos proporcionar, ensinando-as como utilizar o *power point* para montarmos a apresentação para o seminário de escolas do campo.

Neste próximo registro em nosso diário digital podemos verificar como foi esse momento:

Nossa visita à TTASC hoje teve um caráter um pouco diferente, pois além de acompanharmos as atividades do projeto Civitas tínhamos o propósito de oferecer às crianças mais um contato com as tecnologias digitais que já era presente em seu dia a dia, mas como tinham o desafio de pensar a apresentação para o evento da UNISC, nada mais oportuno que se apropriarem da utilização de uma das ferramentas digitais que oferecem esse recurso. Para a realização desta oficina levamos um notebook e um retroprojetor para a sala de aula da TTASC para facilitar a visualização de todos, pois as crianças se apropriam muito rápido do uso das tecnologias digitais e mostramos a elas como inserir imagens, digitar os textos, escolher o design, as cores... (DIÁRIO DIGITAL DA PESQUISADORA, agosto de 2014)

Observamos que o contato com as tecnologias digitais, que já fazia parte do cotidiano das crianças, foi ampliado, pois a partir da utilização dessa nova

ferramenta poderiam, a partir de agora, elaborar as apresentações resultantes de suas produções, em *power point*, pois acharam muito interessante este recurso.

A Figura 13 retrata um dos momentos em que nos reunimos com as crianças para a elaboração desta apresentação.



Figura 13: Reunião para análise da apresentação UNISC.
Fonte: Acervo de imagens da pesquisadora.

Para finalizarmos os encaminhamentos para elaboração desta apresentação nos reunimos, novamente, com a TTASC, a professora SS e a diretora da escola para que pudessem assistir o resultado desta criação, analisando e dando sugestões para alterações até que conseguíssemos chegar a um consenso de quais imagens e enunciados seriam mais adequados.

Nessa oportunidade, as crianças reafirmaram seu lugar de autores nos processos de ensinar e aprender que respeita e acolhe as singularidades, pois “o autor ocupa uma posição responsável no acontecimento do existir, opera com elementos desse acontecimento e por isso sua obra é também um momento desse acontecimento.” (BAKHTIN, 2003, p. 176).

Após analisarmos e alterarmos o que entenderam necessário, concluímos essa etapa de nossa produção e as crianças decidiram quem seriam seus

representantes no evento das escolas do campo que passaremos a analisar a partir da transcrição de sua apresentação.

Boa tarde, para todos, meu nome é JVP, tenho onze anos. Olá, meu nome é DTB, tenho onze anos. Olá, meu nome é NFS, tenho doze anos.

JVP: Nós somos da escola CR, do interior de [...]. Tudo começou no início de março com a nossa professora, querida professora SS, dando a ideia da gente fazer um mascote, mas além do mascote a gente (sic) queria uma coisa que nos ajudasse a aprender mais do que a professora ensinando e a gente ter que decorar, é chato! A gente queria alguma coisa que ajudasse a gente na Matemática, Português, Geografia e outras matérias também. Então a gente teve a ideia de fazer alguma coisa pra vender em nossas comunidades. Então a gente pediu sugestões para os nossos colegas para a gente fazer alguma coisa, algum produto pra gente vender. Então tivemos a ideia fazer pipoca, cricri, Cupcake, chocolate, cachorro quente, vasinhos de leite, de caixinhas de leite, biscuit e muitas outras coisas também. Então a gente pesquisou e pensamos assim: que pipoca, todo mundo tem em casa e que também pode até muchá (sic) e vai estragar, e a gente não vai querê (sic) vender coisa murcha pra vocês né? É, e a gente queria ganhar dinheiro e também pra vocês ficarem feliz com o nosso produto. Biscuit, a minha mãe até podia (sic) ensinar fazer, mas como vocês tipo (sic) iam comprar uma vez, vocês não iam comprar mais. Então a gente escolheu outra coisa, hã, caixinhas de leite pra (sic) fazer vasinhos. A gente, lá no interior só tem vaca, comprar caixinha só no mercado né? (risos) Cachorro quente, é uma boa ideia, mas como ele pode estragar e também não tem como a gente levar no nossos ônibus e kombis, é muito ruim de levar e também pode até estragar o produto que de dentro do cachorro quente né. Daí a gente pensou então no chocolate. Que é uma coisa legal de fazer e que todo mundo gosta não? E é fácil da gente levar para as nossas casas e nossas comunidades e vender e não estraga tão fácil como os outros produtos.

DTB: Depois de tudo isso a gente decidiu fazer os chocolates. A nossa professora nos emprestou dinheiro e com ele a gente comprou os saquinhos plásticos para o chocolate, os flocos de arroz pra (sic) colocar dentro do chocolate. E depois disso a gente dividiu a turma em três grupos: o da fabricação, o da embalagem e o do caixa. O da fabricação fazia o chocolate, o da embalagem eles embalavam e do caixa anotava num caderno todo o dinheiro que entrava e saía. A gente, com essas coisas a gente aprendeu muitos conteúdos do dia a dia. Em matemática a gente aprendeu a fazer cálculos, problemas matemáticos, muitas coisas. Em português a nossa ortografia melhorou a gente produziu textos bem fortes, em geografia e história a gente aprendeu as localidades, os municípios, os países, como eles se organizavam, Em Ciências a gente aprendeu muito sobre a higiene. A gente tem uma meta financeira que é de chegar a dois mil reais. Com esse projeto a gente aprende de um modo diferente, muito mais legal e a gente leva pro (sic) resto da vida.

NFS: E também nós (sic) pensemo (sic) mais com a doação dos computadores a professora M instalou um joguinho pra nós (sic) jogar de montar uma cidade, tinha escola, colégio, mercado, hospital mas nós não queria só jogar, nós queria também bota, assim agarra as casinhas na mão, e daí nós fizemo (sic) uma instalação com casa, vimo (sic) quantas escola precisava porque sem escola hoje nós não ia nem está aqui né (sic)? Então decidimo (sic) quem ia mora (sic) nela, em que que planeta, país, etc. E também queria dizer uma coisa: que agricultora é muito forte que nem o nosso colégio lá agora tá (sic) fazendo essa fábrica e é muito legal te (sic) essas coisa sempre junto com nós (sic) . Então muito obrigado, eu queria dizer só uma coisa, o nosso slogan: que não é só gente grande que produz!!!

Professora SS: a gente agradece a oportunidade de tá (sic) mostrando um pouco do trabalho e agradece também a direção T porque sem o apoio da T e das parcerias que a gente montou esse ano isso não teria acontecido. (Transcrição da apresentação do projeto Delícias dos menores porque não é só gente grande que produz, Santa Cruz do Sul, 21 de agosto de 2014)

Ao analisarmos esta transcrição percebemos o exercício de autoria experimentada pelas crianças, enquanto um dos efeitos dos sentidos produzidos nas vivências colecionadas com os colegas da TTASC. As múltiplas vozes que habitam esta transcrição, reafirmam as possibilidades de autoria possíveis a partir de uma metodologia dialógica.

Entendemos a autoria enquanto um dos importantes ganhos desta proposta pois, ao protagonizarem essas experimentações, a pesquisadora, a professora e as crianças, assumiram o papel de autores dos acontecimentos, vivenciando essa posição ético-estética, pois “a estética tem uma dimensão ética que se realiza no processo de autoria” (SILVEIRA, 2014, p. 94) nos diferentes momentos de criação, resultantes das interlocuções realizadas com os outros protagonistas dessa experimentação,

[...] integrando as dimensões da ética e da autoria ao exercício estético-filosófico. Um exercício que conduz a olhares outros, que recriam a realidade movente e o existir-evento da vida, amorosamente, no plano estético, enriquecendo-a eticamente com aquilo que encontramos em nossa posição singular quando reconhecida e assinada. (Idem, p. 107)

Isso porque, sozinhos, não conseguiríamos vislumbrar os efeitos, sentidos e reverberações produzidos nessas interações, pois esse acabamento estético só é possível na presença do/s outro/s com um “excedente de visão” em relação a nós e ao nosso contexto e, assim como as relações dialógicas, se constrói no encontro dos enunciados. Nesta perspectiva, evidenciamos a necessidade desse outro com que eu me relaciono e que passa a habitar em mim.

Ainda há que se reafirmar que, na concepção bakhtiniana, somos o que somos a partir dos nossos encontros com o/s outro/s e seus enunciados, ambos encharcados dessas vozes que nos constituem e dos sentidos que vão sendo produzidos nesses encontros, que reverberam em nós.

Reafirmamos aqui a necessidade da presença do outro, na construção dessas relações, que produzem o acontecimento estético, pois

[...] com um só e único participante não pode haver acontecimento estético, a consciência absoluta, que não tem nada que lhe seja transgrediente, nada distanciado de si mesma e que a limite de fora, não pode ser transformada em consciência estética, pode apenas familiarizar-se, mas não ser vista como um todo passível de acabamento. Um acontecimento estético pode realizar-se apenas na presença de dois participantes, pressupõe duas consciências que não coincidem. [...] (BAKHTIN, 2003, p. 19-20)

Compreendemos assim, essa relação do autor com sua criação, com o outro e com a possibilidade estar no mundo, onde se dá a compreensão do eu, do outro e dos espaços que ocupamos nos processos criativos, resultantes das relações dialógicas que construímos com nossos interlocutores. Cabe aqui apontarmos que,

[...] para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, *tenha fixado a posição de um sujeito social* (FARACO, 2009, p. 66). [grifos do autor]

A professora e as crianças de sua turma, a partir de seus enunciados, tornaram-se autores, produzindo os acontecimentos e as reverberações de sentido, registradas em nossas análises, reafirmando o nosso entendimento de que é possível, nesse encontro com o outro, escrevermos nossa própria história⁵⁹, (re) significando o ensinar e aprender, numa perspectiva dialógica, ético-estética e responsiva.

Encontramos também uma evidência concreta dessa visão estética que passou a compor o pensamento e a ação da TTASC na intervenção que as crianças fizeram, tanto em relação ao embelezamento da escola, quanto na organização e um canteiro com temperos e chás, o que podemos observar nas Figuras 14, 15 e 16

⁵⁹ Outro importante destaque, em termos de aprendizagem e exercício da autoria, se evidencia na linguagem local, reproduzida pelo aluno NVS, pois ao assistir o vídeo da apresentação no Seminário Regional das Escolas do Campo percebe os erros de pronúncia em seu relato e passa a se “policar” a partir daí. Evidenciamos, em outros trabalhos e entrevistas realizados por ele, quando voltaram a trabalhar com essa metodologia no ano de 2016, que progrediu significativamente nesse sentido, o que chamou a atenção da professora SS que, em uma de nossas conversas recente, fez essa referência.



Figura 14: Embelezamento do pátio da escola.
Fonte: Acervo de imagens da professora SS.

Na Figura 14 observamos o trabalho coletivo das crianças em seu propósito de embelezar o pátio da escola, sempre seguindo a organização e a divisão em pequenos grupos, pois, enquanto uns enchem os pneus com terra do mato, um outro grupo plantava as flores e os demais realizavam a pintura.

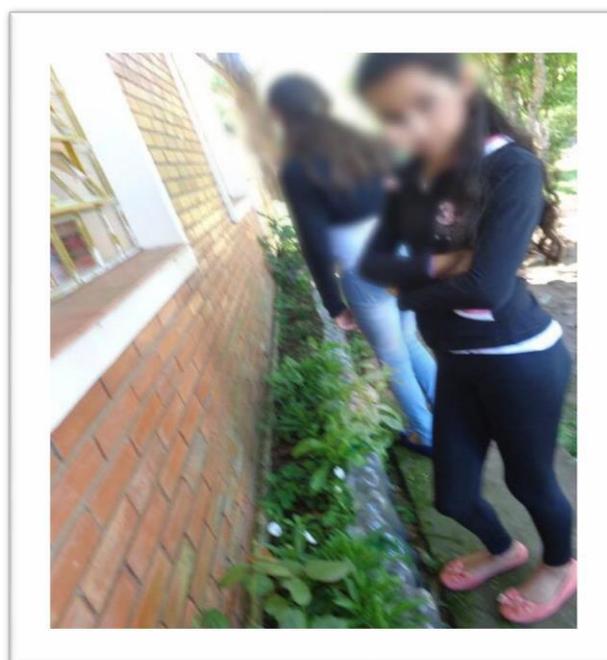


Figura 15: Canteiro de temperos e chás.
Fonte: Acervo de imagens da professora.

Na figura 15 é possível observarmos duas meninas da TTASC, apreciando um dos canteiros que fizeram na escola com temperos que eram utilizados no preparo da merenda escolar, e chás para serem consumidos, sempre que necessário, pelas crianças, professores e funcionárias.

Essa organização resultou de uma necessidade que perceberam, pela escuta e acolhimento, num ato ético e de cuidado com outro, realizado sobre este contexto, observando que as funcionárias, professores e, as próprias crianças traziam chás e temperos das hortas de suas casas, pois a maioria realiza esse cultivo.

A concepção ética de Bakhtin defende que o ato participativo, não-indiferente com a realidade do evento da vida em processo de ser. O ato ético é todo aquele ato que se baseia no reconhecimento da obrigatória singularidade da nossa existência, o que nos responsabiliza a assumir uma posição e assiná-la. Não há alibi para justificar nossa indiferença, para justificar o fato de não participarmos da vida complementando-com aquilo que encontramos em nossa posição única. Ao existir, estamos comprometidos eticamente com o *outro*. (SILVEIRA, 2014, p. 94)

Ao mesmo tempo, esta postura transformada em ato ético denota um exercício de acabamento da realidade escolar, uma visão de futuro, de existência na escola, de acabamento estético de um campo de realidade, a realidade local da escola.

As crianças já não se conformavam mais em realizar suas intervenções apenas na sala de aula e, embora sendo uma escola do campo, como a horta estava desativada e não havia nenhum canteiro que pudesse ser cultivado, queriam contribuir para melhorar essa realidade. Em decorrência disso, a partir das interações/enunciações que permearam o dia a dia da TTASC seus horizontes individuais, expressos em seus enunciados, no encontro com os enunciados do outro, produziram mais esses importantes acontecimentos: a organização dos canteiros para chás e temperos e o embelezamento do pátio da escola.

Por essa razão, o que inicialmente, era um pensamento individual, expressando o que cada um e cada uma pensava, ao vivenciar essa experimentação, pela presença do outro e pela potência do coletivo, produziu o “horizonte social” (BAKHTIN, 2006), contribuindo para que pudessem perceber

um contexto mais amplo, preocupando-se com este contexto e sentindo-se capazes e convocados a tornar esse espaço um lugar melhor de se viver.

Na ótica cognitiva, após um estudo dos temperos necessários para enriquecer o sabor da alimentação e dos chás que pudessem atender necessidades básicas, enquanto uma alternativa saudável para situações de mal-estar, escolheram os que seriam cultivados, preparam os canteiros e aguardaram seu crescimento, tendo todos os cuidados para que crescessem e se desenvolvessem conforme esperado.

Todos esses momentos aconteciam em clima de muita alegria, conforme observamos na Figura 16:



Figura 16: Momento de comemoração.
Fonte: Acervo de imagens da professora.

Nesta figura observamos um momento de alegria e descontração das crianças, ao final de uma manhã de atividades no pátio, em vista de sua produção, porque como eles dizem, “não é só gente grande que produz.”

Trazemos, ainda, mais um depoimento de uma das crianças, reafirmando a potência de invenção e criação decorrentes do Projeto Civitas e as aprendizagens, dela decorrentes, transbordando os limites da sala de aula.

Neste caso, assim como no I Seminário Regional de Escolas do Campo fomos além, pois o projeto ultrapassou os muros da escola, interferindo na vida das famílias das crianças.

Essas aprendizagens, possivelmente, nortearão suas vidas, pois já demonstraram atitudes e iniciativas que nos fizeram acreditar que esse projeto contribuiu não só para aprenderem de uma maneira diferente (re)significando o ensinar e aprender, mas, para além disso, pensarem que é possível viver uma vida de qualidade, tendo acesso às diferentes tecnologias e sucesso no contexto da zona rural.

Concluimos isso, a partir de nossas observações em diferentes momentos, reforçados pela ideia de se estabelecer e fortalecer em suas comunidades, fazendo a diferença desde já e num futuro próximo, como, por exemplo, o que aconteceu na família de uma das crianças, conforme o depoimento que segue.

Minha mãe quis aprender a fazer trufas para poder ter um pouco mais de dinheiro em casa e como eu já sabia como fazer, compramos as forminhas, o chocolate e ensinei ela fazer, eu também ajudava, é claro, aí nos bingos que tem na comunidade a gente leva e vende. (CCB, 2014)

Este registro nos mostrou que uma importante semente foi plantada nos corações e mentes da turma que protagonizou esse projeto, pois seu aprendizado transbordou os limites da sala de aula e da escola e o que era, inicialmente, uma maneira diferente de aprender transformou-se, também, em uma significativa possibilidade de geração de renda.

Para além disso, nessa proposta, diferentemente dos projetos que têm um período determinado para serem desenvolvidos e um objetivo já definido a ser atingido, nos propomos a produzir acontecimentos, inquietar e provocar os pensamentos, construindo conhecimentos, no decorrer de um ano inteiro, ou mais. Tal como ocorreu em nossa experimentação, pois um assunto abordado ia buscando outro, um tema estudado respondia uma questão, mas remetia a outras várias, levando as crianças e sua professora a mergulhar no mundo da

pesquisa, da imaginação, das descobertas, como ilustram as palavras da professora SS, contando sobre como se sentiu durante sua participação no Projeto Civitas e como foi contagiada por essa metodologia.

No começo: perda, mas com uma necessidade enorme de fazer alguma coisa diferente. O quê? Também não fazia ideia... E o mais louco disso tudo é que os alunos entraram na onda de pensar “diferente”. **A metodologia, especificamente, foi sendo construída ao longo do ano, não foi uma receita pronta e que de começo, me deu uma baita dor de cabeça, porque eu me sentia em um labirinto que à medida que caminhávamos, nos deparávamos com uma barreira ou dois caminhos.** Mas o legal disso tudo, é quando mais pessoas, no caso especial a Maribel, entram nesse jogo de aprendizados e conseguem esclarecer, nortear novas possibilidades e encontrar a saída para outros tantos labirintos da vida. (DEPOIMENTO DA PROFESSORA, outubro, 2016) [grifo nosso]

As palavras da professora SS nos fizeram perceber que, ao vivenciarmos essa experimentação, assumindo um outro modo de trabalhar, onde professores e crianças protagonizam acontecimentos que instigam a construção de conceitos e conhecimentos, contagiamos outros professores da escola que manifestaram interesse em se apropriar do projeto e dessa metodologia, estendendo a proposta para as outras turmas do ensino fundamental, conforme o que traremos na próxima seção, nos desdobramentos que o Projeto Civitas teve nos dois anos seguintes, 2015 e 2016. Uma pista que o enunciado nos dá - e reafirma - diz da complexidade da docência dialógica - criativa e proativa -, de fazer diferente.

Outra pista que fica desse enunciado da professora, é que esta virada metodológica não se faz sozinha. É preciso um corpo, uma equipe de sustentação por parte dos gestores e dos colegas, é necessária uma parceria, vontade de acontecimento coletiva, reafirmada na polifonia de vozes presentes na experimentação, pois

[...] se falarmos de vontade individual, então é precisamente na polifonia que ocorre a combinação de várias vontades individuais, realiza-se a saída de princípio para além dos limites de uma vontade. Poder-se-ia dizer assim: a vontade artística da polifonia é a vontade de combinação de muitas vontades, a vontade do acontecimento (BAKHTIN, 2008, p. 23)

O encontro dessas vozes dos protagonistas desta pesquisa, que descobriram a potência da construção coletiva, produziu a continuidade do projeto iniciado pela TTASC, contagiando outros professores e turmas da escola.

4.3.1. Vozes que não querem silenciar

No ano seguinte, de 2015, a professora SS trabalhou com uma turma multisseriada do 4º e 5º anos, dando continuidade ao projeto, a partir da metodologia do Civitas, no entanto, evidenciamos outras intensidades e acontecimentos, diverso dos vividos pelos pioneiros da fábrica, pois, mesmo que essas turmas tenham prosseguido na fabricação do chocolate, aprendendo a partir dela, da criação de outra cidade e da utilização dos computadores, o fato de não vivenciarem o processo de invenção, experimentado pela TTASC, reduziu, significativamente, sua potência de criação, pois precisaram reinventar algo que já existia.

Nessa segunda experiência da professora SS, que não vamos nos aprofundar em analisar, as crianças assumiram a administração da fábrica de chocolates, como novos moradores e associados, a partir de personagens que lhes possibilitavam viver em *Chococity*, seguindo os mesmos princípios metodológicos do projeto.

Cabe destacarmos que, após todas as vivências que a TTASC compartilhou no ano em que criaram a fábrica foi impossível “deixá-los de fora” dos acontecimentos de 2015, que produzem a história das “Delícias dos Menores porque não é só gente grande que produz”.

Acreditamos que, por essa razão, inconformados de terem ficado um ano distantes de sua criação e de toda a metodologia que já tinham assumido como prática sua, as crianças vivenciaram vários conflitos, pois não queriam retornar mais a esse outro modo de aprender, provocando questionamentos, também, entre seus novos professores que não entendiam como poderiam ter sido tão “bons” no ano anterior e agora estavam agindo daquela maneira tão revoltada e indisciplinada.

Ao analisarmos essas reações da TTASC nos reportamos a Kreutz (2009, p. 122) ao nos lembrar que

[...] as intensidades implicadas no processo de resistir no aprender não são algo que se produz de forma “harmoniosa”, na lógica de um bom senso. Se assim fosse, não haveria os ecos de resistência que ressonam constantemente e que nos deixam tão alterados quando estamos frente ao efeito do fenômeno de aprender. [grifos do autor]

Entendemos que isso aconteceu, pois os professores do ano seguinte, 2015, ao seguirem uma metodologia que não acolhia as singularidades, não permitindo assim que as diferentes maneiras de expressão e demonstração do conhecimento fossem manifestadas, sufocaram esse desejo nas crianças.

Com essa postura, dos novos professores, embora buscassem oferecer atividades diferenciadas que envolvessem as crianças, geraram conflitos, além de dificultar seu próprio trabalho, pois enfrentaram uma dificuldade imensa em compreender como as crianças poderiam ter mudado tanto, parecendo não ser os mesmos que fizeram todo aquele trabalho no ano anterior.

Instaurou-se, assim, a problematização que mobilizou os demais professores da escola, do sexto ao nono anos, a realizarem grupos de estudos para que pudessem, num trabalho coletivo, entender e se apropriar dessa metodologia proposta do Civitas.

Somado a isso, novamente as crianças entram em cena, propondo à nova direção da escola, para virem, no turno da tarde, trabalhar na fabricação dos chocolates, o que implicou em atividades que se refletissem, também, na sala de aula, envolvendo assim os seus professores nessa proposta.

Por essa razão, em 2016, mesmo seguindo o regime seriado, com um currículo organizado por disciplinas, os professores dos anos finais do Ensino Fundamental, sentindo a necessidade dessa mudança, também se deixaram contagiar por essa proposta de uma metodologia dialógica.

Todo esse movimento, aliado a criação de turnos pedagógicos em que os professores se reuniam, quinzenalmente, quatro horas para estudar, disparou ações que nortearam as práticas pedagógicas do primeiro ao nono ano. Assim, no decorrer do segundo semestre de 2016, trabalharam, interdisciplinarmente, à

medida que conseguiram estabelecer os diálogos possíveis entre os planos de estudos de seus componentes curriculares e as produções de cada turma⁶⁰.

Destacamos que, como primeiros acontecimentos dessa nova organização metodológica da escola, os processos de criação que iniciaram com a propositura de uma comunidade sustentável, planejada pelas crianças e reproduzida em instalações em papelão; tinham como propósitos apresentar alternativas de geração de energia, aproveitamento consciente, preservação da natureza e geração de renda com os recursos locais, a partir dos princípios do Projeto Civitas, reforçando as questões já apresentadas quando discutimos as concepções de escolas rurais e escolas do campo e, principalmente, a presença do *Città* - disponibilizado para todas as turmas, agora nas máquinas do laboratório de informática – por termos convicção de que uma vida de qualidade e realização pessoal e profissional é possível, também, na zona rural.

Com essas aprendizagens, possivelmente, descobriram os ganhos obtidos no cultivo e comercialização de produtos ecológicos, ou mesmo na organização de cooperativas e agroindústrias familiares, seguindo os pressupostos mencionados na revisão de literatura, pois, produzindo produtos orgânicos poderiam oferecer à população, também da zona urbana, uma alternativa de alimentação saudável.

Em 2016, a importância e necessidade de realizarmos esse trabalho pautado pela interdisciplinaridade e a dialogia no coletivo, foi consenso entre o grupo de professores, pois já havíamos discutido todo o processo de reestruturação curricular, propondo planos de estudo voltados à realidade do campo. Nessa mesma direção, foi preciso pensarmos, ainda, a elaboração de uma proposta político pedagógica e um regimento escolar que contemplassem a formação de nossos estudantes e para, além de aprenderem os conteúdos escolares, também pudessem vivenciar situações que contribuíssem para a reorganização de suas vidas nesses espaços.

Além dessas conquistas, para os professores e as crianças, em nossas reuniões de estudos ainda nos deparamos com questões que entendemos importantes, como a sustentabilidade, a agroecologia e a produção de produtos

⁶⁰ Acompanhamos essa continuidade só nos foi possível, pois, como mencionamos no início de nossa escrita, desempenhamos nossas atividades docentes nessa instituição de ensino, há três anos, quando o projeto teve seu início.

ecológicos. Outro importante achado desta tese ocorreu ao nos apropriarmos dos textos introdutórios das diferentes áreas do conhecimento, propostos pela nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC, proposta pelo MEC, quando percebemos que os eixos norteadores, presentes em todas as áreas do conhecimento, convergem para os pressupostos que orientam nossas práticas na propositura do Projeto Civitas, enquanto metodologia, ou seja: vivências que sejam permeadas pela escuta, o diálogo, o trabalho coletivo, a criação, a imaginação, a pesquisa e a resolução de problemas no uso das tecnologias digitais.

Cabe aqui dizermos que, mesmo que não sejam os mesmos referenciais teóricos que norteiam a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e o Projeto Civitas, encontramos muitas convergências, aproximações entre ambas as propostas, que apontavam para um diálogo possível entre a política pública no contexto micro de sala de aula, estando com consonância com a construção de uma educação de qualidade, onde é possível (re)significar o ensinar e aprender, nas relações dialógicas que se produzem entre seus protagonistas, pois “não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico” (BAKTHIN, 2003, p. 410).

Percebemos essas questões como imprescindíveis aos processos de construção do conhecimento e, ao registrarmos todos os acontecimentos que nos permitiram a escrita desta tese, reafirmamos que é possível sim, (re)significarmos o ensinar e aprender, no contexto de uma escola do campo, através de experimentações que utilizem as tecnologias digitais como interfaces, e de uma metodologia dialógica, como a proposta de formação continuada de professores em serviço do Projeto Civitas, ultrapassando os muros da escola, pois essas aprendizagens reverberaram nas vidas e nas comunidades desses protagonistas.

Ao compreenderem o contexto em que viviam, apropriando-se das questões sociais que envolvem seu entorno e, mais do que isso, sentindo-se responsáveis e capazes de transformá-lo, assumiram uma postura estético-crítica, eticamente comprometida e responsável, seguindo princípios de sustentabilidade, cooperação, solidariedade e reconhecimento do outro como referência para sermos e nos tornarmos quem somos, possivelmente, nossas crianças e adolescentes poderão intervir positivamente sobre esse contexto.

Para além disso, entendemos, enquanto professores e pesquisadores, que podemos contribuir para a formação dessas crianças e adolescentes, superando os modelos de educação que reafirmam políticas de exclusão social.

Ao assumirmos nosso papel de agentes de transformação, podemos ajudar a romper com as relações de dominação e com as dicotomias sociais, discriminações e preconceitos que se cristalizaram na sociedade entre dominantes e dominados, campo e cidade.

Os acontecimentos que nos capturaram e moveram durante todo o ano letivo de 2014 - que marcou o início desta experimentação na escola -, e se estenderam e ampliaram até o presente, em 2016, foram tão intensos que continuam reverberando em nós.

O projeto que deu origem a esta fábrica de sonhos e chocolates e poderia ter um propósito e um fim, contagiou os demais professores da escola e suas crianças, nos permitindo contar muitas outras histórias que deixarão marcas em nossas vidas e na memória da escola.

Possivelmente, ainda poderemos registrar, em outros momentos, reverberações desse modo Civitas de trabalhar que já encantou a tantos e continua encantando, no decorrer desses quase quinze anos de sua existência.

Nos valem, mais uma vez, das palavras da professora que reafirmam os impactos que a metodologia dialógica, proposta a partir do Projeto Civitas, embasando a prática que tornou possível (re)significar o ensinar e aprender com o uso das tecnologias digitais e do *Città*, numa escola de educação do campo, pois, entre os incontáveis ganhos que tiveram com essa experimentação faz uma importante contribuição quando diz que,

[...] uma das coisas que mais me chamava a atenção e que várias vezes eu comentava [...], era o fato de alunos, tidos como arteiros, desinteressados, no momento da produção do chocolate, da venda, da participação das reuniões, eles simplesmente, “transformavam-se”. Assumiam uma postura de comprometimento, de seriedade, de responsabilidade. Alunos que falavam pouco, muito pouco, arriscavam opiniões e sentiam que eram ouvidos e sabiam que podiam e contribuía para a evolução do projeto. Essa foi a maior aprendizagem que tive nesta época, além disso, como gosto de dizer, com essa postura assumida, de debates, conversas, eu havia criado um “monstro”, ou seja, grandes ou pequenas decisões eram acertadas, COLETIVAMENTE, não existia mais a “verdade” da professora, existia sim, conhecimentos debatidos e decididos em conjunto, no sentido mais bonito e trabalhoso que eu já havia participado. Teve também, e não posso deixar de relatar aqui, o ganho financeiro que eles tiveram. Talvez, naquele final de ano, o dinheiro da fábrica tenha sido para muitos, o único

recurso para o Natal. A doação dos computadores também foi muito importante, pois aí a escola toda passou a usufruir de um programa de cunho ambiental e sustentável. Eles amavam o jogo e levavam-no muito a sério, bem como a maquete, que eles tiveram um carinho enorme ao construírem a cidade “perfeita”. (DEPOIMENTO DA PROFESSORA, outubro, 2016)

Em suas palavras traduzimos um pouco dessa gama de sentimentos e ganhos obtidos por todos nós com a criação das “Delícias dos Menores porque não é só gente grande que produz”.

Ao nos encaminharmos para as palavras finais desta tese, tecemos algumas considerações, buscando estabelecer os entrelaçamentos que nos permitem, nesse momento, o acabamento ao que entendemos como inacabado, pois em se tratando de uma concepção metodológica dialógica, um ponto final pode representar o que se conseguiu dizer até aquele momento, no encerramento de uma fase, de um capítulo, mas jamais o fim de uma história.

TRAMAS QUE REVERBERAM

As tramas tecidas na escrita desta tese assumiram visibilidade no arranjo dos enunciados e, com seus sentidos e intensidades, permitiram-nos percorrer os trajetos que nos trouxeram até essas palavras e, por hora, encerram nossas contribuições diante das possibilidades de (re)significarmos o ensinar e aprender, no uso das tecnologias digitais, a partir de uma metodologia dialógica, ancorada no dialogismo bakhtiniano e na proposta de formação continuada em serviço do Projeto Civitas.

Os ganhos obtidos, não só na vida dessas crianças e sua professora, mas, também, em nossa vida enquanto professora e pesquisadora, ainda reverberarão por muitos anos, pois, ao nos implicarmos no contexto da pesquisa, nos “lambuzamos” desses encantos e sabores das “Delícias dos Menores porque não é só gente grande que produz” e, produzindo os sentidos que compartilhamos nessas interações, construções e aprendizagens, no decorrer desse intenso período da experimentação, permitindo que acreditássemos que uma outra maneira de fazer educação é possível.

Cabe reforçarmos que, apenas inserirmos tecnologias digitais como mais um recurso para instigar aprendizagens seria minimizar a grandiosidade que essas interfaces oferecem. Para alcançarmos nossos propósitos precisamos, para além do uso dessas interfaces, de uma metodologia que proporcione situações de aprendizagem que mobilizem as crianças e a professora para as experimentações que essa mudança pode provocar, o que encontramos no Projeto Civitas.

Nesse movimento, pretendemos romper com a ideia, tão presente em muitas de nossas escolas, de que cabe ao professor o papel apenas de ensinar e às crianças somente de aprender, pois acreditamos, a partir de Freire (1996) que esses processos acontecem simultaneamente e para ambos os polos da relação.

Essa concepção, que perseguimos nesses anos de pesquisa, reverberou nos enunciados da professora, corroborando com nosso argumento de que é possível sim, conferirmos um outro significado ao ensino e à aprendizagem,

abrindo espaços na sala de aula e na escola para que seus protagonistas assumam outros papéis, diferentes dos que já vinham sendo desempenhados e reproduzidos por tantas décadas.

A professora que participou desta pesquisa nos contou um pouco do que vivenciou nessa experimentação, registrando algumas sensações e sentimentos colecionadas a partir do Projeto Civitas.

A proposta do Civitas me fez pensar que ninguém trabalha sozinho MESMO (alunos - professores, professores - professores, alunos – alunos, funcionários –alunos, professores – funcionários, pais-escola). É uma rede que, necessariamente, precisa do empenho de todos para que funcione. E todos em um mesmo patamar para que possam aprender e ensinar, simultaneamente, e se um dessa rede soltar, automaticamente, ela ficará mais fraca e vulnerável a situações mais complexas e difíceis. O conteúdo ficou mais significativo para mim, enquanto professora, e via que para os alunos também confiavam nessa proposta. Apesar de terem disciplinas estanques e separadas, muitas vezes na aula de História, por exemplo, trabalhávamos matemática, e eles se davam conta disso e achavam sentido que as disciplinas pudessem interligar-se. Tudo isso, passou a dar bem mais trabalho do que a prática anterior, pois eu devia pensar junto e diferente, mas o retorno veio, aos poucos, quando os alunos passaram a se ouvir, passaram a dar crédito para a opinião do outro e o próprio trabalho em sala de aula fluiu com mais facilidade. Eu também, enquanto ser humano, aprendi a enxergar no/o meu aluno um ser com capacidades além dessas ensinadas e aprendidas numa escola de ensino tradicional, aprendi que a dificuldade faz a gente crescer (ciclos), é como diz o rapper Projota: “o sofá é um péssimo vício, eu prefiro um precipício pra (sic) me ensinar a voar”. (DEPOIMENTO DA PROFESSORA, outubro, 2016) [grifos da autora]

Nessa perspectiva, reafirmamos nosso compromisso com uma proposta metodológica dialógica e com uma educação que, para além de discutir conceitos e transmitir conteúdos, problematize as questões cotidianas, instigando as crianças a pensar sobre o sentido de sua presença no mundo e tudo o que podem realizar para melhorá-lo, enquanto protagonistas, ao (re)significarmos o ensinar e aprender.

Entre os importantes ganhos desta metodologia estão os espaços para que todos possam manifestar seus pensamentos e suas habilidades, partindo dos conhecimentos que já possuem, de suas experiências de vida, suas histórias

e memórias, marcas que os constituem em sua construção, valorizando o contexto em que vivem e sua cultura, numa relação ética, alteritária e responsiva.

Pretendemos concluir, o inconcluso, nessas considerações, a partir do que nos foi possível registrar e compartilhar nesta tese, pelas intensidades e emoções que provocaram em todos nós, insistindo em não querer nos permitir colocar o necessário ponto final dessa história, pois acreditamos que ela não será encerrada nesta escrita.

O sentimento que nos invade nesse momento é de que o projeto não se encerra aqui, pois acreditamos, com base nos depoimentos dos protagonistas dessa história, e dos desdobramentos que se produziram, envolvendo os demais professores e turmas da escola, que essas memórias continuarão reverberando em nossas vidas, pois todas as vezes que falamos sobre as vivências e experimentações que compartilhamos, nossos olhos e pensamentos, encharcados de utopia, ainda continuam brilhando...

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo, Hucitec, 1992.

AGUIAR, Katia Faria; ROCHA, Marisa Lopes. Práticas Universitárias e a Formação Sócio-política. **Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política**, nº 3-4, 1997, 1997, p. 87-102.

ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane Maria, ULBRICHT, Vania Ribas. BATISTA, Claudia Regina, VANZIN, Tarcísio. (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. 300p.

AMORIM, Marília. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. **Cadernos de Pesquisa**. 2002, n.116, p. 07-19. ISSN 0100-1574.

AMORIM, Marília. Cronotopo e Exotopia. BRAIT, Beth. (org.) **Bakhtin : outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 95-114.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006a. p. 103-116.

ARROYO, M. G. Plenária Final – Síntese dos Grupos de Trabalho. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006b. p. 133-139.

AXT, Margarete. Linguagem e Telemática: tecnologias para inventar - construir conhecimento. **Revista Educação Subjetividade & Poder**, UNIJUÍ - Ijuí / RS, v. 5, n. 5, p. 20-30, 1998.

AXT, Margarete. Tecnologia na educação e para a educação: um texto em construção. **Revista Informática na Educação: teoria & prática**. Porto Alegre, v. 3, nº 1, p. 51-62, setembro, 2000.

AXT, Margarete. A Escola frente às tecnologias - pensando a concepção ético-política. **Caderno Temático SMED: Multimídias e Informática Educativa**, Porto Alegre, p. 35-40, 2002.

AXT, Margarete ; KREUTZ, José Ricardo. Sala de Aula em Rede: de quando a autoria se (des)dobra em in(ter)venção). In: FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes;. (Org.). **Cartografias e Devires: a construção do presente**. 1ed.Porto Alegre: UFRGS, v. 1, p. 319-339, 2003.

AXT, Margarete; ELIAS, Carime Rossi. Autoria coletiva, ambientes virtuais e formação: de quando a aprendizagem reverbera o acontecimento. In: MARASCHIN, Cleci; FREITAS Lia B. L.; CARVALHO, Diana C. (Org.). Psicologia e Educação. **Multiversos sentidos, olhares e experiências**. Porto Alegre: UFRGS, 1ed., v. 1, p. 259-277, 2003.

AXT, Margarete. Comunidades virtuais de aprendizagem. **Revista Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v.7, n. 1, p. 111-116, jan/jun. 2004a.

AXT, Margarete. CIVITAS, A CIDADE VIVA: ou de um espaço de acontecimento-invenção na escola. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 29 (2), p. 219-235, jul/dez. 2004b.

AXT, Margarete. O pesquisador frente à avaliação na pós-graduação: em pauta novos modos de subjetivação. *Psicologia & Sociedade*. Porto Alegre, v. 16 (1), 69-85. 2004c.

AXT, Margarete. CIVITAS: abrindo espaços de invenção na escola. In: MOLL, Jaqueline. (Org.). **Múltiplos Alfabetismos: Diálogos com a escola pública na formação de professores**. 1ed. Porto Alegre: UFRGS, v. 1, p. 17-39. 2005.

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

AXT, Margarete; ELIAS, Carime Rossi; COSTA, Janete Sander; SOL, E.L. e SILVEIRA, Paloma Dias. Interação dialógica: Uma proposta teórico-metodológica em ambientes virtuais de aprendizagem. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 4 nº 1, Julho, 2006, p. 1-10. 2006.

AXT, Margarete. CIVITAS: efeito rizoma entre a pesquisa acadêmica e a extensão universitária. In: ARANTES, Esther Maria M.; NASCIMENTO, Maria Livia do; FONSECA, Tânia Mara Galli. (Org.). **Práticas PSI Inventando a Vida**. Niterói: EdUFF, p. 91-102, 2007.

AXT, Margarete. Do pressuposto dialógico na pesquisa: o lugar da multiplicidade da formação (docente) em rede. **Revista Informática na Educação: teoria & prática**. Porto Alegre: v.11, n.1, p. 91-104, jan./jun. 2008.

AXT, Margarete; MARTINS, M.A.R. Coexistir na Diferença: de quando a formação em serviço pensa modos de habitar a sala de aula. In: TRINDADE, Iole Maria Faviero (Org.). **Múltiplas Alfabetizações e Alfabetismos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 133-157, 2008.

AXT, M., FERREIRA FILHO, R. C. M., BALLE, E. E., MÜLLER, D. N. Cidades Virtuais: tecnologias para aprendizagem e simulação. **IV SEMINÁRIO JOGOS ELETRÔNICOS, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: construindo novas trilhas**. Salvador: UNEB, v.1. p. 1-10. 2008a.

AXT, Margarete. Mundo da vida e pesquisa em educação: ressonâncias, implicações, replicações. POA, **Letras de Hoje**, v.46, n.1, p. 46-54. 2011a.

AXT, Margarete. Trajetos-imagens: por uma cronotopia dos sentidos na pesquisa. In: ZANELLA, Andrea Vieira e TITTONI, Jaqueline (org.). **Imagens no pesquisar experimentações**. Porto Alegre, Dom Quixote Editora, 2011b.

AXT, Margarete, AMADOR, Fernanda Spanier, REMIÃO Joelma Adriana Abrão (org.). **Experimentações ético-estéticas em pesquisa na educação** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Panorama Crítico, 2016. 300 p.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. Política de Educação do Campo: concepções processos e desafios. In: NETO, Antonio Cabral et al. **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Livros, 2007.

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

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

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

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética – A teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 439 p. 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Organizado por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos de Gêneros do Discurso – GEGE/UFSCar. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. 2ª Edição. São Carlos. Pedro e João Editores. 2012. 155p.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Série Pesquisa em Educação, v. 3, Brasília, Líber Livro Editora. 2004.

BARRETTO, Elba S.; SOUSA, Sandra Zákia. **Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão**. *Educação & Pesquisa*, v. 30, n. 1, p. 31-50, 2004.

BOLL, Cintia Inês. **Informática Educativa no Rio Grande do Sul: um estudo das possibilidades de inclusão nas escolas públicas**. Porto Alegre, UFRGS, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 207p. 2000.

BRAIT, Beth (Org). **Bakhtin outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação a Distância. **Diretrizes do Programa Nacional de Informática na Educação**. Brasília: MEC/SEED, 1997a.

BRASIL. **Programa Nacional de Informática na Educação**. Brasília: MEC/SEED, 1997b. Disponível em www.mec.gov.br/seed/PROINFO.shtml.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Resolução CNE/CEB Nº 1**, de 3 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referência para uma política nacional de Educação do Campo**. Caderno de subsídios, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. nº 2. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília: SECADI, 2007a. 81 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.300 que dispõe sobre o **Programa Nacional de Tecnologia Educacional** – PROINFO de 12 de dezembro de 2007. Brasília: MEC/SEED, 2007 b.

BRASIL. Ministério da Educação. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008: **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília: MEC/SEED, 2008.

BRASIL. Ministério de Educação. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo Escolar da Educação Básica 2013 Resumo Técnico**. Brasília, DF, 2014. 39 p.

COOL, César e MONEREO, Carles. **Psicologia da Educação Virtual**. Trad. Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 4, Rio de Janeiro, Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. Trad. Luiz B.L. Orlandi. São Paulo: Ed 34, 1999.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. 4ªed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ENGLAND, Department for Education. **The national curriculum in England Framework document**. England, jul., 2013, 224p. Disponível em: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/210969/NC_framework_document_-_FINAL.pdf. Acesso em 14 de junho de 2015.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Monica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, p. 27-39. 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico**. Tese Livre Docência. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2013 v.1-2 + memorial.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio**. 1ª ed. 12ª impressão. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, s/d. 1499 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

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

GAJARDO, Marcela. Pesquisa participante: Propostas e projetos. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**, 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 82-103.

GARRIDO, Walter Von Czékus; NASCIMENTO, Fabiana dos Santos; PEREIRA, Inaiá Brandão Pereira; PEREIRA, Tânia Regina Dias Silva. DESVENDANDO O ESPAÇO NOS JOGOS DIGITAIS: a dimensão lúdica e o imaginário. In: HETKOWSKI, Tânia Maria; MÜLLER, Daniel Nehme; AXT, Margarete. (org.) **CULTURA DIGITAL E ESPAÇO ESCOLAR: diálogos sobre Jogos, Imaginários e Crianças**. Salvador: BA: EDUNEB, 2014. 330p.

GUATTARI, Félix. **Caosmose. Um Novo Paradigma Estético**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

HESS, Remi; WIEGAND, Gabriele. A Escrita Implicada. **Revista Reflexões e Debates**, São Paulo, n. 11, p. 14-25, abr. 2006.

HETKOWSKI, Tania Maria. **Políticas Públicas: Tecnologias da Informação e Comunicação e Novas Práticas Pedagógicas**. Tese. Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, 2004. 214p.

HUIZINGA, Johan. A noção de jogo e sua expressão de linguagem. In: HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 1. Brasília: UnB, 1999.

KONZEN, Andrea Aparecida. **ANÁLISE DA INTERAÇÃO DAS CRIANÇAS COM UM AGENTE PEDAGÓGICO AFETIVO EM UM JOGO DIGITAL: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DO DIALOGISMO BAKHTINIANO**. Porto Alegre, UFRGS, 2015. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. 140p.

KREUTZ, José Ricardo. **Resistir, Problematizar e Experimentar Como Desdobramentos do Aprender**. Porto Alegre, UFRGS, 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. 172p.

KRUG, Michele. Pelas trilhas do Civitas: experimentações e vivências numa prática pedagógica investigativa. In: **Múltiplas Alfabetizações e Alfabetismos**. TRINDADE, Iole Maria Faviero. (org). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. 232p.

LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini. **Pragmática de uma Língua Menor na Formação em Psicologia: um diário coletivo e políticas juvenis**. Porto Alegre, UFRGS, 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. 147 p.

LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini. Experimentar. In: Fonseca, Tania Maria Gali; Nascimento, Maria Lívia do; Maraschin, Cleci. (Org.). **Pesquisar Na Diferença: um abecedário**. 1ed. Porto Alegre: Sulina, 2012, v. 1, p. 101-103.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEMOS, André. Jogos Móveis Locativos. Cibercultura, espaço urbano e mídia locativa. São Paulo, **Revista USP**, v. 86, p. 54-65, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999, 264 p.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual**. Tradução de Paulo Neves. 6ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Editora 34, 2003, 160p.

LEWIN, Kurt. Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, n. 2, p. 34-36, 1946.

LUNKES, Luciana. **DA INVENÇÃO À CRIAÇÃO, UMA VIAGEM PELA IMAGINAÇÃO COM PASSAGEM PELA APREDIZAGEM**. Porto Alegre, UFRGS, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. 136p.

MARTINS, Márcio André Rodrigues. **Projeto Civitas (multi)(pli)cidades e as InteRversões do tempo na Sala de Aula Ensino Fundamental**. Porto Alegre, UFRGS, 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. 193p + Apêndice.

MARTINHO, Cristina da Ressurreição. **Interação da criança com livro literário infantil: estratégia para potencializar a leitura na 3a e 4a séries nas Escolas Moçambicanas do Distrito de Kamubukwane**. Porto Alegre, UFRGS, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016. 93p.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIOR, Luiz Carlos. **Agricultores familiares, agroindústrias e redes de desenvolvimento rural**. Chapecó: Argos, 2005. 338p.

MIRANDA, Marília Gouvea de. **Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade**. Revista Educação & Sociedade. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 639-651, Maio/Ago. 2005. p. 639-651. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/educacao/127>.

MOLINA, Mônica Castagna. SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 788p. 2012.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização Possível: reinventando o ensinar e aprender**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

MOREIRA, Gleice Maria de Oliveira. **Tecnologias de Informação e Comunicação na escola pública: sentidos produzidos na formação continuada de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, UFRGS, 2005. 103p.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 19ª ed. Rio de Janeiro - RJ: ed. Bertrand Brasil, 2011. 128 p.

MÜLLER, Daniel Nehme. ; Lopes, Otto ; GUIMARAES, L. N. ; SILVEIRA, Paloma Dias. ; FERREIRA FILHO, Raimundo C. M. ; AXT, Margarete. Cidades virtuais como ambiente educacional colaborativo. In: **Digital games, 2008**, Porto/Portugal. Actas da Conferência ZON | Digital Games. Zon Multimédia: Braga, p. 123-132, 2008.

MÜLLER, Daniel Nehme. OLIVEIRA, Otto Lopes Braitback de ; PIRES, Taiuã. . Simulador de Cidades *Città*. In: Tânia Maria Hetkowski; Lynn Rosalina Gama Alves. (Org.). **Tecnologias Digitais e Educação: novas (re) configurações técnicas, sociais e espaciais**. 1ed. Salvador: EDUNEB, 2011, p. 27-55.

MÜLLER, Daniel Nehme; QUEVEDO, Laurent Le Avner; NEPOMUCENO, Andressa Cruz; SOARES, Luciano; COSTA, Juarez Dubois; SELLI, Maribel Susane; AXT, Margarete. **Relatório Técnico Projeto *Città* Cosmopolita**. CONEXUM Ltda. UFRGS, Porto Alegre, 2014.

MUNARIM, Iracema. **As tecnologias digitais nas escolas do campo: contextos, desafios e possibilidades**. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2014. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação), Centro de Ciências em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014, 183 p.

NASCIMENTO, Antonio Dias, HETKOWSKI, Tania Maria. Elos contemporâneos: possibilidades entre educação do campo e TIC. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, jul./dez. p 209-220. 2008.

NEUMANN, P.S. et al. A agroindústria familiar de vinho na região da quarta colônia do Rio Grande do Sul. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE SISTEMAS DE PRODUÇÃO**, 2007, Fortaleza. Anais... Fortaleza: Agricultura Familiar, Políticas Públicas e Inclusão Social, 2007. 1 CD.

NHANISSE. Cacilda Rafael. **FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: Enunciados dos professores sobre seu percurso formativo na relação com o fazer pedagógico**. Porto Alegre. 2014. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014. 114p.

NICHELE Fernanda Severo, WAQUIL Paulo Dabdab. **Agroindústria familiar rural, qualidade da produção artesanal e o enfoque da teoria das convenções Ciência Rural**, vol. 41, núm. 12, dez., 2011, pp. 2230-2235.

OLIVEIRA, Aline Santos. **O APRENDER COMO ATO: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EVENTICIDADE DO SER**. Porto Alegre, UFRGS, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. 100p.

PEREIRA. A. A. **Pedagogia do Movimento Camponês na Paraíba: das Ligas aos Assentamentos Rurais**. João Pessoa: Ideia/Editora Universitária, 2009.

PONZIO, Augusto. A concepção do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores. 2012. 155p.

PRATES, Camila Camargo. **BRI(N)COLEUR: uma experiência de pesquisa e formação em pedagogia hospitalar**. Porto Alegre, UFRGS, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. 141p.

PRENSKY, Marc. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. In: **Conjectura**. Tradução de Cristina M. Pescador. Caxias do Sul, v. 15, n. 2, p. 201-204, maio/ago. 2010.

REISDORFER, Vitor Kochhann. **Introdução ao cooperativismo**. Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Politécnico, Santa Maria, Rede e-Tec Brasil, 2014. 106 p.

REMIÃO, Joelma Adriana Abrão. **PESQUISA-FORMAÇÃO EM NARRATIVAS: MODOS DE (EST)JETIZAR AS RELAÇÕES NA DOCÊNCIA**. Porto Alegre, UFRGS, 2015. Tese. (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. 186 p.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação. **Documento Orientador da Reestruturação Curricular das Escolas do Campo Ensino fundamental SEDUC/CRES/Escolas – Ciclos de Formação** - Porto Alegre: Dez 2013a. 25 p.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação. **Regimento Escolar Padrão para as Escolas do Ensino Fundamental da Educação do Campo. SEDUC/CRES/Escolas – Ciclos de Formação** - Porto Alegre: Dez 2013b. 30 p.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação. **Tecnologias na Educação ensinando e aprendendo com as TIC: Uma proposta para a Educação do Campo**. FLORES, Elaine Aparecida Pereira; et al (org.) Província de São Pedro. Porto Alegre, 2014. 136p.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. **Revista PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO**, 2003, v. 23 (4), 64-73.

SANTANA, Bianca. Recursos digitais na escola: repensando caminhos. **Tecnologia e Educação**. Panorama setorial da Internet. Ano 6 – Nº 3. Outubro 2014.p.11/12.Disponível:<http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/6/PanoramaSetorial8.pdf>. Acesso em 10 de fevereiro de 2015.

SARAIVA, Karla. **Outros Tempos, outros Espaços: Internet e Educação**. Porto Alegre, UFRGS, 2006. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 275p. 2006.

SELLI, Maribel Susane. **Formação Docente: reverberações possíveis na prática pedagógica**. Porto Alegre, UFRGS, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 121p. 2011.

SILVA, Maycon Prado Rocha; COSTA, Paula Dornhofer Paro; PRAMPERO, Paulo Sérgio; FIGUEIREDO, Vera Aparecida de. **Jogos Digitais: definições, classificações e avaliação**. UNICAMP, 2009.

SILVEIRA, Paloma Dias. **Da formação docente em serviço aos espaços de criação em sala de aula**. 2010. Porto Alegre, UFRGS, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010. 166p.

SILVEIRA, Paloma Dias. **Exercício estético-filosófico na formação continuada de professores**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014. 231p.

SOBRAL, Adail. O Ato "Responsível", ou Ato Ético, em Bakhtin, e a Centralidade do Agente. **SIGNUM: Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 11/1, p. 219-235, jul. 2008.

SOUZA, Kelly Cristina de Oliveira. **Ressonâncias de uma ética da escuta: no entremeio da formação docente e sala de aula**. Porto Alegre, UFRGS, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. 108p.

STÜLP, Solange Inês Dhiel. Projeto Civitas e as múltiplas faces da sala de aula. **In: Múltiplas Alfabetizações e Alfabetismos**. TRINDADE, Iole Maria Faviero. (org). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. 232p.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VARGAS, Cristina. MST. Disponível em <http://www.mst.org.br/2016/02/26/nos-ultimos-10-anos-32-512-escolas-foram-fechadas-diz-educadora.html>. Acesso em janeiro de 2017.

WILKINSON, J. A contribuição da teoria francesa das convenções para os estudos agroalimentares - algumas considerações iniciais. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, v.20, n.2, p.64-80, 1999.

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA OS PROFESSORES

A (o) estudante **Maribel Susane Selli**, vinculada (o) ao Programa de Pós-Graduação em **Informática na Educação** da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPG.../UFRGS), está desenvolvendo sua pesquisa de **Doutorado** tendo como temática a formação de professores, no contexto do Projeto Civitas/LELIC/UFRGS. Mais especificamente, pretende **analisar o uso das tecnologias digitais e do CITTÀ na (re)significação do ensinar e aprender de uma escola de educação do campo**. Esta pesquisa envolverá, mediante autorização prévia dos participantes, materiais produzidos durante os encontros (presenciais e a distância) do grupo de estudos e formação dos professores da Escola _____ durante o ano de _____.

Outrossim, informamos, para sua tranquilidade, que a identificação do participante somente ocorrerá mediante solicitação do mesmo, caso contrário, será mantida em pleno sigilo a identidade dos participantes.

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

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

Eu, _____, portador (a) do RG nº _____ e CPF nº _____, professor/professora da Escola _____, declaro ter sido informado(a) e concordo com a utilização, pelo(a) estudante _____, vinculado(a) ao Programa de Pós Graduação em _____ da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPG.../UFRGS), de materiais produzidos durante o ano de _____ por ocasião dos encontros (presenciais e a distância) do grupo de estudos e formação do Projeto Civitas, para fins de pesquisa acadêmica.

OBSERVAÇÕES:

Para resolver qualquer dúvida, você poderá entrar em contato com _____ através do seguinte endereço/e-mail _____.

_____, ____ de _____ de _____.

ASSINATURA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PAIS OU RESPONSÁVEIS

A (o) estudante Maribel Susane Selli, vinculada (o) ao Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPG.../UFRGS), está desenvolvendo sua pesquisa de Doutorado tendo como temática a formação de professores, no contexto do Projeto Civitas/LELIC/UFRGS. Mais especificamente, pretende **analisar o uso das tecnologias digitais e do *Città* na (re)significação do ensinar e aprender de uma escola de educação do campo**. Esta pesquisa envolverá, mediante autorização prévia dos participantes, materiais produzidos durante os encontros (presenciais e a distância) do grupo de estudos e formação dos professores da Escola _____ durante o ano de _____.

Outrossim, informamos, para sua tranquilidade, que a identificação do participante somente ocorrerá mediante solicitação do mesmo, caso contrário, será mantida em pleno sigilo a identidade dos participantes.

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

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

Eu, _____, portador (a) do RG nº _____ e CPF nº _____, pai/mãe/responsável do (da) aluno (a) _____, declaro ter sido informado(a) e concordo com a utilização, pelo(a) estudante _____, vinculado(a) ao Programa de Pós Graduação em _____ da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPG.../UFRGS), de materiais produzidos durante o ano de _____ por ocasião dos encontros (presenciais e a distância) do grupo de estudos e formação do Projeto Civitas, para fins de pesquisa acadêmica.

OBSERVAÇÕES:

Para resolver qualquer dúvida, você poderá entrar em contato com _____ através do seguinte endereço/e-mail _____.

_____, _____ de _____ de _____.

ASSINATURA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL TERMO DE ASSENTIMENTO DA CRIANÇA

Este papel de nome estranho – “Termo de Assentimento da Criança” – é, na verdade, um papel que explica o que vamos fazer durante esta pesquisa e quais são teus direitos de participante.

Depois de lermos juntos tu poderás levá-lo para casa e mostrar para teus pais ou para um responsável. Se tu quiseres mesmo participar dessa pesquisa e ajudar neste trabalho, podes dizer isso a eles e também desenhar e/ou escrever o seu nome nesse papel. Mas não fique preocupado/a, tu também podes mudar de idéia em qualquer momento e desistir.

O que será feito?

- Nós vamos nos encontrar algumas vezes na tua sala, pois eu irei participar do momento da roda de conversas, as brincadeiras entre outras atividades que tu e teus colegas estiverem fazendo.

Enquanto tu estiveres conversando na hora da roda junto com os teus colegas e com professora, podemos gravar algumas das conversas para depois podermos ouvi-las novamente. O que for gravado nos encontros vai ser guardado por mim de forma bastante segura.

A gente vai se encontrar algumas vezes para conversar fora da roda de conversa. Tu não estarás sozinho. Seremos eu, tu e mais alguns colegas da tua sala.

As conversas gravadas vão ser importantes para a pesquisa. Mas eu não vou usar o teu nome real se você não quiser. Nas pesquisas, as pessoas costumam inventar um nome diferente para que ninguém as reconheça e assim elas podem falar a vontade sobre o que pensam.

Eu não vou conversar com ninguém que tu conheças sobre o que tu me falares na entrevista e durante as conversas na roda.

Nas entrevistas não existem respostas certas ou erradas, pois vamos conversar sobre a tua convivência com os teus colegas e sobre o que estás aprendendo na escola.

Depois de ter lido e entendido o que vai ser feito nesta pesquisa eu, _____(teu nome completo)
aceito participar.

Assinatura ou desenho da criança

_____, _____ de _____ de _____

AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Eu, _____, na condição de diretor
(a) da (do) _____ (nome da instituição)
estou de acordo com a realização da pesquisa da Doutoranda **Maribel
Susane Selli** do Programa de Pós-Graduação em **Informática na
Educação** a ser realizada neste local no período de _____
à _____ sobre o tema _____.

NOME E ASSINATURA DO (DA) DIRETOR (A)