

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Francisca Nunes da Mota Salvador

**DA LOUSA AO PALCO:
Teatro como Possibilidade de Desenvolvimento de Agência**

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

SÃO PAULO

2014

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Francisca Nunes da Mota Salvador

**DA LOUSA AO PALCO:
Teatro como Possibilidade de Desenvolvimento de Agência**

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Camargo Magalhães.

SÃO PAULO

2014

FICHA CATALOGRÁFICA

SALVADOR, Francisca Nunes da Mota. **Da Lousa ao Palco: Teatro como Possibilidade de Desenvolvimento de Agência**. São Paulo: 190 p. 2014.

Dissertação (Mestrado): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Área de Concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Cecília Camargo Magalhães

Palavras-Chave: Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural; Teatro; Agência; Colaboração Crítica.

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

BANCA EXAMINADORA

Palavras de Boal¹

Caminhar não é fácil! As sociedades se movem pelo confronto de forças, não pelo bom senso e justiça. Temos que avançar e, a cada avanço, avançar mais, na tentativa de humanizar a Humanidade. Não existe porto seguro neste mundo, porque todos os portos estão em alto mar e o nosso navio tem leme, não tem âncoras. Navegar é preciso, e viver ainda mais preciso é, porque navegar é viver, viver é navegar!

Eu sou homem de teatro e não posso deixar de falar de Arte e Cultura quando falo de Política, porque a Política é uma Arte que a Cultura produz.

Temo que, mesmo entre nós, muita gente ainda pense em arte como adorno, e nós dizemos: não é! A Palavra não é absoluta, Som não é ruído, e as Imagens falam. Acabou-se o tempo da inocência... o tempo da contemplação já não é mais. Temos que agir!

Palavra, imagem e som, que hoje são canais de opressão, devem ser conquistados pelos oprimidos como formas de libertação. Não basta consumir Cultura: é necessário produzi-la. Não basta gozar arte: necessário é ser artista! Não basta produzir ideias: necessário é transformá-las em atos sociais, concretos e continuados.

A Estética é um instrumento de libertação.

Ser cidadão, meus companheiros, não é viver em sociedade: é transformar a sociedade em que se vive!

Com a cabeça nas alturas, os pés no chão, e mãos à obra!

Muito obrigado.

Augusto Boal - Belém do Pará - 31 de Janeiro de 2009

¹ Recortes da fala de Augusto Boal no Fórum Social Mundial 2009 – Belém do Pará (Brasil), http://www.ciranda.net/spip.php?page=forum&id_article=2788&lang=pt_br. Acesso em 25 de maio de 2014.

DEDICATÓRIA

À minha orientadora, Professora Doutora **Maria Cecília Camargo Magalhães**, primeiramente pela acolhida no grupo LACE, pela Colaboração efetiva na transformação de um sonho em realidade, que por longos anos brilhou distante. Suas orientações me fizeram acreditar, vencer a distância e realizar este e outros anseios pessoais e profissionais. A você, querida Orientadora, o meu muito obrigada.

Ao meu eterno namorado, **Evandro**, por sempre apoiar meus estudos, entender minhas ausências e resolver problemas que pudessem impossibilitar meu sonho de conquistar esse título. Por você, grande companheiro, o meu amor multiplicou.

Aos meus amados filhos, **Mateus, Marília e Ricardo**, por vocês e com vocês procurei, com muita determinação, entender os benefícios que o mundo acadêmico nos proporciona sem perder o sentido da vida familiar. Que sejamos exemplos de união e colaboração. A vocês, meus agradecimentos pelas horas de compartilhamento dos assuntos acadêmicos e meu pedido de desculpas pelas horas de ausência na vida de cada um. Amo vocês!

Ao meu pai, **José**, peço desculpas pela ausência nesses anos de intenso estudo. Foi com/por você que aprendi que era preciso agir e mudar o que não nos agrada. À minha mãe, **Maria**, e minha avó, **Chiquinha**. Sei que onde estiverem estão torcendo por minhas vitórias.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Prof^ª. Dr^ª. Maria Cecília Camargo Magalhães, pelo acolhimento e credibilidade dispensados por mim. Serei eternamente grata pela valiosa contribuição aos meus estudos.

Aos Alunos e Pais do Instituto Dinâmico, grandes colaboradores e inspiradores de meus estudos. Em especial, aos alunos que fizeram parte desta pesquisa. Aos amigos e companheiros no trajeto do grandioso projeto inspirador desta pesquisa: Moacir, Baiano, Rotileia, Thieres, Rodrigo, Luziane, Josiane, Néia, Penha, Leandra, Bruna, Cida, Amélio, Márcia, Luísa, Karina, Carla, Ritiele, Rosa Vânea e Nete.

Às professoras que me acompanharam, Prof^ª. Dr^ª. Fernanda Liberali, Prof^ª. Dr^ª. Beth Brait e Prof^ª. Dr^ª. Rosinda de Castro, pelos questionamentos e ensinamentos ao longo do curso. Pela grandiosa contribuição para com minha formação pessoal, acadêmica e profissional.

À querida e grande incentivadora Prof^ª. Dr^ª. Maria Cristina Damianovic. À Maria Otília Guimarães Ninin, Mônica Guerra e Fernanda Cardoso pela contribuição e disponibilidade neste percurso.

Aos queridos e grandes responsáveis por me ensinar o caminho da PUC-SP, Prof. Dr. Jarbas Nascimento e Prof^ª., quase Dr^ª. Raquel Vaccari. Aos queridos e também incentivadores de meus estudos Prof. Dr. Luciano Vidon e Prof^ª. Dr^ª. Ana Cristina Carmelino – UFES-ES.

Às sempre prestativas Maria Lúcia e Márcia – funcionárias do LAEL.

Aos meus compadres, irmãos de coração: Elismar e Toninho, Gleydes e Marquinhos, Berna e Zé Antônio, Fabiana e Rodrigo, Lândia e Soares, e Cida.

Às afilhadas: Fernanda, Maria Eduarda e Sara.

Aos sobrinhos de coração: Verônica, Gabriela, Suzana, Vitória, Tiago, Túlio, Gustavo, Daniely, João Marcos, Esther, Sara, Bruna e Ana Clara.

Aos sogros e cunhados pela acolhida na família: Getúlio, Regina, Ivete, João, Maristela, Vicente e Paulo.

Aos amigos e colegas que conheci na PUC-SP: Alba, Marlene, Luiz Miguel, Helenice, Rose, Lucilene, Vivi, Feliciane, Leandro, Fabiane, Bia, Camila, Simone, Mau, Airton, Adriana, Nilton, Edyney, Bruna, Val, Márcia, Bela, Cris e Cris, Íris, Rogério, Jéssica.

À CNPQ, pelo apoio financeiro durante o período de desenvolvimento desta pesquisa.

A todos o meu muito obrigada!

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é investigar, de forma crítica, o desenvolvimento de agência no sistema de atividades em cadeia, que se propõe criativa, em um projeto de teatro para adolescentes em fase de escolaridade do segmento Ensino Fundamental, 7º ano. Trata-se de um projeto desenvolvido no Instituto Dinâmico – Alfredo Chaves (ES), local em que são promovidas propostas voltadas à leitura e à produção de gêneros discursivos para o Ensino Fundamental e Médio. A pergunta que organiza esta pesquisa é: Como o sistema de atividades em cadeia possibilita o desenvolvimento de agência? Duas subperguntas foram organizadas: Que tipos de colaboração foram constituídos nos encontros? Que tipos de agência foram decorrentes? Este estudo está inserido no contexto da Linguística Aplicada e apoiado na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, com foco em agência. Está delineado como uma Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2010; 2011), cujo objetivo é criar contexto de negociação, em que os sujeitos aprendam, uns com os outros, a produzir conhecimento compartilhado. O *corpus* desta pesquisa foi constituído de quatro encontros ocorridos durante o processo de produção de uma peça de teatro e depoimentos escritos por alunos do projeto, em 2013. Os dados foram analisados priorizando os aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos, com base nos estudos sobre argumentação. Os resultados mostram que o processo percorrido pelos sujeitos da pesquisa promove relações colaborativas, possibilitando o desenvolvimento de agência. No entanto, é importante um agir intencional e responsivo do professor para que haja a colaboração crítica, de modo a mobilizar os sujeitos a uma agência relacional e transformativa.

Palavras-chave: Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural; Teatro; Agência; Colaboração Crítica.

ABSTRACT

The aim of this research is to investigate, critically, the development of creative agency in chain activity system on a drama project for teenagers at elementary school (7th grade). The project is developed at Instituto Dinâmico – Alfredo Chaves (ES), where proposals aimed at reading and production of speech genres for elementary and high school are promoted. The question that organizes this research is: How do chain activity system enable the development of agency? Two sub questions were proposed: What types of collaboration were constituted in the meetings? What types of agency flourished? This study finds itself within the context of Applied Linguistics and is supported by the Social Historical and Cultural Activity Theory, with focus on agency. It is designed as a Critical Research on Collaboration (MAGALHÃES, 2010; 2011), whose goal is to create the context of negotiation in which the subjects learn from each other, generating shared knowledge. The *corpus* of this research consisted of four meetings held during the process of production of a play as well as testimonials, written by the students who were involved in the project in the year of 2013. Data were analyzed prioritizing enunciation, discursive and linguistic aspects, based on studies on argumentation. The results show that the process, which was carried out by the subjects of research, promotes collaborative relationships, enabling the development of agency. However, it is important that the teacher acts intentionally and responsively so that there is critical collaboration in a way that subjects take part in relational and transformative agency.

KEYWORDS: Social Historical Cultural Activity Theory, Drama, Agency, Critical Collaboration.

Sumário

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: LOUSA	18
1.1 Teatro: uma questão sócio-histórico-cultural.....	18
1.1.1 O teatro no Brasil.....	22
1.1.2 Relações de Vygotsky e o teatro.....	24
1.1.3 Teatro: relações com a Educação.....	28
1.2 Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural: base para a organização da pesquisa.....	30
1.2.1 Breve histórico de Atividade	33
1.2.2 Cadeia Criativa – perspectiva para a produção de uma peça de teatro ..	42
1.2.3 ZPD – Zona de Colaboração e Contradição	43
1.2.4 O conceito de Agência	47
CAPÍTULO 2: ORGANIZANDO O PALCO	50
2.1 Escolha Metodológica	50
2.1.1 Paradigma Crítico e a LA	51
2.1.2 Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol).....	53
2.2 Contexto de pesquisa	54
2.2.1 Instituto Dinâmico	54
2.2.2 O Projeto de teatro.....	61
2.2.3 Participantes da Pesquisa	62
2.3 Organização do Sistema de Atividades em Cadeia	65
2.4 Produção de dados.....	67
2.4.1 Encontros selecionados	69
2.4.2 Depoimentos	71
2.4.3 Diário de pesquisa	72
2.5 Seleção de dados.....	72
2.6 Procedimentos para análise de dados	73
2.7 Credibilidade da pesquisa	80
CAPÍTULO 3: PALCO	83

3.1 Tipos de colaboração e de agência decorrentes dos encontros.....	83
3.1.1 Elo 1: Apresentação e planejamento do projeto de teatro.....	83
3.1.2 Elo 2: Construção da peça de teatro.....	89
3.1.3 Elo 3: Avaliação da peça de teatro.....	110
3.1.4 Elo 4: Reconstrução da peça de teatro.....	126
3.2 Traços de agência expressos nos depoimentos.....	133
SÍNTESE GERAL DOS RESULTADOS.....	137
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: NA COXIA.....	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	144
ANEXO 1 Parecer Consubstanciado do CEP.....	151
ANEXO 2 Comenda de Honra ao Mérito Cultural.....	154
ANEXO 3 Requerimento à Assembleia Legislativa ES.....	155
ANEXO 4 Carta de Congratulação da Assembleia Legislativa ES.....	156
ANEXO 5 Depoimentos.....	em CD
ANEXO 6 Transcrição dos dados dos encontros.....	em CD

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Elementos da Atividade.....	32
Quadro 2: Atividade idealizada.....	41
Quadro 3: Descrição de atividades promovidas pelo Instituto Dinâmico.....	60
Quadro 4: Descrição dos alunos-autores/atores participantes da pesquisa.....	64
Quadro 5: Organização da pesquisa.....	68
Quadro 6: Registro do Sistema de Atividades (Elos) em Cadeia.....	68
Quadro 7: Modos de articulação discursiva.....	73
Quadro 8: Tipos de pergunta: processo reflexivo.....	75
Quadro 9: Mecanismos de composição do discurso: Interrogação.....	76
Quadro 10: Mecanismos de composição do discurso: Distribuição das vozes.....	77
Quadro 11: Mecanismos de composição do discurso: modalizações.....	77
Quadro 12: Movimento de análise dos turnos.....	78
Quadro 13: Código de transcrição dos dados.....	78
Quadro 14: Síntese dos principais elementos da pesquisa.....	79

Quadro 15: Garantia de credibilidade	80
Quadro 16: Elementos da atividade (Elo1).....	84
Quadro 17: Excerto 1 - encontro 08/03/2013	85
Quadro 18: Elementos da atividade (Elo2).....	89
Quadro 19: Excerto 2 - encontro 07/06/2013	91
Quadro 20: Excerto 3 - encontro 07/06/2013	96
Quadro 21: Elementos da Atividade (Elo3).....	110
Quadro 22: Excerto 4 - encontro 05/07/2013	112
Quadro 23: Excerto 5 - encontro 05/07/2013	119
Quadro 24: Elementos da Atividade (Elo4).....	126
Quadro 25: Excerto 6 - encontro 23/08/2013	128
Quadro 26: Depoimentos	133

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mediação (X) entre Estímulo (S) e Resposta (R)	34
Figura 2: Representação gráfica de atividade	35
Figura 3: Estrutura hierárquica da Atividade humana.....	36
Figura 4: Estrutura de um modelo de atividade humana.....	38
Figura 5: Dois Sistemas de Atividade em interação.....	39
Figura 6: Sede do Instituto Dinâmico – 2014.....	56
Figura 7: Corredor do Instituto Dinâmico.....	56
Figura 8: Secretaria do Instituto Dinâmico	57
Figura 9: Sala 1- Biblioteca do Instituto Dinâmico.....	57
Figura 10: Sala 2 – Laboratório de computação do Instituto Dinâmico	57
Figura 11: Sala 3 – Sala de aula e reunião do Instituto Dinâmico	58
Figura 12: Sala 4 – Sala de Teatro do Instituto Dinâmico	58
Figura 13: Organização do Sistema de Atividades em Cadeia.....	67
Figura 14: Apresentação do projeto de teatro	85
Figura 15: Construção da peça	90
Figura 16: Avaliação da peça	111
Figura 17: Reconstrução da peça.....	127

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa investiga, de forma crítica, o desenvolvimento de agência no sistema de atividades em cadeia² que se propõe criativa, em um projeto de teatro para adolescentes do 7º ano do Ensino Fundamental. O foco deste estudo está nas relações que ocorrem durante os encontros nas atividades de apresentação e planejamento do projeto, construção, avaliação e reconstrução de uma peça de teatro.

Minha intenção inicial era produzir esta dissertação investigando em que o trabalho com a arte cênica poderia contribuir para que os alunos se apropriassem da leitura e da escrita de modo proficiente. Sei que o trabalho com o teatro poderia oferecer contribuição dessa natureza e que seria uma relevante pesquisa – que ainda pretendo fazer – visto que há a necessidade de avanço dos alunos brasileiros em leitura e escrita, como demonstram os índices das avaliações institucionais brasileira e internacional³.

No entanto, em nossas ações sobressaiu-se a questão do desenvolvimento da agência dos alunos. Na escola ou em qualquer outro espaço, percebo que são possibilitadas poucas condições para que os alunos desenvolvam a sua agência, visto que a “*capacidade de aprender*” é determinada, principalmente, mediante os limites impostos pela “*motivação para aprender*” (CECCHINI, 2005:9). Essa questão está atrelada ao fato de nossos programas educacionais pouco promoverem metodologias que possibilitem aos alunos um aprender a agir consciente e transformador, mediante demandas dos próprios alunos, aliadas às da sociedade atual. Segundo Cecchini (2005:9),

é cada vez mais claro que as potencialidades intelectuais de um estudante que aprende são, em geral muito superiores às que supõe quem elabora os programas; em contrapartida, as motivações para aprender são normalmente mais escassas do que o previsto [...] por deficiências estruturais dos programas ou porque os próprios programas não resultam interessantes para aqueles que os deveriam aprender.

Cada vez mais, diante da conjuntura política e econômica desta década, pessoas de todo o mundo, e especialmente no Brasil, têm sido compelidas a se posicionar diante das necessidades de melhoria nos serviços públicos, contra a corrupção, pela melhoria na qualidade de vida e por justiça

² Os conceitos de “agência” e “sistema de atividade” serão discutidos no capítulo 1.

³ O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), medido pelo MEC por meio da PROVA BRASIL apurou, em 2012, que houve uma queda no desempenho dos alunos do Ensino Fundamental II, em relação ao exame anterior: a nota caiu de 4.1 para 3.9. Segundo dados do PISA (Programme for International Student Assessment – avaliação internacional) 49,2% dos alunos brasileiros não alcançam o nível 2 de desempenho na avaliação que tem o nível 6 como teto.

social, tanto nas redes sociais, quanto por meio de manifestações de rua. Diante disso é importante construir, com os alunos, novas formas efetivas de participação, para que assumam posição em relação às suas necessidades sociais, como agentes, construindo intencionalmente ações positivas para eles e para o mundo. Desta forma, visualizei o espaço *teatro* como possibilidade de promover, de forma colaborativo-crítica, um ambiente de trabalho conjunto voltado à constituição de sujeitos envolvidos na produção compartilhada de leitura e escrita, na produção da peça de teatro, como uma atitude cidadã efetiva. Nesse contexto, o desenvolvimento de agência nas ações dos sujeitos participantes tornou-se central.

A partir dessa decisão, o desenvolvimento do projeto de teatro passou a ter base na compreensão do processo de construção, avaliação e reconstrução da peça de teatro e nos modos como mobilizou os alunos a agirem de formas mais voluntárias, refletidas e crítico-colaborativas em relação a si próprios e aos colegas. O modo como o desenvolvimento de agência ocorreu foi revelado por meio da análise das relações entre os participantes nas discussões durante os processos de produção da peça. Com esse olhar é possível relacionar a minha escolha por esta pesquisa com as palavras de Boal ao defender, no Fórum Social Mundial (2009), que *“não basta produzir ideias: necessário é transformá-las em atos sociais, concretos e continuados. Ser cidadão, [...] é transformar a sociedade em que se vive!”*, visto que desenvolvimento de agência possibilita a transformação de todos os sujeitos envolvidos, de modo que se construam novas formas de participação em sociedade.

Nesse entendimento, é foco educativo central e necessário criar contextos em ambientes escolares para que os alunos tenham papéis de agentes em qualquer área. Pesquisadores como Vygotsky, formadores de professores como Hargreaves, Magalhães, Liberali e inúmeras pesquisas do GP LACE, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), livros para professores, artigos didáticos, artigos de jornais, dentre outros, apresentam a importância de pesquisas que proponham, nas escolas, práticas que criem lócus para o desenvolvimento de autonomia, reflexão crítica, colaboração crítica, ou seja, contextos em que os sujeitos ajam de forma intencional e com o outro. De tais práticas, espera-se que proporcionem atividades de linguagem possibilitadoras de ações colaborativas inter-relacionadas às reflexões críticas.

É nessa perspectiva de transformação que a organização da linguagem para colaboração e crítica está apoiada na Linguística Aplicada como crítica, transgressiva e performativa (PENNYCOOK, 2006) e na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), conforme Vygotsky (1930/2008, 1934/2001); Leontiev (1978); Engeström (1999, 2008, 2009); Magalhães (2010, 2011);

Liberali (2009, 2012, 2013). Está apoiada também na Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol (MAGALHÃES, 2010, 2011), pela qual a linguagem, organizada pela argumentação, pode possibilitar a produção colaborativa de conhecimento e transformação das ações. Este estudo também está em consonância com o projeto de pesquisa de minha orientadora, Prof^a. Dr^a Maria Cecília Camargo Magalhães, junto ao CNPQ, sob o título: *Método, Linguagem e Formação Reflexivo-Crítica de Educadores: Escolhas metodológicas na criação de contextos colaborativos para aprendizagem e desenvolvimento* (2011 - 2014), que tem como objetivo a criação de espaços colaborativos de aprendizagem, na formação de educadores e na organização de pesquisas de intervenção voltadas à compreensão e transformação dos processos de ensino e de aprendizagem em práticas de leitura e escrita.

Como apresentado anteriormente, assim como o projeto de Magalhães, esta pesquisa atua na criação de ambiente colaborativo de aprendizagem. A investigação, que havia sido pensada, inicialmente, a partir da importância de se criar contexto para o desenvolvimento de leitura e escrita dos integrantes do projeto, foi realizada no Instituto Dinâmico, em Alfredo Chaves - ES, onde desenvolvo um projeto de leitura e produção de textos há 16 anos. A instituição não se caracteriza como uma ONG, mas sua constituição conta com o apoio de alunos, pais, professores e comunidade para que os discentes atuem como autores/atores e críticos de suas histórias.

Em função de crescente integração dos estudos da arte cênica à educação, diversos pesquisadores têm mencionado a importância de se discutir o teatro como instrumento de ensino-aprendizagem e desenvolvimento da linguagem em contextos escolares.

Gusmão (2009), por exemplo, estuda o recurso cênico teatral como instrumento de ensino-aprendizagem no sentido de aperfeiçoar a organização de textos narrativos na escola pública. Oliveira (2011), também com foco na linguagem, discute a contribuição da atividade aula de teatro como instrumento de ensino-aprendizagem no processo de transformação dos participantes, professores e alunos. Os referidos pesquisadores possuem como referência metodológica a pesquisa crítica de colaboração (PCCol), criada e discutida por Magalhães (1990 a 2013) e por demais pesquisadores do Grupo de Pesquisa LACE (*Linguagem em Atividades no Contexto Escolar*⁴). Em contexto eletrônico, Broch (2008) investiga como estudantes de língua inglesa participam e realizam uma atividade de escrita coletiva de um texto teatral em ambiente virtual. Seus estudos estão apoiados na metodologia qualitativa de estudo de caso. Todos os referidos pesquisadores, possuem como arcabouço teórico os construtos de Vygotsky.

⁴ Grupo de Pesquisa liderado pelas Profas. Dras. Maria Cecília Camargo Magalhães e Fernanda Coelho Liberali.

Com relação à pesquisa sobre a arte cênica e o processo colaborativo, cito, a título de exemplo, Fisher (2003) e o estudo do processo colaborativo com foco em experiências de companhias teatrais brasileiras nos anos 90 do século passado. O estudo visa a definir o processo colaborativo, no campo de experimentação cênica, que se opera no teatro de grupo brasileiro naquela década. Trata-se de uma pesquisa histórica e teórica, na qual se traça um perfil do teatro de grupo brasileiro dos anos 1990 e suas implicações para a renovação da cena, dramaturgia e política cultural nacional. Sobre a relação entre arte cênica e agência, busquei pesquisas em diferentes áreas, mas não identifiquei referências específicas, o que justifica a relevância deste estudo.

Tampouco encontrei trabalhos que discutissem a produção de uma peça de teatro como recurso metodológico para o desenvolvimento de agência e colaboração nas relações ocorridas durante os processos de construção, avaliação, reconstrução de peças de teatro.

O foco investigativo desta pesquisa recai, assim, sobre: Como o sistema de atividades em cadeia possibilita o desenvolvimento de agência? Para respondê-la foi necessário investigar: a) Que tipos de colaboração foram constituídos nos encontros?; b) Que tipos de agência foram decorrentes?

O olhar reflexivo que orientou este estudo evidencia uma possível solução para o problema de origem desta pesquisa, diretamente relacionado a uma busca incessante de metodologias que possam favorecer a criação de relações que promovam o desenvolvimento agentivo e colaborativo dos alunos, com apoio em processos colaborativo-críticos. Nessa ótica, certamente, este estudo poderá contribuir com as práticas metodológicas a serem aplicadas em contextos escolares. A partir daí, é possível visar a uma atuação mais efetiva, responsável, crítica e colaborativa dos alunos nos contextos onde estão inseridos.

Mediante esse quadro de investigação, esta pesquisa organiza-se em três capítulos: O Capítulo 1: **“Lousa”**, está organizado em duas seções: (1.1) Teatro: uma questão sócio-histórico-cultural; e (1.2) A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC): base para a organização da pesquisa. No Capítulo 2: **“Organizando o Palco”**, apresento o embasamento teórico e justifico a metodologia de pesquisa adotada; descrevo o contexto da pesquisa, bem como a organização do projeto de teatro como atividade em cadeia, os procedimentos para a produção e seleção dos dados e as categorias de análise e de interpretação; encerro o capítulo, apresentando atividades acadêmicas que me permitem garantir a credibilidade desta investigação. No Capítulo 3: **“Palco”**,

descrevo e discuto os dados produzidos; em seguida, faço uma síntese dos resultados e apresento minhas considerações finais sobre a pesquisa desenvolvida.

A analogia feita entre os capítulos, as considerações finais e os termos como **lousa, palco e coxia** se deve à pretensão de propor, por meio de projetos com a arte cênica em ambientes escolares, uma opção de se trabalhar de forma mais interativa com discentes. O objetivo final é sair da **lousa** e vivenciar, organizar experiências colaborativas em outros espaços como no **palco**. Lugar em que se propõem e se vivem grandes *“experiências emocionais”*, lugar de *“cognição e afeto”* (VYGOTSKY, 1935/1994).

A **coxia**, referindo-se às considerações finais, seria outro espaço que *“rompe barreiras”* (DAMIANOVIC, 2011) e onde ocorre mudança, nesse caso mudança dos participantes desta pesquisa no sentido de agir de forma mais voluntária e crítico-colaborativa em relação a si e também aos outros, fazendo jus à definição do termo. Segundo Vasconcellos (2010:78), coxia é a *“parte da caixa cênica localizada nas laterais e ao fundo do palco, destinada (...) às operações de mudança de cenário”*. A analogia propõe uma possível mudança de cenário do ambiente escolar atual para um ambiente mais atrativo, reflexivo e propício para se discutirem as relações. Um cenário formador de seres humanos competentes para enfrentar e transformar a si mesmos e a sociedade em que vivem.

CAPÍTULO 1: LOUSA

Este capítulo está organizado em duas seções. Na primeira seção, apresento um breve percurso do teatro na sociedade, bem como seu papel na educação formal. Na segunda seção, discuto a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, retomando alguns conceitos que serviram de fundamento a este trabalho, a saber: a própria noção de atividade, o conceito de cadeia criativa, a concepção vygotskiana de zona de desenvolvimento proximal (ZPD) como espaço de colaboração e contradição, e a distinção entre agência relacional e transformativa.

1.1 Teatro: uma questão sócio-histórico-cultural

Nesta seção apresento, de forma sucinta, a origem do teatro no mundo e no Brasil, segundo Berthold (2008) e Magaldi (1977); discussões de estudiosos como Vygotsky (1925/2001); Stanislavski (1948/2009) e Boal (2004), bem como discussões sobre teatro a serviço da educação.

Conforme consta na maioria dos estudos sobre a origem do teatro, essa arte milenar teve início na Grécia; no entanto, a obra base aqui adotada, *História Mundial do Teatro* de Margot Berthold (2008), apresenta uma relevante pesquisa sobre o teatro primitivo, incluindo estudos sobre a arte cênica no Egito e Antigo Oriente; nas civilizações islâmicas e indo-pacíficas; na China e também no Japão, comprovando ser o teatro realmente uma arte milenar com referências no mundo. Destaco, porém, que apesar da relevância de se discutir a origem preliminar do teatro, a discussão neste estudo será a partir do teatro grego, conforme pontuado por Berthold.

No entendimento etimológico “Téo” significa Deus e “atro” significa terreno, ou seja, teatro em termos dicionarizados é “Terreno de Deus”. Na cartilha sobre “Artes da Representação”, do CENPEC⁵ o vocábulo teatro origina-se de “*theatai*” ou “*Teátron*”, que significa “*o lugar onde se vê*”. Datam do século IV a.C. as primeiras construções desses auditórios ao ar livre, sendo que posteriormente o termo “teatro” passou também a designar o próprio espetáculo. Desde o princípio, o teatro já era compreendido como a expressão da realidade, um instrumento de divergência, advertência, ensinamento, documentação e instrução.

Segundo Berthold (2008), o teatro é tão velho quanto a humanidade e existem formas primitivas de representação desde os primórdios do homem. A autora cita que a transformação numa outra pessoa é uma das formas arquetípicas da expressão humana e que o raio de ação do

⁵ CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, o qual, conjuntamente com a Rede Globo de Televisão desenvolveu cartilhas para o projeto “Amigos da Escola”.

teatro, portanto, inclui a pantomima⁶ de caça dos povos da idade do gelo e as categorias dramáticas diferenciadas dos tempos modernos.

A história do teatro europeu inicia-se aos pés da Acrópole, em Atenas, local considerado o berço de uma forma de arte dramática cujos valores estéticos e criativos não perderam nada de sua eficácia, depois de um longo período de 2500 anos.

Para a Grécia, o teatro significava os sagrados festivais em homenagem a Dionísio, deus do vinho, da vegetação e do crescimento, da procriação e da vida exuberante. Nos termos de Berthold (2008:103):

Foi, de fato, na Grécia antiga, que há cerca de mais ou menos 700 anos A.C. surgiram as manifestações teatrais, as quais se traduziram pelas festas em tributo ao rei Dionísio (Baco), o rei do vinho. Quando os ritos dionisíacos se desenvolveram e resultaram na tragédia e comédia, ele se tornou o deus do teatro.

As apresentações gregas eram realizadas anualmente, com a duração de todo um dia, e constavam da encenação de uma tragédia e uma comédia, as quais se revestiam de caráter religioso e cívico e eram realizadas por atores mascarados que dançavam e cantavam no palco. É daí também que se origina o termo personagem, pois em grego, máscara significa “persona”.

De acordo com Berthold (2008), o teatro grego teve início quando Téspis, um membro do ritual sagrado se vestiu com uma máscara, enfeitada por cachos de uva e proclamou em praça pública que era Dionísio, rei do vinho. Foi considerado o primeiro ator da história do teatro ocidental e sua ação representa o início da dramaticidade.

Já em outro momento, no período do Cristianismo, as representações teatrais foram extintas, acredita-se que por falta de apoio de patrocinadores. No entanto, o renascimento do teatro ocorreu por meio da própria igreja, na Era Medieval, com encenações da ressurreição de Cristo. Iniciou-se, assim, a valorização do teatro como veículo de propagação bíblica, sendo, então, os principais atores, os padres e monges.

Em outro período, por volta do século XV, destacou-se o teatro elisabetano. Os atores eram empregados pela realeza, a exemplo de Shakespeare, que foi servo do rei. No século XVII, chamavam a atenção as encenações ocorridas nas cortes espanholas, já influenciadas pelas dramatizações ocorridas na Itália com o teatro renascentista, cujo trabalho cênico rompeu com as tradições do teatro medieval. Passou a ser visualizado como teatro humanista, visto que os atores eram amadores, apesar de se reconhecer que já havia um trabalho profissional, com o surgimento da “*Commedia Dell’Arte*”, uma forma de teatro popular improvisado, datado do séc. XV na Itália e

⁶ Pantomima – consiste na representação, através de gestos e movimentos, de pequenas cenas baseadas na história e na mitologia (VASCONCELLOS, 2010: 178).

desenvolvido posteriormente na França, mantendo-se popular até o séc. XVIII. Em complemento a esse enfoque humanista, assumido no teatro renascentista, vale destacar que foi nesse período que houve a inserção da mulher nas representações, servindo de exemplo a outros países.

Os dramaturgos espanhóis, do teatro barroco do século XVII, tinham profundas raízes na tradição popular, falando mais ao povo. Era a arte da contrarreforma que, simultaneamente, apresentava uma reação ao materialismo renascentista e às ideias reformistas de Lutero e Calvino e um retorno à tradição cristã. Na sequência histórica destacou-se o teatro romântico que cultuava uma arte subjetiva, que valorizava a emoção acima da razão. Muitos teatrólogos românticos tiveram suas peças transformadas em óperas, como foi o caso de Vítor Hugo.

Na primeira metade do século XIX, o realismo começou na França: opondo-se ao romantismo, considerava que o mundo era independente da representação mental que o artista fizesse dela. Pregava a atenção e fidelidade máxima ao real e trazia a reflexão sobre temas sociais. O Teatro Realista teve dificuldades para se impor na Inglaterra por causa da tradição poética de Shakespeare e do teatro elizabetano, além da ação da censura. No entanto, evoluiu na Rússia com Stanislavski, o grande ator, diretor e mestre de teatro, criador do famoso “Método para atores”. Com preocupação focada na formação do ator, Stanislavsky (1948/2009:33) afirma que *“nossa arte é um empreendimento coletivo em que todos dependem de todos”*.

Seguindo a linha do tempo do teatro, destacou-se, segundo Berthold (2008), o Teatro Poético representado, na Rússia, pelo trabalho de Tchekhov (1860-1904), com estilo coloquial e realista, entremeado em poesia. Sua obra causou grande impressão, sendo das mais representadas no mundo inteiro. Na mesma vertente, na Espanha, o trabalho de Lorca (1898-1936), com sua tragicidade sombria e forte raiz folclórica, foi o mais autêntico representante do teatro poético do século.

O Teatro Naturalista, com alguns artistas vindos do romantismo e outros já com tendências claras para a arte realista, e citados pela crítica como pessoas muito dotadas para a ciência que se dedicaram à arte, teve como precursor Émile Zola (1840-1902), na França, com seu manifesto “Naturalismo no Teatro”, em 1881. São características do período naturalista do teatro: exagero do realismo; descrição minuciosa da natureza, dos aspectos crus e desagradáveis da vida; tendência determinista; representação objetiva da natureza; e o olhar do artista como um investigador num laboratório.

Em sequência ao Teatro Realista, Berthold (2008) cita o Teatro Expressionista com início na Alemanha, no período de 1914 a 1924, que influenciou o movimento modernista em todo o

mundo. A ideia de que a representação não é o que o artista vê, mas as associações e reações que surgem em seu espírito; o exagero e a distorção dos elementos em cena, a expressão de desordem espiritual, o estado de desespero, tudo em situação caótica, são algumas das principais características do período expressionista do teatro.

Destacou-se nesse período, Vsevolod Meyerhold (1874-1940), um grande teórico e prático do expressionismo. Aluno e seguidor de Stanislavski no Teatro de Arte de Moscou, elaborou um treinamento para o ator que ele chamou de biomecanismo. Afirmava que o ator deve ser treinado por meio de exercícios físicos para ter agilidade, força, uma perfeita expressão corporal junto com a técnica de representação.

Ainda discutindo os exageros do teatro realista, Berthold (2008) destaca o movimento surrealista, iniciado na França. Tinha como características gerais: eliminação de bases psicológicas e do enredo; deformação fantástica; e a falta de coerência e homogeneidade. Os grandes teóricos antirrealistas foram Antonin Artaud (1896-1948), criador do "Teatro da Crueldade" e Eugène Ionesco (1909-1994), criador do Teatro do Absurdo, o antiteatro com farsas e sátiras sem ideal, com falta de sentido dramático.

Para finalizar este resumo histórico do teatro mundial, destaco, à luz dos estudos de Berthold, as discussões referentes ao Teatro Épico, do século XX. Segundo a autora, foi a dramaturgia de Bertolt Brecht (1898-1956), dramaturgo, romancista, roteirista e poeta alemão, que revolucionou o idioma alemão e o teatro moderno, transformando o drama, antes subjugado pela influência de Goethe.

O Teatro Épico⁷ de Brecht tem caráter político e é ligado ao socialismo, com características antiaristotélicas. Trata de um herói surrado e batido, que deve ser analisado com lógica e bom senso, com distanciamento das emoções e, se necessário, contestado e criticado pelo espectador. Suas principais características concentram-se no público como observador e estimulado à ação, sendo submetido a argumentos, colocando o homem como objeto de indagações, numa situação mutável. O homem é fruto e modificador de seu contexto, ou seja, a existência social determina seu pensamento, sua ação.

A seguir, conforme proposto, apresento um sucinto percurso do desenvolvimento do teatro no Brasil, à luz dos estudos de Sábato Magaldi (1977).

⁷ Épico – relato poético de aventuras grandiosas de um ou vários heróis, inspiradas na história, na imaginação ou em mitos e lendas (BERTHOLD, 2008).

1.1.1 O teatro no Brasil

Segundo Magaldi (1977), as primeiras manifestações cênicas no Brasil tiveram lugar junto aos índios, os quais, sob a orientação jesuítica encenavam em tupi-guarani, português e espanhol, peças escritas com cunho didático, as quais se destinavam exclusivamente à sua própria catequização. Segundo o autor, *“Nóbrega incumbiu Anchieta (1534-1597) de encenar autos”*. Destaque-se, pois, nesse período, o teatro anchietano. Ainda de acordo com Magaldi (1977:24), *“o caráter festivo das representações jesuíticas, realizadas em datas especiais, mobilizava todos os habitantes das aldeias, como na Idade Média”*. Embora escrito em tempos já esclarecidos pela Renascença, o teatro de Anchieta, quer por ser de autoria de um jesuíta, quer pelos objetivos a que se destinava, deveria filiar-se à tradição religiosa medieval (MAGALDI, 1977:17).

No entanto, séculos de escuridão recaem sobre o teatro nacional, somente reativado no século XIX, após a conquista da independência do Brasil. João Caetano é o responsável por essa façanha quando, em 1833, reúne o primeiro elenco dramático do país, com o propósito de *“acabar assim com a dependência de atores estrangeiros para nosso teatro”*. Posteriormente, foram inaugurados o Teatro Amazonas (1896) e o Teatro Municipal do Rio de Janeiro (1909).

Um dos marcos do teatro brasileiro foi o Teatro de Arena de São Paulo, com ardor nacionalista, o qual lançou dramaturgos como Gianfrancesco Guarnieri (1934-2006), Nelson Rodrigues (1912-1980) e Augusto Boal (1931-2009), grandes contribuidores da dramaturgia brasileira contemporânea. Na década de 1950, quando começava a crescer a preocupação com o teatro infantil e com formas específicas de texto e montagem, ocorreu a fundação da Sociedade Brasileira de Atores Teatrais (SBAT), a Casa do Artista e entidades culturais como a Academia Brasileira de Teatro e a Associação Brasileira de Críticos Teatrais. No entanto, mais adiante, segundo Magaldi (1977: 315),

o florescimento da literatura dramática brasileira tornou-se signo da nossa maturidade artística e eis que o Golpe Militar (1964) – desastroso em todos os sentidos – trouxe para o palco a hegemonia da censura. A sobrevivência do teatro tornou-se difícilíssima com a edição do Ato Institucional nº 05 e o advento do Governo Médici, que sufocou o que ainda restava de liberdade. No palco só se passou a respirar de novo com a abertura política iniciada no governo Geisel e prosseguida no Governo Figueiredo.

E avalia:

Ainda está por escrever-se uma história do Teatro Brasileiro. Somente quando se fizer um levantamento completo de textos se poderá realizar um estudo satisfatório de todos os aspectos da vida cênica – dramaturgia, evolução do espetáculo, relações com as demais artes e com a realidade social do país (MAGALDI, 1977:289).

Para o autor, o teatro tem um objetivo civilizador da arte, encontrado em todos os autores que insuflaram no palco brasileiro, no século passado, uma missão nobre, que se resume nas

palavras de João Caetano (1997:61, apud MAGALDI, 1977): “O teatro, bem organizado e bem dirigido, deve ser um verdadeiro modelo de educação, capaz de inspirar na mocidade o patriotismo a moralidade e os bons costumes”. Olhando para o teatro no Brasil, ao longo dos anos, vê-se que serviu de instrumento político, tanto para a difusão das ideias dos governantes, como para reivindicação dos oprimidos, incluindo ainda a Igreja Católica, que dele se utilizava como ferramenta catequizadora. Em consonância com Magaldi, os estudos de Oliveira (2011: 25) afirmam que

no Brasil, o teatro tem sua origem com as representações feitas para a catequização dos índios. As peças eram escritas com intenções didáticas, procurando sempre encontrar meios de traduzir a crença cristã para a cultura indígena. A Companhia de Jesus, ordem que se encarregou da expansão da crença pelos países colonizados, contribuiu significativamente para esse surgimento.

Confirmando a importância do teatro na historicidade do Brasil, Boal (2004: xi) nos diz que “o teatro deve ajudar-nos a conhecermos melhor a nós mesmos e ao nosso tempo [...] é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. Pode nos ajudar a construir o futuro, em vez de mansamente esperarmos por ele”. Ainda segundo Boal (2004:xi), “a linguagem teatral é a linguagem humana por excelência”. Segundo o autor a palavra “teatro” é tão rica de significados diferentes que nunca sabemos ao certo sobre o que estamos falando quando falamos de teatro.

No entanto, pontuo que o olhar deste estudo prioriza o teatro como “a capacidade dos seres humanos de se observarem a si mesmos em ação”, de tomarem iniciativa, de colaborarem criticamente e de se transformarem mediante a sociedade em que vivem. Assim, é possível identificar que

os humanos são capazes de se ver no ato de ver, capazes de pensar suas emoções e de se emocionar com seus pensamentos. Podem se ver aqui e se imaginar adiante, podem se ver como são agora e se imaginar como serão amanhã (BOAL, 2004: xiv).

Foi Boal o responsável por introduzir, no Brasil, a concepção de “sistema de coringa”, discutida por Bertolt Brecht e compreendida como permissão para o ator trabalhar com o distanciamento e em diferentes papéis. A estética teatral de Boal é conhecida como “Teatro do Oprimido”, com um arsenal de suporte para o trabalho teatral crítico-reflexivo da realidade atual. Foi proposto como um método de teatro também para não-atores. Todos podem ser atores, seja no palco, no trabalho, na escola, na rua, em casa, e até invisível, como sugere o autor. Ou, como

aponta Oliveira (2011:27), “o teatro é um ato estético coletivo, cabendo-nos certificar o papel dos sujeitos diante do mundo contemporâneo”.

1.1.2 Relações de Vygotsky e o teatro

Na busca pela compreensão da relação dos estudos de Lev S. Vygotsky (1896-1934) com a arte cênica, a fim de complementar o embasamento teórico desta pesquisa, destaco em síntese a sua relação inicial com o teatro.

Desde a infância, Vygotsky foi incentivado a se dedicar a diversas áreas do conhecimento. Com vida curta, mas intensa e bastante produtiva, o teatro teve influência relevante em todo seu estudo. O ambiente familiar certamente foi marcante nessa trajetória de contextualização de peças teatrais, uma vez que consta em sua bibliografia que era incentivado pela família a assistir a espetáculos, além de realizar debates acerca de obras assistidas. Dessa forma, confirma o seu próprio entendimento de que “o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais” (REGO, 1995:93).

Nas palavras de Smolka (2009: 129), “Vygotsky é fruto de seu tempo. Nasce imerso em uma rica ambiência cultural. A leitura e a literatura, a ciência e a arte fazem parte de seu cotidiano. De família judaica, vive a passagem do século XIX em meio a uma enorme efervescência de ideias”. A autora acrescenta que foi nesse contexto, impactado pelas demandas e propostas da Revolução Russa, que ele vivencia as contradições, testemunhando a discriminação, as diferenças sociais e, assim, “adere à utopia da construção do homem novo”.

Na juventude, as leituras sobre teatro foram de essencial relevância para sua formação interdisciplinar, assim como para a futura compreensão sobre o homem e a natureza, o que seria fundamental para sustentar seus estudos referentes à arte e à psicologia. Sua paixão pela literatura e pela arte o levou a escrever, aos 19 anos, a primeira versão de seu estudo *A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca* (1915), que seria retomado na obra *Psicologia da Arte* (1925).

Ainda no período da juventude, Vygotsky assistia com frequência aos espetáculos teatrais em Gomel e Moscou em companhia de Stanislavsky (1863-1938). Consta, inclusive, que ele assistiu a vários espetáculos no TAM (Teatro de Arte de Moscou), como, por exemplo, *Pequenas Tragédias*, de Pushkin, um de seus preferidos, que foi representado em 1915 (VYGODSKAIA & LIFANOVA apud BARROS et al., 2011:232).

De acordo com Barros et al. (2011), em 1917, ano da Revolução Russa, após concluir diversos cursos superiores em Moscou (Direito, Literatura, História e Filosofia), Vygotsky assumiu o cargo de diretor da subseção de teatro do Departamento de Gomel para a Educação Pública e, em seguida, foi nomeado chefe da Seção de Arte do Departamento Regional para a Instrução Política.

Acredita-se que foi nesse contexto que Vygotsky iniciou os estudos sobre teatro e educação. Em um ensaio produzido em 1923, por exemplo, ele questiona se o teatro infantil deve ser entendido como *“teatro para crianças ou teatro feito por crianças”*. Essa discussão pode ser visualizada na obra *“Imaginação e criação na infância”* (1930/2009).

Discutir a relação de Vygotsky com o teatro se faz relevante para o contexto da educação porque, embora seus estudos sejam amplamente discutidos, pouco foram explorados no sentido de destacar a importância da experiência de crianças produzirem peças de teatro, tal como proposto neste estudo.

Vygotsky (1930/2009:100) discute a importância da dramatização no desenvolvimento infantil apontando que a brincadeira aproxima a criança da criação dramática. Em suas palavras: *“A brincadeira é a escola da vida para a criança; educa-a espiritualmente e fisicamente. Seu significado é enorme para a formação do caráter e da visão de mundo do futuro homem”*. Nesse sentido, o autor critica ações de reprodução teatral, pois são caracterizadas como forma de engessar a criação infantil. Ao contrário disso, sugere que as crianças participem da prática educativa, desde o início até o final da encenação infantil (para que não haja quebra na sua estrutura psicológica). Para Vygotsky (1930/2009:100):

na realidade, a criação teatral infantil, quando objetiva reproduzir diretamente as formas do teatro adulto, é uma atividade, pouco conveniente para as crianças.[...] decorar as falas, como fazem os atores profissionais, com palavras que nem sempre são entendidas e sentidas pela criança, engessa a criação infantil e transforma a criança num transmissor de palavras alheias.[...] estão bem mais próximas da compreensão infantil as peças compostas pelas próprias crianças ou produzidas e improvisadas por elas ao longo do processo de criação. [...] [...] a lei principal da criação infantil consiste em ver seu valor não no resultado, não no produto da criação, mas no processo. O importante não é o que as crianças criam, o importante é que criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa.

O fato de as crianças serem autoras de seus próprios textos gera uma satisfação e isso é que deve ser levado em conta. Nesse sentido, justifico a relevância do projeto-base desta pesquisa, visto que o fazer proposto de alunos autores/atores construir, avaliar e reconstruir seus textos está apoiado em fundamentos defendidos por Vygotsky (1930/2009:102), a saber: *“as crianças precisam entender para que escrevem e ter a consciência do objetivo dessa escrita”*. Se a elas for oferecido o espaço para produzirem o próprio texto, o *“prêmio deve ser a satisfação que a*

criança sente desde a preparação do espetáculo até o processo de interpretação, e não o sucesso obtido ou o elogio advindo dos adultos”.

É com esse olhar de que as crianças produzam seus próprios textos e se sintam estimuladas, que se pretende proporcionar um ambiente onde os sujeitos sejam reflexivos, criativos, agentes e comprometidos com a transformação deles mesmos e do meio em que vivem. Isso poderá prepará-los para a “*vida que se vive*” (MARX & ENGELS, 1845-46/2006:26), de acordo com seus desejos, valores e modos de agir e pensar. Propor ações nessa direção seria agir com o objetivo de formar para a cidadania, oportunizando espaços em que possam ter voz e que percebam a importância de serem críticos e transformadores da própria vida e do contexto em que vivem.

O fato de as crianças produzirem seus textos e dramatizá-los proporciona um espaço de criação aliado ao ato de brincar, o que oportuniza grandes experiências emocionais. E é a partir desse olhar que visualizo a importância de refletir, nesta pesquisa, sobre um dos conceitos abordados por Vygotsky desde seus primeiros estudos. Refiro-me ao conceito vygotskiano de “*perejivanie*” abordado inicialmente no livro *Psicologia da Arte* (1925).

Delari Junior (2009) aponta que há uma diversidade de sentidos atribuídos à palavra “*perejivanie*” em língua russa, mesmo em algumas obras significativas de Vygotsky e que essa discussão é recente no Brasil, embora na Rússia *perejivanie* represente um conceito com significados amplos e profundos, uma das categorias primordiais nas concepções psicológicas e filosóficas. Delari Junior (2009:11-13) complementa, avaliando que

a multiplicidade de significados para *perejivanie* implica dificuldades para sua tradução nos textos psicológicos com os quais estamos habituados em português. Uma delas reside no fato de que se pode traduzir *perejivanie* por experiência” [...] Trata-se a princípio, de uma experiência ou vivência intensa e singular, que tem um lugar importante do ponto de vista de possibilidade de compreensão da totalidade à qual pertence e na qual cumpre sua função.

Delari Junior (2009: 13) acrescenta que *perejivanie* não é sinônimo de toda experiência psíquica, mas um dos aspectos dela – considerada na totalidade e diversidade de ligações entre experiências hereditárias, pessoal, social e histórica.

Mediante tais discussões sobre os diversos sentidos da palavra *perejivanie*, a opção, neste estudo, será entender o termo como experiência do “próprio ator”, não da experiência do espectador, mais especificamente a experiência vivida pelos alunos-autores/atores em diversas relações de interação e, em especial, durante a criação de seus personagens para os quais também pressupunham intensos momentos de *perejivanie*, ou seja, ao se posicionarem como autores, vivem a *perejivanie* do seu próprio papel, entregam-se à ação de sentir, ou não, a emoção que o

personagem se propôs. Nesse sentido, o entendimento se aproxima também das considerações de Vygotsky (1935/1994) sobre *pereživanie* como “*unidade da consciência*”, “*unidade de cognição e afeto*” e como recurso para compreensão de como as influências do meio se relacionam com o desenvolvimento. Em consonância com esse olhar, Veresov (2012:15) também discute *pereživanie* como “*unidade dinâmica da consciência humana que contém todas as suas propriedades e, portanto, todas as mudanças no desenvolvimento da mente humana que passam por mudanças em pereživanie*”⁸. O autor, à luz de Vygotsky, define o conceito de *pereživanie* como sendo uma unidade indivisível em que se destaca a personalidade e o ambiente social, bem como uma complexa unidade de processos psicológicos que envolvem emoções, entendimentos, pensamento, memória, atitudes, conflitos internos e medos. Segundo Veresov (2012), esses processos transformam-se em desenvolvimento por meio de momentos de conflito extremo, o que o autor também define como drama. Para ele, o desenvolvimento é um processo dramático e por tal motivo não existe sem drama. Nesse entendimento, o autor coloca que a *pereživanie* é a forma de viver esse processo, que não há possibilidade de desenvolvimento cultural sem *pereživanie*.

Com tal olhar, é possível visualizar o sistema de Stanislavsky (1948/2009:58), visto que este autor defende que “*as fontes mais profundas do subconsciente de um ator só se revelarão espontaneamente, trazendo consigo os sentimentos, [...] quando ele sentir que, em cena, suas vidas interior e exterior estiverem fluindo natural e regularmente*”.

O fundamento do sistema de Stanislavsky era de que o ator precisaria encontrar a “*verdade dos sentimentos em cena*”. Essa abordagem foi de grande relevância para que Vygotsky, na obra *Pensamento e Linguagem*, discutisse a questão do pensamento por trás das palavras, inspirado em Stanislavsky. Nas suas palavras:

O teatro deparou com o problema do pensamento por trás das palavras antes que a psicologia o fizesse. Ao ensinar o seu sistema de representação, Stanislavsky exigia que os atores descobrissem o “*subtexto*” das suas falas em uma peça (VYGOTSKY, 1934/2008:185).

Para essa discussão Delari Junior (2009:27) acrescenta que “*Vygotsky buscava superação de uma falsa dicotomia entre o ator não sentir qualquer emoção com seu papel e emocionar-se com ele tal como se fosse a verdade de sua própria existência*”. Para Vygotsky (1932/1999:244), “*as pereživanii⁹ do ator, suas emoções, aparecem não como funções de sua vida mental pessoal, mas*

⁸ Tradução minha. No original: “*perezhivanie as a dynamic unit of human consciousness contains all its properties and therefore all developmental changes in the human mind which go through changes in perezhivanie*” (VERESOV, 2012:15).

⁹ “*Pereživanii*”: genitivo plural de “*pereživanie*”, de acordo com Vygotsky (1932/1999:244). Tradução de Delari Junior (2009).

como um fenômeno que tem uma significância e um sentido social objetivos, que servem como transição da psicologia à ideologia”.

Neste estudo, as experiências, as emoções vividas pelos alunos- autores/atores, durante a produção de uma peça de teatro, podem possibilitar essa transição psicológica, proposta por Vygotsky, em modos de agir responsivo, de transformar a si mesmo e seu contexto, em busca de uma ideologia socialista que defenda uma sociedade mais justa, que tanto se almeja nos tempos atuais em nosso país.

Mediante as discussões de Vygotsky com referência ao teatro, em diferentes momentos e obras, Oliveira (2011:47) nos diz que:

pode-se supor facilmente que seu interesse na investigação do funcionamento mental implícito na criação e na recepção estéticas o conduziu a profundos estudos da psicologia humana. Foram essas investigações que forneceram as bases sobre as quais construiu a Teoria Sócio-Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano.

Em consonância com o breve histórico apresentado, observa-se que o teatro sempre teve relevância na concepção sócio-histórico-cultural do humano, e como neste estudo o foco recai sobre as relações que ocorrem mediante a construção de peças teatrais em espaços escolares, destaco também a relevância de se discutir a abordagem do teatro a serviço da educação.

1.1.3 Teatro: relações com a Educação

Durante toda a trajetória da humanidade, pensadores e educadores têm buscado caminhos que possibilitem incorporar a arte a serviço da educação. Tal afirmação pode se reportar à Roma Antiga, quando os romanos já consideravam o teatro como um instrumento pedagógico, desde que ensinasse lições morais. No período da Renascença, a prática de falar foi muito valorizada, sendo exercida por meio de diálogos, o que estimulava o teatro dentro do ambiente escolar, aliada ainda ao fato de que os estudiosos de obras clássicas que encenavam peças latinas acabaram tornando-se professores e, conseqüentemente, fazendo com que o teatro florescesse nas escolas. A dramatização era considerada, desde então, um ótimo recurso para o aprendizado da linguagem.

Entretanto, não importa qual tenha sido ao longo do tempo, o local, a forma ou o recurso utilizado, porque, inegavelmente, teatro é antes de tudo a arte de representar. É a arte de se colocar no palco uma história que se queira contar ao público através de atores, por isso, cada ator representa uma personagem da história, mostrando por meio de seus gestos e falas, não somente acontecimentos ou fatos, mas, principalmente, atitudes, valores e traços culturais, os quais se

encontram amplamente permeados de seus próprios valores e convicções. Com relação à escola, ao considerá-la o palco onde a convivência se torna imperativa, é nela que o indivíduo, segundo Reverbel (2006:19),

aprende a conviver com os outros, delineando-se nesse momento sua primeira imagem da sociedade. É na sala de aula que podem acontecer as primeiras descobertas de si mesmo, do outro e do mundo, pois aí o aluno incorpora-se ao grupo social.

As artes cênicas, no âmbito escolar brasileiro, foram introduzidas a partir do enunciado no art. 7º da Lei de Diretrizes e Bases 5692, de 1971, o qual tornava obrigatória a inclusão da disciplina Educação Artística nos currículos da Educação Básica do Brasil. A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), por sua vez, promulga, no artigo 206, que um dos princípios básicos para que seja ministrado o ensino no país, seja a *“liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”*.

Em consonância, a Lei de Diretrizes e Bases 9.394 (BRASIL,1996), em seu artigo 3º, confirma tais princípios básicos da educação nacional, tecendo ainda considerações sobre o pluralismo de concepções pedagógicas. Como exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (BRASIL, 2001:83) recomendam a prática de intervenções educativas com a arte cênica, ressaltando sua importância ao longo da história:

A arte tem sido proposta como instrumento fundamental de educação, ocupando historicamente papéis diversos, desde Platão, que a considerava base de toda a educação natural. O teatro, como arte, foi formalizado pelos gregos, passando dos rituais primitivos das concepções religiosas que eram simbolizadas, para o espaço cênico organizado, como demonstração de cultura e conhecimento. É por excelência a arte do homem.

No entendimento de teatro como a *“arte do homem”*, é visível que a atividade cênica proporcione formação integral, como citado nos PCNs de Artes, (BRASIL, 2001:84):

O teatro proporciona experiências que contribuem para o crescimento integrado da criança sob vários aspectos. No plano individual, o desenvolvimento de suas capacidades expressivas e artísticas. No plano do coletivo, o teatro oferece, por ser uma atividade grupal, o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia como resultado do poder agir e pensar sem coerção.

OLIVEIRA (2011:16) acrescenta, a esse valor pedagógico, aspectos ligados à constituição da própria consciência do jovem em formação:

Trata-se de um movimento que parece permitir o seu desenvolvimento intelectual, emocional e social. Ao interagir com o grupo de teatro, o aluno pode desenvolver um espírito crítico, fortalecer sua autoestima e autoimagem.

Ao pesquisar autores que discutem a integração de teatro e educação, podemos encontrar muitos trabalhos com base nas discussões desenvolvidas por Vygotsky. É possível, por exemplo,

citar Japiassu (1999), cujo estudo aborda a relação de Vygotsky com o teatro russo-soviético, presente na obra *Psicologia da Arte* (1925/2001). Camarotti (2005) também faz referência à linguagem no teatro infantil, discute sobre a relevância do texto escrito e encenado por crianças e, dessa forma, aproxima-se da discussão realizada por Vygotsky(1930/2009). Sobre essa questão, Smolka (2009: 7) avalia que

a educação e a arte permeiam as obras de Vygotsky – de maneira ora mais, ora menos explícita – desde seus primeiros estudos sistemáticos sobre a criação literária e a reação estética, até seus últimos escritos sobre o *pensamento e palavra* na obra “*A construção do pensamento e da linguagem*”.

Florentino (2006), por sua vez, discute Vygotsky com foco na arte cênica e educação ao relacionar a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal com o ensino de teatro, enquanto Oliveira e Stoltz (2010) estabelecem relações entre a teoria vygotskiana e o teatro, dando ênfase à interação social e à importância da arte para o desenvolvimento humano.

Para que esta pesquisa venha a ratificar a importância da interação do teatro com a educação, busquei também fundamentos nos estudos do pensador russo. Assim, defendo que, ao propor aos adolescentes que preparem o espetáculo de forma a construírem, avaliarem e reconstruírem seus textos, seja possível promover espaço de interação, colaboração crítica e modos de agir intencionais, o que facilita o entendimento do para que escrevem. Sendo assim, o texto passa a ter sentido para os autores. Mas, esse espaço aberto para a produção do próprio texto é gerador de relações que promovem, na/pela interação, também conflitos e contradições permanentes.

Para uma melhor compreensão dessas relações, focalizo neste estudo, especificamente, que tipos de colaboração e agência são decorrentes das discussões ocorridas durante a produção da peça. Para tanto, pontuo serem fundamentais os estudos sobre a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, conforme discutidos a seguir.

1.2 Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural: base para a organização da pesquisa

Esta pesquisa está apoiada na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), conforme as discussões de Vygotsky (1930/2008, 1934/2001), Leontiev (1978), expandidas por Engeström (1999, 2008, 2009) e, também, por Magalhães (2010, 2011) e Liberali (2009, 2011, 2012b, 2013). A TASHC fundamenta-se no estudo das relações entre sujeitos diferentemente

constituídos, em contextos determinados pela realidade sócio-histórico-cultural, direcionados a objetos/motivos compartilhados, mesmo que parcialmente.

Nessa mesma vertente, o Grupo LACE (Linguagem em Atividades do Contexto Escolar), liderado por Magalhães e Liberali, juntamente com outros pesquisadores, investiga a Atividade Sócio-Histórico-Cultural na educação, com base em um paradigma colaborativo-crítico de pesquisa. Liberali (2011:43) justifica a escolha de denominar *Atividade Sócio-Histórico-Cultural*, em lugar de escolher apenas dois termos, salientando: “*O grupo denomina seu estudo como pautado em atividades, uma vez que se ocupa da discussão do sujeito no mundo, agindo e fazendo história; em outras palavras, da vida como ela é*” (MARX & ENGELS, 1845-1846). Assim, entende o sujeito em constante relação na produção de artefatos culturais. Nessa ótica, tal relação é base para a produção criativa em contextos específicos.

Os termos *social*, *cultural* e *histórico* são concebidos, respectivamente, nas relações sociais estabelecidas em contextos específicos, no espaço-tempo marcado por posicionamentos característicos de uma cultura, assim como os sujeitos se constituem ao longo da história.

Na mesma direção, baseada em Liberali (2006), Guerra (2010:45) nos diz sobre a importância de marcar e deixar claro o porquê do social, do histórico e do cultural para o grupo de pesquisa LACE: – **Social**: Os sujeitos agem e atuam em atividades por meio das relações sociais que são estabelecidas em cada contexto específico; – **Histórico**: O ser humano faz e é constituído pela sua história. Assim, podemos compreender as marcas históricas e as identidades dos participantes das atividades e das próprias atividades e instituições. – **Cultural**: Toda atividade precisa ser analisada, levando-se em conta, o espaço-tempo em que está inserida. Os valores, as necessidades da cultura em que a atividade está inserida são bases para compreendê-la na sua essência.

Na explanação de Mendes (2012:26), os três aspectos da TASCH no quadro do grupo LACE se complementam: a) O sujeito está inserido em um contexto que possui suas regras e é criado a partir de valores existentes nelas; b) O sujeito está nesta sociedade que possui uma historicidade; ele é parte dela e a constrói; c) Vivendo em sociedade, o sujeito interage com seu meio e outros indivíduos, adotando práticas e ideias comuns entre si.

A TASCH é, pois, definida como a teoria que estuda as “*atividades em que os sujeitos estão em interação com outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes*” (LIBERALI, 2009:12). Com essa ótica, é importante refletir sobre o conceito de atividade, para que sejam compreendidas as bases teóricas que fundamentam o sistema de atividades em cadeia,

propostas neste estudo e, por conseguinte, o contexto no qual os dados desta pesquisa foram produzidos.

Partindo do entendimento de que o motivo que leva o sujeito a engajar-se em toda e qualquer atividade humana, interagindo com o mundo e com os que o cercam, é o desejo de satisfazer suas necessidades, a atividade pode ser definida como o conjunto de ações realizadas por sujeitos agindo coletivamente para o alcance de objetos compartilhados que satisfaçam, mesmo que parcialmente, suas necessidades particulares (LIBERALI, 2009).

Segundo Leontiev (1978), necessidade é a falta consciente que permite ao sujeito ter um motivo para participar da atividade, sendo assim em uma mesma atividade poderá haver indivíduos participando, mobilizados por necessidades diferentes, mesmo que agindo coletivamente. Dessa forma, os sujeitos da atividade participam compartilhando um objeto que aparentemente é único, mas que, na verdade, é múltiplo. E como as necessidades dos diferentes sujeitos envolvidos podem assemelhar-se, embora nunca sejam iguais, é importante criar regras para que as diferentes necessidades sejam saciadas. Somente assim, os sujeitos contribuirão com a atividade.

O quadro seguinte explicita os elementos de uma atividade de forma a evidenciar essa discussão.

Quadro 1: Elementos da Atividade

SUJEITO	É aquele que realiza a atividade, responsabilizando-se por estabelecer conflitos e também por lidar com eles para impulsioná-la. Seu ponto de vista é tomado para análise na atividade.
OBJETO	É o alvo da atividade. Para suprir uma determinada necessidade, o sujeito elege um “objeto de desejo” e passa a agir em função desse objeto. Ele é o motivo pelo qual o sujeito está na atividade. Transforma-se ao longo da atividade, em direção ao resultado.
RESULTADO	É o objeto idealizado pelo sujeito. Por isso dizemos que o objeto transforma-se ao longo da atividade, em direção a essa idealização do sujeito.
ARTEFATOS CULTURAIS	São os meios disponíveis aos sujeitos para influenciar o objeto da atividade e impulsioná-lo para o resultado. São utilizados para intervir na relação entre sujeito e objeto, provocando movimentos em seu modo de pensar/aprender.
COMUNIDADE	É entendida como o grupo de pessoas que compartilham o objeto da

	atividade com o sujeito. Não se pode afirmar que todos os participantes da comunidade, compartilham logo de início, o objeto, mas isso é desejável para que se alcance o resultado da atividade. O movimento, na atividade, deve ser o de ‘conquistar’ os sujeitos para que, de certo modo, “adotem o objeto” e façam dele também seu “objeto” de “desejo”.
REGRAS	São as leis, normas, padrões e convenções que regulam ações e interações dos sujeitos no decorrer da atividade. Podem ser implícitas ou explícitas. São procedimentos que ajudam na intermediação entre o objeto e os sujeitos da atividade. Muitas delas constituem-se na própria atividade, geradas a partir de seu desenvolvimento.
DIVISÃO DE TRABALHO	Refere-se à distribuição de responsabilidades e papéis na atividade, tanto em relação à divisão horizontal de tarefas quanto vertical, relacionadas a poder e <i>status</i> dos sujeitos.

Fonte: Ninin (2013:36), com base em Engeström, 1999

A seguir apresento um breve histórico de atividade identificando, em sua evolução, os conceitos a partir de Vygotsky (1930/1998), apoiada na discussão da Teoria da Atividade de Leontiev (1978) e nas discussões de Engeström (1999).

1.2.1 Breve histórico de Atividade

Com raízes no materialismo histórico-dialético de Karl Marx, o conceito de atividade relaciona-se às bases materiais da existência. Com esse olhar, Smolka (2009:11) afirma que o conceito de atividade *“refere-se à atividade especificamente humana, conscientemente orientada, que só se tornou possível no âmbito das relações sociais, e emergiu na história dessas relações; é mediada por instrumentos e signos”*.

Para Vygotsky, a atividade é uma ação mediada por artefatos culturais, sendo a linguagem o principal artefato constitutivo do ser humano. O estudioso russo considerou a atividade como princípio explicativo da constituição da consciência humana e manteve o foco no indivíduo. Diferentemente, para Leontiev, a noção de atividade é entendida como sistema (coletivo), no qual os sentidos e significados, não estavam no sujeito, mas no objeto. Discute a necessidade de se repensar as relações quanto à atividade concreta e seus componentes.

Engeström, por sua vez, retoma as discussões de Vygotsky e Leontiev quanto à centralidade da mediação por artefatos culturais, na produção colaborativo-crítica do objeto parcialmente

compartilhado, com base nas regras que organizam a divisão de trabalho e no papel importante dos contextos sócio-histórico-culturais de constituição dos sujeitos e da comunidade nessa produção. Avança no estudo, pontuando que as contradições internas representam a força motriz das mudanças e do desenvolvimento nos sistemas de atividades.

A discussão da origem da atividade, conforme dito anteriormente, pode ser encontrada nos estudos do russo Lev Vygotsky (1896-1934) e de seus discípulos. Sua formação intelectual, já na infância, teve o alicerce no teatro e na literatura. Na fase adulta, estudou Direito, Psicologia, Filosofia, Literatura e Semiótica, embasado em leituras das obras de Karl Marx (1818-1883), de Friedrich Engels (1820/1895) e também do filósofo Baruch Spinoza (1632-1677).

O grupo de Vygotsky (consta como um dos principais desse grupo, seu aluno Leontiev) dedicou-se a contribuir com o Estado Socialista, baseado em princípios marxistas, propondo lançar as bases de uma nova psicologia para resgatar o conceito de consciência¹⁰ rejeitado pelos estudos de reflexologistas (o sujeito é reflexo do meio) e behavioristas (estímulo-resposta) russos, no final de século XIX e primeiros anos do século XX. Araújo (2013:27), com base em Vygotsky (1930), apresenta a Figura 1 como demonstração de que “*um signo externo (X) se torna o elo intermediário na relação entre estímulo (S) e resposta (R), que de outro modo constituiriam os elementos binários de uma forma de comportamento elementar (representável como $S \rightarrow R$)*”.

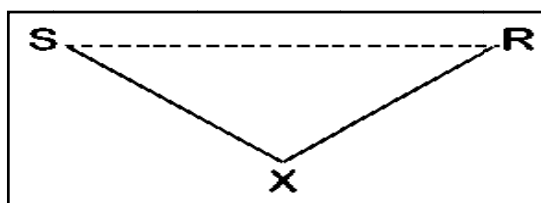


Figura 1: Mediação (X) entre Estímulo (S) e Resposta (R)
(VYGOTSKY, 1930/2007:53)

Em Vygotsky (1930/2007:62) encontramos a discussão sobre formas superiores¹¹ e inferiores de comportamento, para justificar sua posição contra a visão behaviorista. Em suas palavras:

uma estrutura estímulo-resposta para a construção de observações experimentais não pode servir como base para o estudo adequado das formas superiores, especificamente

¹⁰ De acordo com Leontiev (1959/2004:94), “*A consciência é o reflexo da realidade, retratada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos, elaborados socialmente*”.

¹¹ Vygotsky (1930/2007:63) defende que o objetivo básico da abordagem analítica de sua pesquisa é fornecer uma análise das formas superiores de comportamento. O estudioso russo cita três princípios básicos na análise das funções psicológicas superiores: análise de processos, e não de objetos; explicação versus descrição (*genotípico/fenotípico*) e o problema do comportamento fossilizado (processos mecanizados).

humanas, de comportamento. Na melhor das hipóteses, ela pode somente nos ajudar a registrar a existência de formas subordinadas, inferiores.

Para combater o reducionismo individualista, o grupo também almejou explicar os processos sociais a partir dos processos psicológicos. Para Kozulin (2002:114), Vygotsky “rompeu o círculo vicioso de explicação da consciência por meio da consciência” e, de maneira semelhante, o “comportamento por meio do comportamento, e estabeleceu premissas para uma teoria unificada do comportamento e da mente”.

Segundo Cole (1996, apud DANIELS, 2008/2011:165), “a tese central da escola cultural-histórica russa é que a estrutura e o desenvolvimento dos processos psicológicos humanos surgem através de atividade prática culturalmente mediada, historicamente desenvolvida”. Wertsch e Tulviste (2002:62) também apontam que “na visão de Vygotsky, o funcionamento mental do indivíduo só pode ser entendido se examinarmos os processos sociais e culturais dos quais ele deriva”. Foi nesse contexto que Vygotsky defendeu a tríade de sujeito, objeto e mediação de artefato considerando a mediação um conceito central para a Teoria da Atividade, na perspectiva sócio-histórica, conforme figura a seguir:

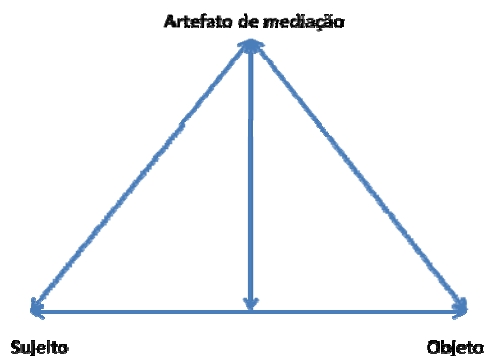


Figura 2: Representação gráfica de atividade

Em conformidade com a posição de Vygotsky quanto à mediação, Engeström (1999) cita que a “inserção de artefatos culturais nas ações humanas foi revolucionária; uma vez que nesse momento a unidade básica de análise superou a divisão entre o indivíduo cartesiano e a intocável estrutura social”¹². Assim sendo o indivíduo passou a ser compreendido a partir do meio cultural e a sociedade passou a ser compreendida a partir da ação dos indivíduos que usam e produzem os artefatos de mediação.

¹² Tradução minha. No original: “The insertion of cultural artifacts into human actions was revolutionary in that the basic unit of analysis now overcame the split between the Cartesian individual and the untouchable societal structure”.

Nesse mesmo sentido, Kozulin (1986/2002) cita que Vygotsky (1935) compreende atividade como um princípio explanatório da constituição da consciência, em que ações são mediadas por instrumentos físicos (ferramentas) e psicológicos (signos e símbolos).

A Teoria da Atividade discutida por Engeström (1999) refere-se aos estudos de Leontiev (1977, 1978). Para superar o problema de a unidade de análise permanecer com foco no individual, Leontiev (1977) defende a compreensão de atividade em relação com as ações e operações, na produção do objeto coletivo. Sua Teoria da Atividade pode ser analisada como uma expansão das ideias basilares de Vygotsky, principalmente quando se refere à relação homem-mundo construída historicamente e mediada por instrumentos. Portanto, Leontiev avança ao focar a construção coletiva do objeto na relação com outros, diferentemente de Vygotsky, cuja unidade de análise permaneceu focada nas relações da díade.

Oliveira (1993:96-97) acrescenta que *“as atividades humanas são consideradas por Leontiev, como formas de relação do homem com o mundo, dirigidas por motivos, por fins a serem alcançados”*. A autora discute que a ideia de atividade envolve a noção de que o homem se orienta por objetivos, agindo de forma intencional, por meio de ações planejadas.

Outro ponto relevante nos estudos de Leontiev (1978) refere-se à distinção entre atividade, ação e operação: *atividade* – forma complexa de relação homem-mundo, que envolve finalidades conscientes e atuação coletiva e cooperativa; *ação* – processo cujo objeto e motivo não coincidem; *operação* – referida ao aspecto prático da realização da ação, à condição em que é efetivada a ação.

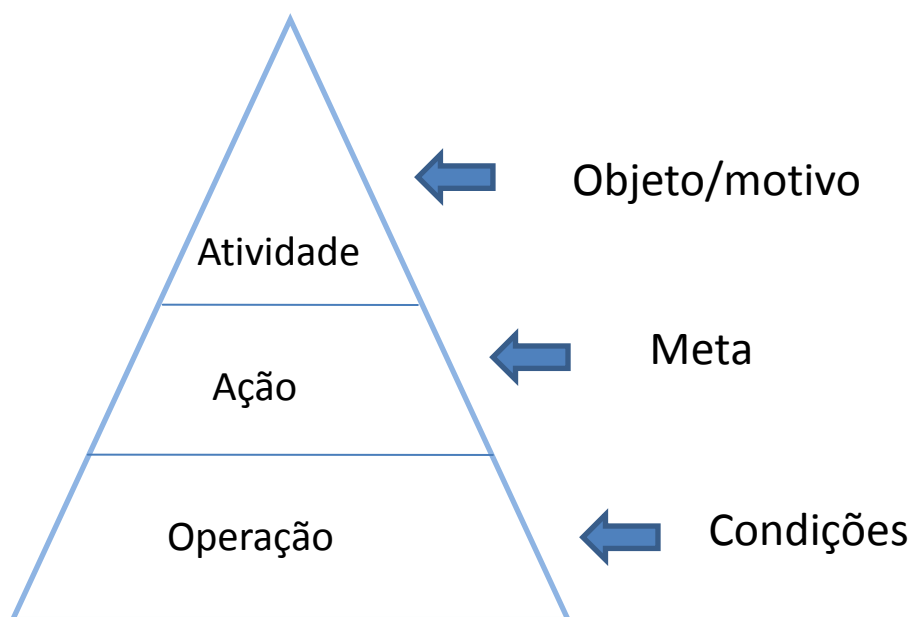


Figura 3: Estrutura hierárquica da Atividade humana
(LEONTIEV, 1978, apud DANIELS, 2008/2011:167)

Para exemplificar tal discussão Oliveira (1993:98) cita o exemplo clássico de Leontiev (1978), de caça primitiva coletiva:

Uma mesma atividade humana pode ser desempenhada por meio de diferentes **cadeias de ações**: a atividade de caça pode envolver as ações de afugentar os animais e emboscá-los, ou as ações de construção de armadilhas e posterior matança dos animais que nelas caem, ou ainda as ações de colocação de alimentos em determinado local para atrair o animal e posterior espera do animal cevado. Da mesma forma, uma ação pode ser desempenhada por meio de diferentes **operações**: o abate de um animal pode ser realizado por golpes de bastão, flechadas...

A partir dessa discussão entende-se que a atividade compõe-se por um conjunto de ações em que os sujeitos atuam intencionalmente, em um movimento coletivo, orientados ao objeto/motivo compartilhado para satisfazer suas necessidades quer sejam individuais e/ou coletivas. Assim, nas palavras de Oliveira (1993:98):

A atividade humana é tomada como a unidade de análise mais adequada para a compreensão de processos psicológicos porque inclui tanto o indivíduo como seu ambiente, culturalmente definido. A ação individual em si é insuficiente como unidade de análise: sem inclusão num sistema coletivo de atividade, a ação individual fica destituída de significado.

Ainda nessa discussão, nota-se que Leontiev (1978:26) amplia os estudos da atividade ao compreendê-la como um sistema coletivo em que os motivos são baseados em necessidades individuais e/ou coletivas, e cujos sentidos e significados não estavam no sujeito, mas alocados no objeto direcionado a um objeto. Em complemento, Sannino et al. (2009) defendem que Leontiev expandiu a unidade de análise da Teoria da Atividade ao demonstrar que as ações possuem objetivos imediatos, individuais, mas que o motivo real vai além, ele é coletivo e mantém os sujeitos integrados.

Ao avançar essas discussões, Engeström (2009) explana sobre os sistemas de atividade em interação múltipla, com centralidade no movimento do objeto, nas regras e divisão de trabalho entre os componentes da comunidade, mediadas por artefatos culturais. Dessa forma, as relações sociais, as regras de conduta que estabelecem os papéis de comunidades, assim como a divisão de trabalho, passam a ser o foco, desconsiderando a centralidade na mediação como defendido por Vygotsky.

A figura seguinte representa, segundo Daniels (2008/2011:170), “os elementos sociais/coletivos num sistema de atividade [...] ao mesmo tempo em que enfatiza a importância da análise das suas interações recíprocas”.

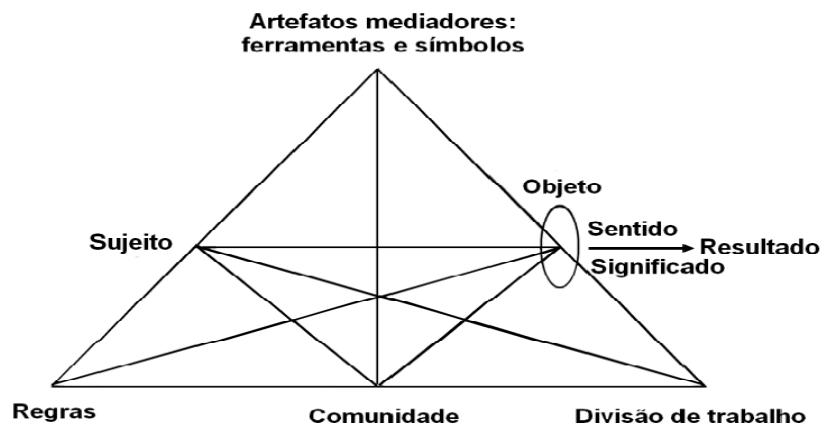


Figura 4: Estrutura de um modelo de atividade humana
(ENGSTRÖM, 1987, apud DANIELS, 2008/2011:170)

Ainda com referência à figura anterior, Daniels (2008/2011:170) acrescenta que as contradições nesse quadro “são concebidas como fonte de mudança e desenvolvimento”. Em conexão a essa ideia de mudança, Engeström (1999:381) visualiza a construção e redefinição do objeto relacionadas ao “potencial criativo” da atividade. Discussão importante para que nesta pesquisa seja entendido o fundamento da ideia de cadeia criativa desenvolvida posteriormente por Liberali (2006) e discutida neste estudo por ser relevante para o entendimento do espaço onde ocorrem as relações – foco de estudo desta pesquisa.

Sobre a interação do sistema de atividade, Daniels (2008/2011:171) nos diz que

é importante se estender além do sistema de atividade singular e examinar e trabalhar em direção à transformação de redes de atividade, [...] toma a *atividade conjunta* ou prática como unidade de análise para a teoria da atividade, de preferência à atividade individual.

As discussões acerca da Teoria da Atividade realizadas por Engeström (1999) mostram que “o modelo básico é expandido de forma a incluir ao menos mais dois sistemas de atividade de interação”, conforme demonstração da figura seguinte

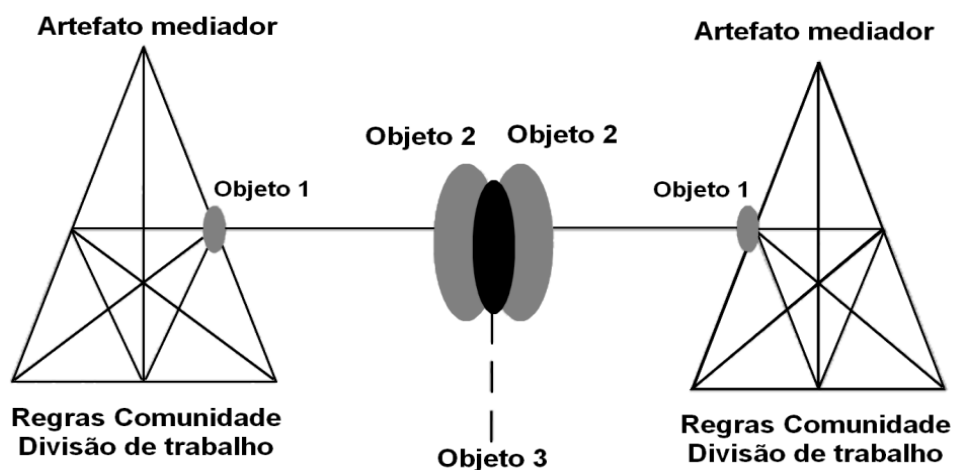


Figura 5: Dois Sistemas de Atividade em interação
(ENGESTRÖM,1999, apud DANIELS, 2008/2011:172)

Segundo Daniels (2008/2011:171), a análise de Engeström refere-se “ao processo de transformação social e incorpora a estrutura do mundo social, com particular ênfase nos conflitos da prática social”. A instabilidade e as contradições são elencadas como a “força motora de mudança e desenvolvimento”. Assim sendo, o objetivo central é propor o desenvolvimento de “ferramentas conceituais para a compreensão de diálogos, de múltiplas perspectivas e de redes de sistemas de atividade em interação”. Para discutir as ferramentas conceituais da teoria da atividade, Engeström (1999) foca em cinco princípios¹³ elencados a seguir:

- (1) o sistema de atividade coletiva, orientado para o objeto e mediado por artefatos, é a unidade de análise mais adequada nos estudos histórico-culturais do comportamento humano;
- (2) as contradições internas em evolução histórica são as fontes principais do movimento e da mudança nos sistemas de atividade;
- (3) do ponto de vista histórico, a aprendizagem expansiva é um novo tipo de aprendizagem, a qual surge na medida em que os profissionais da área empreendem árduos esforços nas transições entre as transformações desenvolvimentais em seus sistemas de atividades, deslocando-se por meio de zonas coletivas de desenvolvimento proximal;
- (4) o método dialético de ascensão do abstrato ao concreto é a ferramenta principal para dominar os ciclos de aprendizagem expansiva; e

¹³ Tradução minha. No original: “(1) the object-oriented and artifact-mediated collective activity system is the prime unit of analysis in cultural-historical studies of human conduct; (2) historically evolving inner contradictions are the chief sources of movement and change in activity systems; (3) expansive learning is a historically new type of learning which emerges as practitioners struggle through developmental transformations in their activity systems, moving across collective zones of proximal development; (4) the dialectical method of ascending from the abstract to the concrete is a central tool for mastering cycles of expansive learning; and (5) an interventionist research methodology is needed which aims at pushing forward, mediating, recording and analyzing cycles of expansive learning in local activity systems”.

- (5) é necessária uma metodologia de pesquisa intervencionista, a qual tenha como meta estimular o avanço, mediar, registrar e analisar os ciclos de aprendizagem expansiva nos sistemas locais de atividade.

De acordo com Daniels (2003), a transformação expansiva envolve a reconceituação do objeto e do motivo de uma atividade, em direção a outros radicalmente mais amplos, que ocorrem em resposta às contradições percebidas pelos sujeitos na situação original e que lhes provocam questionamentos, contexto de críticas. Nas palavras de Engeström (2002:192-193):

Os aprendizes precisam, antes de tudo, ter uma oportunidade de analisar criticamente e sistematicamente sua atividade presente e suas contradições. [...] os aprendizes precisam ter a oportunidade de elaborar e implementar na prática um caminho alternativo, um modelo novo [...] os alunos têm de aprender algo que ainda não está ali; eles adquirem sua atividade futura enquanto a vão criando [...] e isso faria das relações entre o contexto da crítica, o contexto da descoberta e o contexto da aplicação prática social o novo e expandido objeto da aprendizagem .

Ainda nesse pensar em direção à transformação, Damianovic (2011:280-281), à luz de Engeström (2009), nos diz que é essencial para a TASCH “*envolver-se nas realidades societárias para provocar mudanças*”, ou seja, é significativo pensar em mecanismos de agência para que possam potencializar ações transformativas. Assim sendo, a autora destaca que

romper barreiras de caminhos pré-existentes requer agência expansiva compreendida pelo emprego de artefatos culturais que se tornam signos mediadores capazes de oferecer, ao ser humano, opções para controlar seu comportamento a partir de fora de si mesmo. A agência é uma forma de testar e ir além dos limites do que é requerido e permitido, é uma forma de nos tornarmos autores de nossas vidas.

O romper barreiras, nesta pesquisa, poderia ser entendido como possibilidade de transformação de modos de agir e pensar dos sujeitos, em especial nas relações estabelecidas entre sujeitos para a elaboração do objeto proposto, escrever uma peça de teatro de forma coletiva, colaborativa, considerando o outro como recurso para ir além.

Nesse sentido romper barreira, transformar modos de agir, envolve o que Oliveira e Magalhães (2011:69) definem como colaboração “*uma vez que é marcada pelo trabalho conjunto, pelo apoio mútuo, pela definição coletiva de objetivos e motivos comuns e, sendo assim, as ações não são hierárquicas*”, ou seja, os sujeitos têm vez e voz. Ainda, um depende da voz do outro para que haja a criação do objeto ‘peça de teatro’, e esse movimento envolve negociação de conflitos, contradições, visto que estas são apresentadas como “*força motriz de mudança*” (ENGESTRÖM, 2009). É nesse foco que tanto Engeström quanto Edwards, bem como outros que discutem agência, vêm propondo em seus estudos um olhar além do individual.

Destaco ainda que, segundo Engeström (2001), a Teoria da Atividade pode ser compreendida a partir dos cinco princípios já citados acima: o sistema de atividade como unidade de análise, a multivocalidade, a historicidade, as contradições como fonte de desenvolvimento e as transformações expansivas. O autor também caracteriza a sequência ideal de ações epistemológicas de um ciclo expansivo em sete etapas: questionar, analisar, modelar uma nova solução, examinar o modelo, implementar o novo modelo, refletir sobre o processo, consolidar uma nova prática.

Nesta pesquisa, o sistema de atividade proposto para a produção coletiva de uma peça de teatro envolve uma sequência de ações de construir, avaliar e reconstruir. A TASHC é a base teórico-prática para a compreensão do desenvolvimento da agência dos participantes: professora-pesquisadora e alunos-autores/atores.

Descrevo a seguir, os componentes da atividade idealizada, que deu início ao projeto.

Quadro 2: Atividade idealizada

(Adaptado de NININ, 2013:36, com base em ENGESTRÖM, 1999)

SUJEITO	Professora-pesquisadora e alunos-autores/atores do ensino fundamental integrantes do Instituto Dinâmico – Alfredo Chaves – ES.
OBJETO IDEALIZADO	Apresentação e planejamento, construção, avaliação e reconstrução de uma peça de teatro.
INSTRUMENTOS	Peça de teatro; livro; cartaz com o triângulo da AT; conversas sobre o projeto e criação de personagens.
REGRAS	Participar dos encontros; ler; ouvir; criar; colaborar; discutir e respeitar opiniões diferentes.
DIVISÃO DE TRABALHO	Professora-Pesquisadora: (cria contexto crítico colaborativo) reúne os alunos inscritos no projeto, apresenta o gênero peça de teatro; propõe a organização das atividades para a produção da peça e criação de personagens. Alunos-Autores/Atores: escutam e participam das discussões sobre a produção da peça de teatro, relatam suas experiências de leitura. Debatem e definem as atividades a serem praticadas para/na elaboração da peça, criam personagens.

COMUNIDADE	Pais, patrocinadores, plateia e Instituto Dinâmico.
RESULTADO	Compreensão e organização do projeto de teatro.

As discussões de Liberali (2006) sobre cadeia criativa, a seguir, são centrais para a organização desta pesquisa.

1.2.2 Cadeia Criativa – perspectiva para a produção de uma peça de teatro

Segundo Liberali (2012a:71), *“a cadeia criativa (LIBERALI, 2006) implica parceiros em uma atividade, produzindo significados compartilhados (VYGOTSKY, 1934/2001) que se tornam parte dos sentidos que alguns dos envolvidos compartilharão com outros sujeitos”* em futuras atividades. A autora defende que *“novos significados são criativamente produzidos”* em outras atividades posteriores, *“carregando alguns aspectos criados na atividade inicial”*, e incorporando-os às atividades seguintes.

O conceito de cadeia criativa, formulado por Liberali (2006), teve como fundamento as discussões de Engeström (1987) sobre a visão de que as *“atividades estão em rede em processo de expansão”*. De acordo com Liberali (2012a:74), segundo Newman e Holzman, 1993/2002) *“essa proposta constitutiva das atividades se revela decisiva para a perspectiva de constituição de atividades revolucionárias”*. Conforme essa discussão Liberali (2012a:74) pontua:

Considerando que as atividades revolucionárias exigem um caráter reflexivo e criativo e que pressupõem o conhecimento e busca transformadora de seu fim ou desejo, estabelecer o entrelace das atividades na rede torna possível a transformação sócio-histórico-cultural mais ampla.

Segundo Liberali (2006), em busca de resultados criativos comuns na cadeia criativa de atividades, parceiros têm a oportunidade de produzir algum tipo de *“livre-arbítrio de ação”*. A ideia de constituir uma cadeia criativa de atividades está incorporada à ideia da importância da unidade e integridade no pensamento de Vygotsky.

Em complemento, Guerra (2010:58) aponta que

a Cadeia Criativa se desenvolve por meio dos pensamentos dos participantes, que podem ser criativos ou reprodutivos, uma vez que estão interligados com as experiências

singulares de cada um. Porém, vale salientar que da união desses pensamentos, um novo significado poderá surgir.

No sentido de os pensamentos serem “*criativos*” ou “*reprodutivos*” a argumentação tem fator de suma relevância, visto que, na cadeia criativa, de acordo com Liberali (2011:49), “*a argumentação colaborativa permite a restrição e expansão dos objetos (significados) que saciarão não a necessidade individual, mas aquela necessidade que permite perceber que somos de uma totalidade interdependente*”, o que a autora explica ser “*uma totalidade que existe nas partes*”. Com base nas palavras de Moran e John-Steiner (2003), para que ocorra a produção criativa, é fundamental a existência de um ambiente colaborativo entre os sujeitos de uma atividade, ou seja, a colaboração é fundamental para a produção criativa. Na mesma direção, John-Steiner (2000), discute “*colaboração criativa*” ao investigar como as ideias surgem através da observação do método de trabalho de parcerias famosas, como entre os artistas Georges Braque e Pablo Picasso, ou os físicos Albert Einstein e Marcel Grossmann. Segundo a autora, esses artistas se completam ou se transformam no processo colaborativo-criativo de modo que complementam, entrelaçam ou estendem o trabalho um com o outro.

Em complemento a essa discussão referente à cadeia criativa, Liberali (2011:49) ainda aponta que “*a argumentação aparece na forma como a linguagem se organiza em gêneros que realizam as atividades que compõem a rede de formação crítica*”. E acrescenta:

não é a ideia de causa ou efeito que estabelece a necessidade do uso do termo cadeia. Essa ideia não está associada à ideia de encarceramento, detenção, aprisionamento, mas à noção de elo, união ou conexão. Especificamente, enfatiza a perspectiva de historicidade do elo intencional entre as atividades de uma rede (LIBERALI, 2012a:74).

Neste estudo, à luz dos estudos citados de Liberali, discuto um sistema de atividades em cadeia, pressuposta como criativa, em forma de elos: Elo1 - Apresentação e planejamento do projeto de teatro; Elo2 - Construção da peça teatro; Elo3 - Avaliação da peça de teatro; e Elo4 - Reconstrução da peça de teatro.

A referida discussão será visualizada nas relações constituídas durante as atividades em cadeia por meio da organização argumentativa da linguagem, o que permitirá compreender se as atividades em cadeia podem ser consideradas criativas.

1.2.3 ZPD – Zona de Colaboração e Contradição

Criada por Vygotsky (1930) a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD)¹⁴ representa uma categoria que objetiva compreender a relação material e dialética entre aprendizagem e desenvolvimento. O foco dessa categoria está nas discussões das funções inter, intra e extra-psicológicas, em especial na colaboração entre pares, e também na construção do conhecimento. Sobre ZPD, Vygotsky (1930/2008:86) define:

É a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução independente de problemas, e o nível superior de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas com a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes.

Em função da abrangência do conceito de ZPD, em especial nos contextos educacionais, nota-se que diversos autores pautam seus estudos considerando que *“é nesse espaço imaterial, não mensurável, onde circulam as dissonâncias, conflitos e contradições com as quais convive o ser humano em função de sua Sócio-História, que toda atividade de aprendizagem ocorre”* (NININ,2013:53).

Em consonância com o conceito defendido por Vygotsky, Ninin (2013:53) discute que esse espaço pode ser entendido como *“movimento entre o que ocorre no interior e no exterior do indivíduo, entre seus conhecimentos cotidianos e os sinais do conhecimento científico com os quais ele tem contato”*. A autora acrescenta também que *“o ato de perguntar incide diretamente na ZPD, com características que envolvem a dissonância entre as vozes dos participantes, as possibilidades de negociação de sentidos e compartilhamento de significados”* (NININ, 2013: 54).

Outro ponto relevante para esta pesquisa e também discutido por Ninin (2013: 62) é o conceito de colaboração que, segundo a autora, representa um *“dos pressupostos essenciais para se compreender a interação na atividade orientada por perguntas”*. Nessa ZPD *“as perguntas assumem o lugar do instrumento mediador, caracterizando-se como instrumento-e-resultado”* (NININ, 2013:54).

Com essa perspectiva monista e dialética, apoiada nas discussões de Vygotsky (1930), Newman e Holzman (1993/2002:107) já discutiam a ZPD como *“instrumento-e-resultado”*, não sendo um espaço ou lugar, mas o movimento que torna possível a *“atividade revolucionária”* de *“trabalhar, produzir criar e viver na história”*, ou seja, viver em constante transformação, entre ser e tornar-se, indo além de nós mesmos.

¹⁴ Sigla da tradução do inglês “Zone of Proximal Development”.

Ainda nessa mesma concepção, Engeström (2007, apud MAGALHÃES, 2009) discute que a relação entre desenvolvimento e ZPD é compreendida como “trilhas” que se entrecruzam e são cruzadas, em constante movimento de discussão. Portanto, apoiada nas discussões anteriores, é possível compreender a Zona de Desenvolvimento Proximal como um dos conceitos centrais na Pesquisa Crítica de Colaboração, que, segundo advoga Magalhães (2009:61), pode ser entendida

como uma zona de ação criativa, uma atividade transformadora *prático-criativa*, em que colaboração e criticidade são imprescindíveis à possibilidade de criação de *novas trilhas* (desenvolvimento). O foco está na criação de novos significados em que as mediações sociais são *pré-requisito* (instrumento) e *produto* (desenvolvimento). Nesse quadro, produto e desenvolvimento, como mostram os pesquisadores, formam uma unidade dialética, a totalidade “*instrumento e resultado*”¹⁵.

Este estudo está embasado nesse construto de ZPD, tal como definido por Vygotsky e explicitado pelas compreensões de Engeström (2007), Holzman (2002), Magalhães (2009) e Ninin (2013): como a relação entre “*ser e tornar-se*”. Mediante essa concepção, os sujeitos aprendem na relação com os outros. Como aponta Oliveira (1993:60),

a zona de desenvolvimento proximal refere-se assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver suas funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação.

Na sequência desta seção proponho discutir colaboração a partir de Magalhães (2009), que, com base em Marx e nas discussões vygotskianas, afirma ser um conceito essencial para se estudar aprendizagem e desenvolvimento. A pesquisadora argumenta que, na organização discursiva para produção de conhecimento,

colaboração (bem como contradição) é entendida como central, uma vez que, apoiada em teorias e compreensões do mundo, organiza os processos sociais responsáveis pela constituição das formas de ser, as escolhas dos modos de ação-discursos quanto à produção e condução de pesquisas (MAGALHÃES, 2011:17).

A contradição representa uma categoria atuante na construção do objeto e na sua expansão por meio do foco no conflito entre sentidos e significados sócio-histórico-culturalmente produzidos, o que o torna uma fonte importante de autorreflexão e inovação. A colaboração representa uma categoria que envolve intencionalidade emocional na ação e na fala, no ouvir e no ser ouvido. John-Steiner (2000) discute que a colaboração deve focar “*as necessidades dos contextos particulares*” de determinada ação para a construção dos objetos das atividades propostas.

¹⁵ Grifos da autora.

Assim sendo, ao ser compartilhado, o objeto idealizado se movimenta, expande e se transforma pela contradição e colaboração, categorias constitutivas de práxis. Dessa forma, a relação colaborativa entre os sujeitos de uma atividade e as contradições entre as diferentes visões que geram conflito possibilitam a criação de ZPDs mútuas, como aponta Magalhães (2009).

Nesta pesquisa, a produção coletiva da peça de teatro cria uma *“forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com o ambiente sócio-cultural”* (OLIVEIRA, 1993:61). Essa relação cria contextos para o desenvolvimento de modos de agir pautados no movimento de colaboração e contradição. De acordo com Ninin (2013:64-65), *“o ato de colaborar cerca-se de alto grau de confiança entre os indivíduos no sentido de garantir a possibilidade de que cada um externalize suas contribuições e receba consideração séria sobre elas”*; e isso ocorre quando há preocupação em proporcionar negociação pautada em *“padrões de colaboração”*. Ou seja, quando se reconhece, por parte dos participantes, disponibilidade para colaborar, o que envolve:

- Responsividade – no sentido de que cada um assuma as diferentes visões que explicita para o grupo, movendo-se em direção a uma resposta, seja ela em forma de ação ou de reflexão;
- Deliberação – no sentido de que cada um ofereça argumentos e contra-argumentos para as questões discutidas, apoiando-se em evidências e mantendo-se todos firmes em suas posições, até que encontrem razões fundamentadas para mudarem de opinião;
- Alteridade – no sentido de que cada um desenvolva a capacidade de colocar-se no lugar do outro com valorização, convivendo com as diferenças, relevadas tanto discursivamente quanto pelas habilidades e competências, em busca da complementaridade e da interdependência;
- Humildade e cuidado – no sentido de que cada um deixe de preocupar-se com posicionamentos pessoais, voltando-se àquilo que for de interesse do grupo;
- Mutualidade – no sentido de que cada um perceba a necessidade de que todos participem e tenham assegurado o espaço para pronunciar-se;
- Interdependência – no sentido de que os participantes sintam-se envolvidos uns com os outros, dependentes uns do pensar dos outros, por meio das diferentes vozes que ecoam das práticas sociais das quais participam enquanto desenvolvem uma atividade.

Segundo Magalhães (2007:78), uma ação colaborativa *“revela contextos de ação em que os participantes constroem sentidos, questionam suas representações e valores e problematizam*

escolhas". Nesse olhar, Magalhães e Oliveira (2011:111) defendem a colaboração crítica como *"uma prática que visa à articulação entre eu, outro e outros, num processo constante e recursivo de transformação dos participantes"*. Para os autores, a colaboração crítica está embasada na perspectiva de *"uma ação relacional, que nasce da alteridade, do coletivo, do embate das vozes dos participantes"* (MAGALHÃES & OLIVEIRA, 2011:113).

Em complemento, Magalhães (2004: 75) pontua que:

o conceito de *colaboração* pressupõe, assim, que todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias ou discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio. Essa é uma questão complexa, uma vez que envolve as representações dos participantes sobre suas identidades, papéis e domínio do conhecimento em um contexto particular e, portanto, questões referentes a questões de poder.

Discutindo relações de poder, Fullan e Hargreaves (1997) distinguem diferentes tipos de colaboração e apontam que a *"colaboração eficiente nem sempre é fácil"*, justificando-se a opção pela *"colaboração confortável"*. Para os autores, a colaboração confortável é *"limitada e raramente atinge em profundidade as situações, os princípios ou a ética da prática. Ela pode estacionar na situação mais confortável de oferecimento de conselhos, de troca atividades, de natureza imediata"* (FULLAN & HARGREAVES, 1997/2000:76).

Para eles, na colaboração confortável a ênfase está no partilhar e no celebrar experiências, enquanto a colaboração crítica, efetiva, enfatiza o ato de *"questionar, inquirir, refletir, criticar e envolver-se no diálogo"*, expondo discordâncias. A colaboração confortável *"não abarca os princípios da prática reflexiva"* e procura evitar discussões, contradições (FULLAN & HARGREAVES, 1997/2000:75).

É importante destacar o que se entende, neste estudo, por "contradição". Nas palavras de Engeström (2011:609) *"contradições não são sinônimos de problemas ou conflitos. Contradições são tensões estruturais historicamente acumuladas dentro e entre sistemas de atividade. Contradições manifestam-se nas perturbações e soluções inovadoras"*.

Nesta pesquisa, as discussões referentes a ZPD, colaboração e contradição ilustram que tais conceitos são de grande valor para a análise dos dados, visto que possibilitam compreender, nas relações constituídas durante as atividades em cadeia, que tipos de colaboração ocorreram nos processos de construção, avaliação e reconstrução da peça de teatro e que tipos de agência foram decorrentes.

1.2.4 O conceito de Agência

Apresento, nesta seção, o conceito de agência a partir das discussões de Engeström (2013), Edwards (2005) e Giddens (1986). Engeström (2013), em entrevista a Lemos, Pereira-Queiroz e Almeida, aponta que o sentido de agência vem sendo entendido como qualquer ação do ser humano, uma vez que toda ação é considerada ativa, o que leva a uma banalização do conceito. Para definir agência como conceito teórico, Engeström se apoia em Giddens (1986) e em seus trabalhos sobre “*estrutura versus agência*”. Com base nas discussões de Giddens, salienta que os homens criaram estruturas, instituições, regras e, para se integrar a elas e construir seu próprio caminho em situações sócio-histórico-culturais em atividades coletivas, necessitam organizar suas ações por meio de uma agência “*transformativa*”, o que significa agir de forma intencional, crítica e criativa, na transformação de si e de outros, bem como dos contextos de ação e da sociedade. Assim, segundo Engeström (2013:724),

a agência tem de ser vista em relação às estruturas, que, de alguma forma, controlam a nossa vida, agindo ativamente com aquelas estruturas. Em nosso trabalho, realmente queremos ir mais a fundo e gostamos de falar sobre a agência transformativa: Agência na qual os seres humanos estão ganhando a capacidade em suas atividades coletivas.[...] acrescentamos a palavra transformativa para indicar que não queremos apenas um sentido banal, qualquer coisa que o ser humano faça, mas particularmente os potenciais dos seres humanos de se tornarem fazedores de história. Ou transformadores de suas próprias atividades.

Voltada à formação de professores, Edwards (2005:172), discute o conceito de “*agência relacional*” entendida como “*a capacidade de oferecer e pedir suporte a outros*”. Para a autora, é necessário que seja encorajada a independência dos sujeitos em agir intencionalmente com o outro para buscar e oferecer ajuda. Para isso, é preciso compreender as necessidades das pessoas no trabalho conjunto, mudar a ação individual para a ação com o outro. É com esse foco que o trabalho em conjunto, segundo Edwards (2005) favorece o desenvolvimento afetivo-cognitivo.

A agência relacional envolve, como apontam os autores citados, um agir intencional dos agentes em contextos de ação, de modo a se organizar pela colaboração crítica, foco central nesta pesquisa. Edwards (2005), a partir da compreensão de que agência relacional é a capacidade de trabalhar com os outros para expandir o objeto em construção, de forma colaborativo-crítica, reconhecendo e tendo acesso a recursos que outros trazem, salienta que essa capacidade pode ser aprendida e desenvolvida na relação prática-teoria.

Nesta pesquisa, compreender a produção coletiva do objeto *peça de teatro* em um sistema de atividades em cadeia pressupõe analisar os movimentos de colaboração e contradição entre os participantes. É nesse contexto que todos vão se posicionar a partir do diálogo com o outro, de modo a produzir o objeto em foco – a peça de teatro. Só assim é possível concretizar a expansão do

objeto, entendida nesta pesquisa como decorrência dos processos percorridos para a construção, avaliação e reconstrução de uma peça de teatro.

Nessa perspectiva, Edwards (2005:174)¹⁶ argumenta:

Quando o objeto é expandido por meio de trazer à tona posicionamentos diferentes, o objeto expandido, isto é, uma compreensão enriquecida do espaço do problema funciona como suporte aos praticantes e estes por sua vez podem tornar-se enriquecidos com as interpretações dos outros.

Com esse mesmo olhar, é possível destacar que o conceito de agência explanado por Engeström e também por Edwards se aproxima do conceito de autonomia defendido por Freire (1996/2013:105), qual seja:

a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.

O que se percebe nas discussões de Freire é que conquistar a autonomia implica em libertação das estruturas opressoras e, para isso, é preciso desenvolver a capacidade de dialogar, de realizar, o que exige um sujeito reflexivo, criativo e ativo.

Em Freire (1996/2000:11) a proposta de autonomia está *“fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando”*. O autor defende que a autonomia deve ser conquistada, construída a partir de decisões, das vivências que o sujeito tem com o meio em que vive. Nesse sentido é possível visualizar os contextos escolares como espaços que devem proporcionar situações formativas em que as relações sejam propícias para que os discentes possam se constituir autônomos, sujeitos ativos, sujeitos transformadores de si e do outro.

Pensar agência relacional, agência transformativa, agência como autonomia, como um agir intencional envolve a concepção de pesquisa crítica e as discussões de Vygotsky sobre as relações dialéticas no contexto educacional, explicitado no conceito de ZPD. À luz de Pennycook (2006:81) e Newman (1996:36), Magalhães (2011:15) adverte que

o processo de pesquisa crítica [...] enfatiza um modo questionador de pensar e agir, quanto a criar lócus para que os participantes organizem a linguagem de modo intencional e reflexivo para olhar, compreender criticamente a analisar os sentidos de suas ações, bem como por que e como agir, de forma a propiciar desenvolvimento de ação-discurso para criação intencional do novo em lugar de transmissão reiterativa, para possibilitar a todos os participantes, modos de “agir além de nós mesmos, emocionalmente, intelectualmente, artisticamente ou de qualquer outra maneira”.

¹⁶ Tradução minha. No original: *“When the object is expanded through bringing to bear these different mindsets, the expanded object, i.e. an enriched understanding of the problem space, works back on the mindsets of the practitioners and these may in turn be enriched by the interpretations of the others”*.

Ao discutir o conceito de colaboração crítica e argumentação colaborativa, respectivamente, Magalhães (2011) e Liberali (2013) expandem a possibilidade de pensarmos agência com um olhar crítico, questionador de modos de pensar e agir em contextos escolares que possam criar o novo e possibilitar um “*salto qualitativo*” na formação de sujeitos. A argumentação colaborativa foca o diálogo e permite a expansão dos objetos. Nas palavras de Liberali (2013:13), nessa epistemologia,

múltiplos pontos de vista trabalham a favor de uma compreensão compartilhada. Ouve-se para compreender sentidos e encontrar pontos em comum. Alarga e transforma a visão dos participantes, cria atitudes de mente aberta para rever pontos de vista e transformá-los, busca pontos fortes em todas as posições, pressupõe que muitas pessoas têm partes de respostas e que juntas podem chegar a soluções.

Todas as abordagens acima elencadas, acredito, contribuem para a compreensão da relação constituída entre os participantes na construção, avaliação e reconstrução de peças de teatro, na medida em que proporcionam a compreensão dos tipos de agência decorrentes das relações estabelecidas durante a elaboração coletiva e colaborativo-crítica da peça de teatro.

CAPÍTULO 2: ORGANIZANDO O PALCO

Início este capítulo com o embasamento teórico-metodológico correspondente às escolhas adotadas; em seguida, apresento o contexto da pesquisa, a organização do projeto de teatro como atividade em cadeia, os procedimentos para a produção e seleção dos dados, assim como as categorias de análise e de interpretação, a confirmação de credibilidade da pesquisa, visando a responder:

1. Como o sistema de atividades em cadeia possibilita o desenvolvimento de agência?
 - a. Que tipos de colaboração foram constituídos nos encontros?
 - b. Que tipos de agência foram decorrentes?

2.1 Escolha Metodológica

Esta pesquisa está inserida no paradigma crítico de pesquisa e na Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol. Inicialmente, apresento discussões referentes ao paradigma crítico, na visão de Bredo e Feinberg (1982); em seguida, o posicionamento desta pesquisa em relação à concepção

de Linguística Aplicada segundo Pennycook (2006) e, por fim, discussões referentes à Pesquisa Crítica de Colaboração com base em Magalhães (2007, 2009, 2010, 2011).

2.1.1 Paradigma Crítico e a LA

Com base em Bredo e Feinberg (1982), pesquisas inseridas no paradigma crítico estão fundamentadas nas ideias de Marx e Hegel (1945-46) e de Jürgen Habermas (1981). O objetivo deste tipo de pesquisa é estabelecer uma comunidade dialógica, emancipatória, em que se priorizam os três interesses: técnico, prático e emancipatório. O conhecimento é visto dentro de contextos constitutivos do indivíduo e como contribuição para o social.

Esse paradigma tem como princípio conhecer e compreender a realidade como práxis, bem como orientar o conhecimento para valores emancipatórios dos sujeitos. Fundamenta-se na transformação, com foco no caráter emancipador da investigação. O pesquisador é, pois, compreendido como um agente de mudanças e não como um reforçador do *status quo*, o que estabelece uma relação de reciprocidade com os demais participantes da pesquisa.

Nessa perspectiva, Rajagopalan (2006:163) discute o papel da Linguística Aplicada crítica, apontando que

os pesquisadores que trabalham na linha de linguística crítica (LC) entendem que suas atividades científicas têm uma dimensão política. Eles percebem que, ao proporem suas análises, estão tentando influenciar a forma como as coisas se apresentam. Isto é, intervir na realidade que aí está. Nesse sentido, têm plena consciência de que são ativistas políticos.

Nas palavras de Bredo e Feinberg (1982:275), no paradigma crítico, “*o pesquisador não é apenas um observador passivo nos dizendo como o mundo é, ele é um participante do ato¹⁷ de intervir na vida social, no mundo*”. Na mesma direção, Liberali (2012:61) aponta que “*a base de um pensar crítico [...] está em agir para que a argumentação seja não apenas uma forma de convencer o outro, mas, essencialmente, uma forma dialética de construir conhecimento junto ao outro*”.

Partindo desses pressupostos, este estudo além de implicar a compreensão da realidade como práxis, favorece a compreensão da pesquisadora como participante e propulsora de modos de agir de forma que a argumentação estabelecida promova a emancipação não só dos participantes-atores/autores, mas também da pesquisadora, ou seja, a transformação e o empoderamento de todos os participantes da pesquisa.

¹⁷ Tradução minha. No original: “*The researcher is never just a passive observer telling us how the world is; he or she is a participant in the very act of....*”.

A teoria crítica contribui, nesta pesquisa, para a compreensão da relação constituída entre professora-pesquisadora e alunos-autores/atores nos encontros; e, conseqüentemente, a compreensão do tipo de colaboração e de agência que ocorreu durante a produção da peça de teatro.

Para tanto, como professora-pesquisadora, busquei fazer uso de uma organização de linguagem que possibilitasse a compreensão crítica e transformações nos contextos sócio-histórico-culturais. Ao priorizar tal forma de organização, em que os sujeitos se relacionam para analisar, compreender e redimensionar os aspectos linguísticos que compõem as ações humanas (LIBERALI, 2006), situo esta pesquisa na vertente da Linguística Aplicada (LA) que é compreendida como crítica, transgressiva e performativa (PENNYCOOK, 2006), visto que assumo o papel não apenas de um sujeito observador, mas também de participante.

O entendimento de Linguística Aplicada Crítica perpassa, também, pela dimensão política. Nesse sentido, Magalhães (2011) enfatiza um modo questionador de pensar e agir e acrescenta que a linguagem deve ser organizada de modo intencional e reflexivo. Para Pennycook (2006:67), trata-se de entender a linguagem pensada em movimento de ação-discurso para a criação de algo novo no lugar de uma política fixa, ou seja, *“um modo de pensar e fazer problematizador”*.

O entendimento de Linguística Aplicada transgressiva direciona a pesquisa para atravessar fronteiras políticas e teóricas com foco na ação, reflexão, mudança, e práticas problematizadoras. No olhar de Pennycook (2006:75), *“a teoria da transgressão não só desafia os limites e os mecanismos que sustentam as categorias e os modos de pensar, mas também produz outros modos de pensar”*.

Segundo o autor, as identidades são formadas na *performance*. A performatividade foca a relação com o fazer do sujeito e com a noção de desempenho. Pode ser compreendida como o modo pelo qual desempenhamos atos de identidade, como uma série contínua de *performances* sociais e culturais. Nessa perspectiva, performatividade nos permite ver, no fazer, a produção da identidade (PENNYCOOK, 2006:80-81).

Nessa concepção de LA, a linguagem assume papel fundamental na constituição do sujeito crítico e reflexivo. Assim, os sujeitos desta pesquisa – alunos-autores/atores e professora-pesquisadora – juntos, de forma crítico- colaborativa, constroem a si e aos outros e são afetados pelas ações suas e de outros como agentes de transformação de si mesmos, do outro e da sociedade em relações de contradição. Como aponta Liberali (2009:07), *“... a vida pode se*

transformar em brincadeira na sala de aula e (...) a brincadeira da sala de aula pode se tornar o palco para a apropriação da cultura pelos aprendizes”.

No caso desta pesquisa, a vida e as leituras são a base para a escrita da peça e as relações dialéticas criam espaços relacionais para negociações dos conflitos, quer na construção, avaliação e reconstrução da peça, quer na escolha de papéis. Como aponta Pennycook (2006), um discurso voltado a uma maneira de pensar e fazer no sentido “problematizador”.

2.1.2 Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol)

Este estudo está delineado como uma Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), tal como vem sendo discutida desde 1990 por Magalhães em colaboração com Liberali e outros integrantes do Grupo Linguagem em Atividade em Contexto Escolar (LACE) na PUC-SP. De acordo com Magalhães (2011:15), tal abordagem é vista como *“opção teórico-metodológica que possibilita aos pesquisadores a construção de contextos de negociação (colaborativos), com foco na compreensão e na transformação de sentidos e significados”.*

A Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) atua na formação colaborativa e reflexiva dos participantes, propondo uma investigação em que a teoria e a prática estejam integradas. O conceito de colaboração, segundo Magalhães (2004:56), pressupõe que todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio. À luz de Freire (1970) e Smyth (1992), Magalhães acrescenta que *“para refletir criticamente”*, necessário se faz que o agente descreva, informe, confronte e reconstrua. Assim, ao adotar essa metodologia de pesquisa, me proponho a criar contextos em que as práticas possam ser *“transformadas na/pela/com a contribuição”* dos sujeitos (MAGALHÃES, 1992/2007) e a colocar a colaboração e a reflexão crítica no centro da investigação.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa em que a práxis, tal como proposto por Vygotsky, está inserida na construção de novos modos de compreender e agir, nas relações estabelecidas entre os sujeitos participantes deste estudo.

A linguagem, nesse quadro, é vista como dialógica e dialética na produção de conhecimento, possibilitando criar contextos crítico-colaborativos que permitam aos integrantes refletirem sobre suas relações na elaboração de peças de teatro, mas também sobre o papel atribuído por eles a práticas sociais de leitura e escrita. Nos termos de Newman e Holzman (1993/2002), a linguagem é entendida, aqui, como *instrumento-e-resultado*, pois cria espaços de

colaboração nos quais os participantes discutem sua prática, confrontam ideias e reconstróem suas ações.

Nesse quadro, Magalhães e Fidalgo (2007 e 2011), com base em John-Steiner (2000), apontam que a organização colaborativa nas relações está relacionada a questões de mutualidade e reciprocidade intencionais e ao processo de mediação em agir para romper as fronteiras tradicionais. Nas palavras de Magalhães (2011:71):

Atuar na perspectiva da colaboração crítica é propor o desenvolvimento de um trabalho criativo sobre os caminhos e projetos coproduzidos, que objetivam a construção de atividades, que são ao mesmo tempo singulares e plurais, uma vez que se expressam na multiplicidade de sentidos e significados cristalizados colocados, explicitados e questionados em vozes diversas, divergentes e contraditórias, mas possibilitadoras de significados compartilhados em um contexto que se organiza pela confiança e consideração às colocações dos outros, pelo foco na aprendizagem, em um discurso que se organiza pela argumentação.

2.2 Contexto de pesquisa

Apresentar a instituição pesquisada, o projeto de teatro, bem como os participantes da pesquisa é o objetivo desta seção.

2.2.1 Instituto Dinâmico

O espaço da pesquisa, o Instituto Dinâmico, é uma instituição particular, com fins lucrativos, com registro como microempresa, para o desenvolvimento das atividades de ensino de idiomas, ensino de artes cênicas, treinamento em desenvolvimento profissional e gerencial, serviços de organização de feiras, congressos, exposições e festas, além de cursos preparatórios para concursos. No entanto, não oferece todas as possibilidades; foca nos itens, conforme descrição mais adiante.

Está localizado em um bairro de classe média baixa na cidade de Alfredo Chaves, Espírito Santo, Brasil. Foi fundado há 16 anos pela professora-pesquisadora. Os custos para manutenção do Instituto são oriundos de mensalidades pagas pelos discentes matriculados nos cursos de idiomas, pré-vestibular e concurso e variam de acordo com o curso em que participam. O projeto de teatro, porém, é mantido por patrocinadores: microempresários, bancos e a Prefeitura Municipal, sem custo para os alunos-autores/atores.

No entorno do Instituto há residências que variam de modestas a sofisticadas, com prédios e casas baixas, além de uma microempresa metalúrgica, supermercados, lanchonetes, uma escola

da rede pública estadual, ginásio de esportes, padaria e um posto de saúde. O contexto revela de onde provém uma pequena parcela da economia da população alfredense, predominantemente, da agroindústria e do turismo. O município possui aproximadamente 6.000 habitantes na sede, com o total de 14.859, zona urbana e rural, segundo dados de IBGE¹⁸.

Promover uma nova proposta pedagógica com projetos de leitura e escrita a partir da necessidade do desenvolvimento agentivo dos discentes representa o objetivo central do espaço. Por tal motivo, é considerado por representantes municipais¹⁹ e por entidades estaduais²⁰ como um espaço de grande relevância na conquista de resultados nos processos de leitura e escrita para o município.

As atividades desenvolvidas no Instituto Dinâmico são propostas por meio da organização de grupos (de acordo com as séries/anos e desempenho) de leitura e de produção de diversos gêneros discursivos para o Ensino Fundamental e Médio. O foco central é que os alunos atuem como leitores e autores competentes e críticos. Para tal iniciativa, a fundadora contou com o apoio de alunos, pais e professores. No primeiro semestre do ano de 1998, com 10 (dez) alunos, o Instituto funcionou em uma sala emprestada de uma escola da rede municipal.

No ano seguinte, mudou-se para uma sala alugada por um dos pais de alunos, onde permaneceu durante 2 anos. Nos anos de 2001 a 2006, com cerca de 80 alunos, exerceu suas atividades em outro espaço com 3 salas, de propriedade também de pai de aluno, fator que facilitava o pagamento do aluguel. Nos anos seguintes, o proprietário anterior construiu um espaço específico para o Instituto Dinâmico, onde atende, atualmente, no contraturno das escolas regulares do município, alunos matriculados nas escolas públicas, municipal, estadual e também alunos de escolas particulares.

¹⁸ [Estimativa Populacional de 2013](#). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2013). Página visitada em 29 de agosto de 2013.

¹⁹ Em anexo, Comenda de Honra ao Mérito Cultural, em reconhecimento aos serviços prestados ao município de Alfredo Chaves na área acadêmica, em 2011.

²⁰ Em anexo, carta de congratulação da Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo, pelo incentivo à Redação, em 2008.



Figura 6: Sede do Instituto Dinâmico – 2014
(Fonte: Arquivo do Instituto Dinâmico)

A organização arquitetônica da escola é retangular, sendo as salas dispostas lado a lado e um corredor espaçoso, no centro, contendo exposições de *banners* de obras de arte trabalhadas pelos alunos, vários pufes coloridos e quadros para exposição de trabalhos e avisos.



Figura 7: Corredor do Instituto Dinâmico
(Fonte: Arquivo do Instituto Dinâmico)

No início do corredor fica a secretaria, com uma mesa grande, cadeira, computador, frigobar, armários, máquina copiadora e mais um banheiro.



Figura 8: Secretaria do Instituto Dinâmico

(Fonte: Arquivo do Instituto Dinâmico)

O Instituto Dinâmico atual possui 4 salas espaçosas, com janelas grandes, o que representa local arejado e móveis adequados aos ambientes. Na sala 1, funciona a biblioteca com três mesas redondas e 12 cadeiras estofadas, um quadro branco, um espelho, dois ventiladores, um aparelho de som, cartazes com frases sobre leitura e o acervo de 3.400 (três mil e quatrocentos) livros, escolhidos e adquiridos pelos alunos, pais e professora-pesquisadora, usando o recurso obtido na bilheteria, coordenada pelos pais durante a realização de 8 Mostras Teatrais no município. Os livros são disponibilizados à comunidade em forma de empréstimo, o que representa, para o município, a biblioteca de maior procura e utilização, não só por alunos como também por pais e outras pessoas da comunidade.



Figura 9: Sala 1- Biblioteca do Instituto Dinâmico

(Fonte: Arquivo do Instituto Dinâmico)

Na sala 2 funciona o laboratório de computação com uma mesa retangular, 6 computadores com acesso à internet, um quadro branco grande na parede central e outro menor próximo aos computadores. Também há 12 mesas e cadeiras, dispostas em forma de semicírculo, nas cores azul e amarelo (cores símbolos da escola), e dois ventiladores.



Figura 10: Sala 2 – Laboratório de computação do Instituto Dinâmico

(Fonte: Arquivo do Instituto Dinâmico)

Na sala 3, há 20 cadeiras e mesas do mesmo modelo da anterior, um quadro branco, dois ventiladores e um ar condicionado. A sala de aula também é usada para reuniões.



Figura 11: Sala 3 – Sala de aula e reunião do Instituto Dinâmico

(Fonte: Arquivo do Instituto Dinâmico)

A sala 4 é o espaço reservado para o teatro. Também conta com mesas e 16 cadeiras. Estas são de plástico, por isso de fácil movimentação, de acordo com a programação. Na sala há mais um quadro branco, dois ventiladores e o destaque é a decoração teatral: máscaras e informações sobre a arte cênica fazem parte do espaço onde ocorrem os encontros para a produção das peças e ensaios. Há também três banheiros femininos e três masculinos, uma cozinha, um camarim com figurino dos anos anteriores e objetos cênicos.

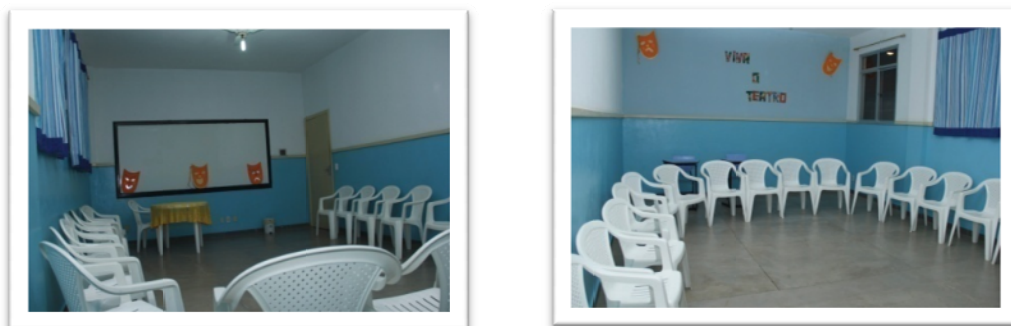


Figura 12: Sala 4 – Sala de Teatro do Instituto Dinâmico

(Fonte: Arquivo do Instituto Dinâmico)

O Instituto Dinâmico funciona em três períodos. No matutino atende dois grupos de alunos do ensino fundamental, matriculados nos cursos de Produção de texto, Inglês e participantes do Projeto de teatro, sendo um com a faixa etária de 9 a 10 anos, de 3º e 4º anos, com 10 alunos, com

encontros de 3 horas e 15 minutos semanais, às segundas-feiras. Outro grupo de 12 e 13 anos, de 7º ano (sujeitos da referida pesquisa) têm a mesma carga horária, 9 componentes e encontros às sextas-feiras.

No turno vespertino, participam do Instituto Dinâmico, nos mesmos cursos, mais duas turmas com as mesmas características de séries/anos, porém com um número maior de alunos. A turma de 3º e 4º anos, com 13 alunos, de 09 e 10 anos e a de 6º e 7º, com 15, de 11 a 12 anos. Nesse turno, a demanda é maior visto que há atendimento a alunos que frequentam escolas públicas localizados no interior do município, havendo sempre número de vagas menor que o solicitado. O calendário escolar do Instituto segue paralelo ao das escolas públicas, com exceção do início do ano letivo: as aulas começam um mês depois de os alunos ingressarem nas escolas regulares. Essa organização pedagógica é em função do tempo requerido pelo sistema de matrícula²¹ efetuado no Instituto.

As aulas são definidas como encontros e organizadas no primeiro momento, para o uso da biblioteca (momento em que os alunos escolhem as obras para ler durante a semana) e escrita de diversos gêneros discursivos, a partir de uma proposta programada pela professora-pesquisadora e também solicitada pelos próprios alunos a partir das discussões em sala de aula. Em seguida, é ministrada a aula de Inglês, com duração variável de acordo com a programação do dia. Durante os meses de março a novembro, período de realização do Projeto de teatro, a última hora de cada encontro é reservada à produção de uma peça teatral, para ser exibida na Mostra de Teatro promovida no Município.

O Projeto da Mostra de Teatro, foco desta pesquisa, é organizado pelos alunos e professora-pesquisadora do Instituto Dinâmico há 8 anos. O projeto não tem custos para os alunos, pois é patrocinado por empresas e pela prefeitura municipal. O evento é representado em um sistema de atividades em cadeia²², com significativa relevância social, pois oportuniza a integração e socialização não só para os integrantes do projeto (alunos e professora-pesquisadora), como também para os pais, patrocinadores e todos que participam de forma direta e indireta. É um momento cultural relevante para o município na medida em que oferece à comunidade a possibilidade de vivenciar a cultura local e também compartilhar experiências emocionais criativas.

²¹ Consta como requisito para matrícula do aluno no Instituto Dinâmico entrevista com os pais e com os futuros alunos. O objetivo desse procedimento é fazer um diagnóstico do desenvolvimento nos processos de leitura e escrita, procedimento considerado fundamental pela gestora (professora-pesquisadora) para o sucesso do desempenho dos discentes.




²² O sistema de atividades do Projeto de Teatro será exposto ainda neste capítulo.

Segundo Vygotsky (1930/2013:5), "*na vida que nos rodeia, todos os dias existem todas as premissas necessárias para criar; e tudo o que excede o marco da rotina, encerrando pelo menos uma mínima partícula de novidade, tem sua origem no processo criador do ser humano*".

No período noturno, o espaço atende uma turma matriculada no Ensino Médio, em escolas regulares, com foco nos estudos para o ENEM, IFES e Concurso. São oferecidas aulas de diversas disciplinas de acordo com a demanda. Sendo assim, professores de outras áreas também integram o projeto, além desta professora-pesquisadora, que assume diferentes papéis no espaço (professora-pesquisadora / gestora).

Além dos projetos de leitura, escrita, teatro e aulas para concurso, o Instituto Dinâmico também promove diversas atividades²³ com os alunos, pais e interessados em ampliar o conhecimento em geral. Para exemplificação da descrição feita, segue quadro de atividades organizadas pelo Instituto, acompanhado do número de participantes e objetivos.

Quadro 3: Descrição de atividades promovidas pelo Instituto Dinâmico
(Fonte: Arquivo pessoal da gestora do Instituto Dinâmico)

Atividades	Objetivo(s)	Participantes (alunos/ pais/ profº/ convidados)	Local	Registro
Visita ao Parque Botânico e Museu Vale do Rio Doce.	Conhecer a exposição "Sal da Terra". Receber premiação de concurso (Categoria Poesia)	45	Vitória - ES	
Visita à Livraria Cultura	Incentivar a leitura e adquirir livros	40	Vitória – ES	
Viagem de trem	Conhecer o meio de transporte e sua historicidade	45	Aimorés - MG	
Apresentação do espetáculo "A	Participar no 6º Festival de	32 Alunos- autores/	Teatro Carlos Gomes –	

²³ São definidos, como atividades no Instituto Dinâmico, os eventos realizados com alunos, pais e comunidade.

PRAÇA"	Teatro do ES	atores	Vitória – ES	
Visita à exposição de Leonardo Da Vinci	Conhecer e apreciar as obras do artista	45	Palácio Anchieta – Vitória - ES	
Visita ao Museu de Língua Portuguesa/ Memorial da América Latina	Conhecer, apreciar e discutir a historicidade do local	23	São Paulo – SP	
1º Fórum Ação Cidadã, LACE	Apresentar a peça “Do Drama à Comédia”	23	Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP	
Exposição Andy Warhol	Vivenciar Pop Art	45 alunos - autores/atores e pais	MAES Museu de Artes do Espírito Santo Vitória – ES	
8ª Mostra de Teatro Infanto-Juvenil	Apresentar espetáculos escritos e encenados pelos alunos do Instituto Dinâmico	60 alunos - autores/atores	Alfredo Chaves – ES	

2.2.2 O Projeto de teatro

Depois de alguns anos após a fundação do Instituto Dinâmico, em 1998, foi possível visualizar melhor desenvolvimento de agência dos alunos inseridos nas diversas atividades promovidas pelo Instituto. Segundo depoimentos de pais e de professores das escolas regulares, onde os alunos participantes do Instituto são matriculados regularmente, os resultados são bastante significativos. Tal situação me fez despertar o interesse em ampliar os estudos em busca de entender a práxis que pudesse justificar esse desempenho acadêmico. E foi a partir dessa busca

pela integração da minha prática com o conhecimento teórico que ingressei nesta pesquisa, ora representada pelos estudos de mestrado.

Assim, no início do ano de 2013, apresentei a proposta de produção de 5 espetáculos para um grupo de 60 alunos, inscritos no projeto de teatro do Instituto. Nesse trabalho proposto, a pretensão era realizar a 8ª Mostra de Teatro Infanto-Juvenil no município e produzir os dados para o referido estudo. Em março de 2013, precisamente no dia 08, fiz a primeira reunião com os alunos interessados em participar do processo de escrita e apresentação de uma peça de teatro. Todos os presentes já tinham o consentimento dos pais desde o momento de matrícula, sendo uma das solicitações dos responsáveis, durante a entrevista, que retornássemos com o projeto de teatro, interrompido por falta de espaço adequado para apresentação.

A seleção do grupo para esta pesquisa ocorreu em função de serem os integrantes, com exceção de um aluno, novatos ao projeto e também por apresentarem, segundo relatos dos responsáveis, necessidade de se apropriarem de processos de leitura e escrita.

2.2.3 Participantes da Pesquisa

São participantes desta pesquisa nove alunos de uma escola pública do município de Alfredo Chaves – ES, integrantes do projeto de teatro no Instituto Dinâmico e eu, professora-pesquisadora e gestora do referido Instituto.

Professora-Pesquisadora

Nasci em 16 de março de 1968 no município de Jaraguá, Goiás, Brasil. Sou formada em Letras – Português/Inglês pela Universidade de Uberaba, MG e em Pedagogia com Habilitação em Magistério e Gestão Escolar pelo Instituto Batista e Faculdade J. SIMÕES – Ensino Superior – Guarapari, ES. Fiz especialização “*Lato-Sensu*” em Gestão Estratégica Educacional nas vertentes da Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar – FAFIA, Alegre, ES. Fui professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental durante seis anos no Estado de Goiás, em escolas públicas e particulares. Após mudar para o município de Alfredo Chaves, ES, onde resido desde 1993, continuei atuando em várias instituições de Ensino Fundamental e Médio como professora de Português.

A preocupação com o desenvolvimento de leitura e escrita, bem como a formação de alunos agentes nesses processos, sempre estiveram presentes em minha atuação pedagógica,

sendo esse o principal fator de incentivo à implantação, em 1998, do Instituto Dinâmico no município onde resido e desenvolvo o projeto de leitura e escrita, articulado com a arte cênica. Para esse pensar transformador, sempre tive como base as leituras de Paulo Freire focando a construção da autonomia em minha formação. Nas palavras de Freire (1996/2013:40) *“na formação dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”*.

No percurso de quase duas décadas de atividades discursivas desenvolvidas e convívio com diversos alunos em momentos de interação, muitos questionamentos foram levantados. Destaco que, inicialmente, o que mais me intrigou foi o estímulo ao ato de ler e escrever que a proposta de produzir o gênero *peça de teatro* provocava nos alunos. Portanto, compreender, de forma crítica, os modos como o teatro, enquanto atividade, cria contextos nos quais é possível observar o movimento realizado na Zona de Desenvolvimento Proximal para aprendizagem e desenvolvimento de agência, passou a ser o objetivo central de minha prática pedagógica, ora aqui representada por esta pesquisa de mestrado.

Alunos-autores/atores

São participantes desta pesquisa 9 alunos de 7º ano, 5 meninas e 4 meninos, na faixa etária de 12 a 13 anos. Segundo autojulgamento dos alunos, e também descrição feita pelos pais no ato de matrícula, são alunos considerados com rendimento escolar de razoável a bom, mas que necessitam melhorar o desempenho nos processos de leitura e escrita. Entretanto, esses resultados não representam um critério para participação no projeto. Inicialmente o grupo era composto por 10 alunos, todos do mesmo ano, mas por motivos de troca de escola e mudança de Estado, duas alunas deixaram de participar do grupo. No entanto, em seguida mais um aluno passou a integrar o projeto, ficando, por fim, 09 integrantes.

Todos os alunos são matriculados regularmente em uma escola pública estadual no vespertino, período diferente do utilizado pelo projeto de leitura, produção de texto e teatro, no Instituto Dinâmico. Esse projeto de teatro não tem custo para os participantes, os quais são pagantes nos demais cursos ou possuem ajuda de custo oferecida aos alunos menos favorecidos por meio de bolsa integral. São oriundos de contextos sociais de classe baixa e média baixa, filhos de doméstica, funcionário público municipal, caminhoneiro, pedreiro, bancário, balconista, manicure e comerciante. É importante destacar, também, que houve permissão dos pais para que

fosse utilizada a imagem e revelados os nomes dos alunos nesta pesquisa; no entanto seus nomes serão substituídos por siglas.

No geral possuem o entendimento da importância do ato de ler, visto que o fato de participar do projeto faz parte dessa conscientização que pode ter ocorrido pelo incentivo dos pais ou amigos, ou ainda, pela atração pelo projeto de teatro, como relatam alguns dos participantes.

Quadro 4: Descrição²⁴ dos alunos-autores/atores participantes da pesquisa

Alunos focais / idade/ ano escolar - 7º ano	Descrição
(DA) 13 anos	É a segunda filha, mora com os pais e o irmão mais velho. A família é considerada de classe média. O pai é empresário e a mãe assistente social. Sempre dedicada, responsável com suas tarefas, sonha ser médica, segundo a mãe. Tem bom desempenho escolar e diz gostar muito de ler.
(AL) 13 anos	Possui estrutura familiar estável, vive com os pais (a mãe bancária e o pai comerciante) e é a primeira de 4 irmãos, dois meninos e outra menina. Em casa nem sempre tem paciência com os irmãos. É a mais retraída, tímida e insegura, segundo relato da mãe. Na escola, tem bom rendimento.
(ED) 13 anos	Vive com os pais (a mãe doméstica e estudante; o pai funcionário público municipal) e um irmão menor. Mora em casa alugada. É bastante tímida, envergonhada e ainda lê pouco, como ela mesma se descreve, mas demonstra determinação em suas ações, segundo a mãe. Gosta de estar sempre junto a uma colega também do grupo. Na escola nem sempre tira notas boas e já precisou de recuperação.
(MA) 12 anos	Atenção aos colegas é sua marca registrada, segundo informação da mãe e dos próprios amigos. A mãe é comerciante e o pai pedreiro. Em casa, de acordo com a mãe, é a alegria e a perturbação da irmã mais velha. Não se atém muito às tarefas escolares, mas nunca repetiu o ano, de acordo com informações da mãe. Gosta de desafios e se coloca como extrovertido. O rendimento escolar é razoável.
(MC) 13 anos	Possui um irmão menor e os pais são caminhoneiro e doméstica, com renda familiar não tão favorável, mas não passam por necessidades. Segundo a mãe, é uma menina dedicada em casa, ajuda a cuidar do irmão mais novo e estuda bastante. É tímida e não se entrosa muito com os colegas. Na escola, sempre apresenta bom rendimento.
(RO) 13 anos (LU) 13 anos	RO é gêmea de LU, também integrante deste grupo. Têm uma irmã mais nova. Os pais são bancário e funcionária pública, de condição financeira semelhante à maioria do grupo: classe média. Possuem casa própria e carro. Segundo descrição do pai, os filhos são bem diferentes na maioria das coisas. Ela gosta de ler, é mais tímida e indecisa; ele não gosta muito de ler, é determinado, extrovertido, porém menos responsável com as atividades da escola. Em comum, têm o gosto pela música. Na escola, estudam na mesma sala, mas o rendimento deles também é diferenciado. Ela sempre teve bons resultados em todas as disciplinas, enquanto ele somente em algumas porque diz que não gosta de ler.

²⁴ Características destacadas a partir das informações citadas pelos responsáveis em entrevista de matrícula, assim como em descrição dos próprios participantes.

(RA) 12 anos	O mais novo da família. Possui uma irmã mais velha, que se coloca, em algumas situações, como responsável por ele. É filho de uma manicure e de um trabalhador autônomo. A família mora com tias maternas na antiga casa dos avós. Na escola, segundo a mãe, tem dificuldades em especial em Matemática e Português e quase sempre precisa de aulas de recuperação. Segundo ele, ainda está aprendendo a gostar de ler.
(HU) 13 anos	Filho único de pais separados. O pai é caminhoneiro e a mãe, doméstica. Vive com a mãe e o padrasto em casa alugada e sempre tem o apoio das avós. Segundo a mãe, ele tem atenção do pai mesmo não morando juntos. Vive bem com o padrasto e não demonstra problemas em relação à separação dos pais. É mais calado e tem poucos amigos. Na escola também se considera aluno razoável.

Seleção de alunos Focais

Foram selecionados, inicialmente, 4 alunos focais: DA, RO, ED e LU, com base no critério de participação nas discussões e presença em todas os encontros do projeto. Todavia, durante o Exame de Qualificação do curso de Mestrado, ficou decidido que HU também faria parte do grupo focal por ser o único que participara anteriormente do projeto de teatro.

2.3 Organização do Sistema de Atividades em Cadeia

A produção coletiva de uma peça de teatro é, nesta pesquisa, compreendida como um sistema de atividades em cadeia, com base nas discussões realizadas pelos estudiosos Vygotsky e Leontiev, expandidas por Engeström; por Magalhães e por Liberali, conforme a TASHC. A seguir, apresento a metodologia de organização e condução de produção do projeto de teatro, pensado de forma a possibilitar que, em um sistema, quatro atividades em cadeia interajam parcialmente quanto ao objeto focal – produção coletiva de uma peça de teatro, *corpus* desta pesquisa. Na sequência, apresento os quatro elos da cadeia que compõem o sistema.

1. Apresentação e planejamento do projeto de teatro (Elo1) – Planejada inicialmente para acontecer durante os primeiros encontros, ocorreu especificamente em três encontros de 60 minutos. Esta atividade compartilha, com as demais, o foco na produção coletiva de uma peça teatral, embora priorize a etapa inicial de apresentação e planejamento do projeto.

2. Construção da peça de teatro (Elo2) – Planejada para acontecer após apresentação e compreensão da organização do projeto. Ocorreu durante dez encontros e também teve a duração de 60 minutos. Compartilha, com o objeto do Elo1, o foco na produção coletiva de uma peça teatral e prioriza a construção da peça.

3. Avaliação da peça de teatro (Elo3) – Planejada para acontecer permeando os momentos de produção da peça. Ocorreu durante onze encontros de 60 minutos. Compartilha, com o objeto do Elo2, o foco na produção coletiva de uma peça teatral e prioriza a avaliação da peça.

4. Reconstrução da peça de teatro (Elo4) – Planejada para acontecer após a construção e avaliação da peça. Ocorreu durante quatro encontros de 60 minutos. Também compartilha com as demais atividades o foco na produção coletiva de uma peça teatral, mas prioriza a reconstrução da peça.

As atividades em cadeia, propostas na organização inicial do projeto, interagem amplamente quanto ao “objeto”, produção coletiva de uma peça teatral, que é “*parcialmente compartilhado*” (ENGESTRÖM, 2009, apud MAGALHÃES, 2011:22), nos quatro elos, os quais serão foco de análise deste estudo por meio das relações estabelecidas durante os encontros.

Conforme mencionado anteriormente, este estudo está organizado em um sistema de atividades em cadeia, compreendida como um conjunto de atividades inter-relacionadas dialeticamente, ou seja, atividades em expansão que formam uma cadeia. Cada sistema de atividade possui seus componentes que estabelecem uma relação dialética com os demais componentes de outros sistemas e formam a cadeia de sistemas de atividades.

Engeström (1999) também discute que o ciclo expansivo está em constante movimento e é coletivo. Esse ciclo é iniciado quando indivíduos começam a questionar a prática aceita, favorecendo assim o entendimento dos processos de internalização e externalização no sistema de atividade. Engeström (1999) define sistema de atividade como uma formação múltipla de vozes e o ciclo expansivo como sendo a reorquestração dessas vozes.

A partir desse embasamento teórico e da metodologia de organização para a produção coletiva de uma peça teatral, é que foi pensado estudar um sistema de atividades em cadeia, as quais interagem parcialmente buscando o objeto focal. Segundo Magalhães (2011:20), com base em Engeström (2009), uma análise horizontal entre as atividades envolvidas em um projeto possibilita que o “*objeto potencialmente compartilhado seja analisado*” e verificado para questões verticais de poder entre participantes dos diversos sistemas, sendo possível, assim, verificar nas relações o tipo de colaboração e de agência estabelecidas. Nas palavras de Magalhães (2011:42):

Na produção de significados em cadeia, será possível desencadear perspectivas cidadãos de interdependência que levem em conta os sentidos marcados pelas necessidades, vontades e, acima de tudo, ideias de cada um dos sujeitos envolvidos nas atividades.

A figura seguinte sintetiza a organização do sistema de atividades em cadeia, proposto nesta pesquisa, segundo Magalhães (2011:23) e Liberali (2012a) com base em Engeström (2009).

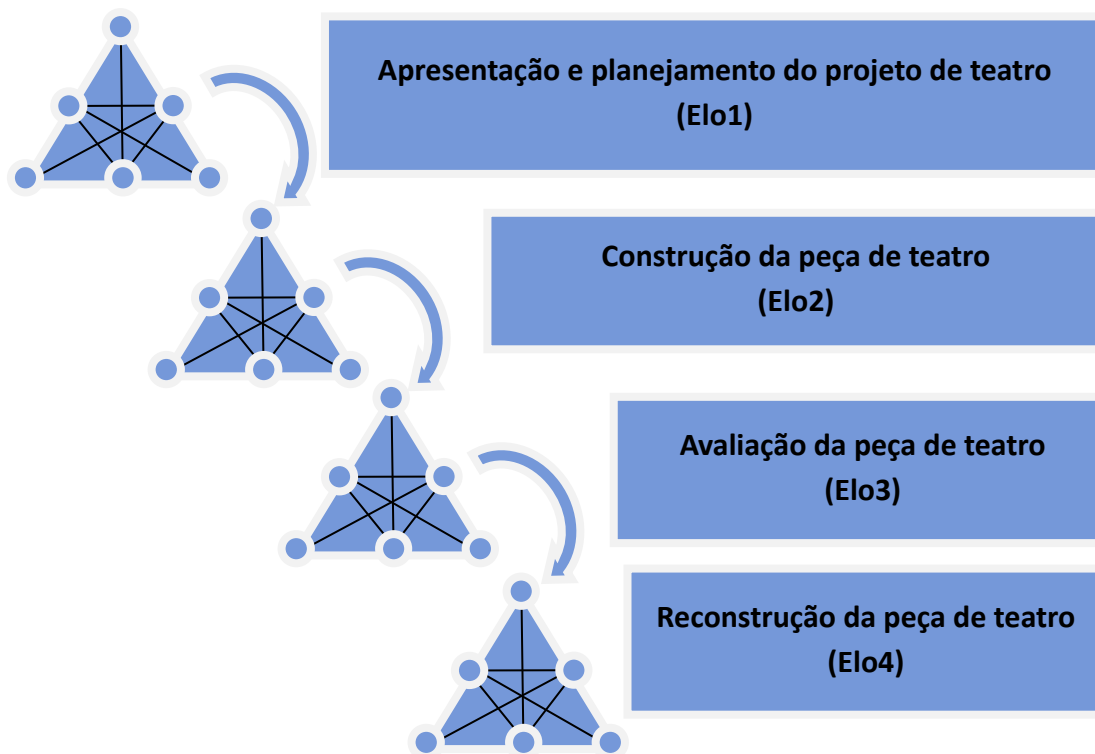


Figura 13: Organização do Sistema de Atividades em Cadeia

2.4 Produção de dados

Os dados desta pesquisa foram produzidos pelas discussões crítico-colaborativas realizadas nas relações estabelecidas durante os encontros das atividades em cadeia (Elo1, Elo2, Elo3 e Elo4) e pelos relatos em depoimentos dos alunos. Os encontros tiveram participação da professora-pesquisadora e dos alunos-autores/atores e foram vídeo-gravados, no período de março a dezembro de 2013. Destaco, nesta seção, que o foco de análise desta pesquisa está na compreensão das relações constituídas entre os sujeitos durante as atividades de apresentação, construção, avaliação e reconstrução coletiva da peça teatral, bem como na compreensão dos modos de agir, ou seja, na compreensão de agência mediante as relações constituídas durante a produção coletiva de peça de teatro, observada também em depoimentos produzidos pelos alunos-autores/atores.

Em apoio a este estudo, foi elaborado pela professora-pesquisadora um diário de pesquisa a fim de registrar as discussões realizadas nos encontros. Destaco, porém, que essas observações,

embora integrem a pesquisa, não são foco para a análise, mas serão ilustradas na síntese geral dos resultados.

O quadro seguinte descreve de forma sucinta os procedimentos, ocorrências e objetivos de produção dos dados, conforme explicado.

Quadro 5: Organização da pesquisa

Ações	Ocorrências	Objetivos
Encontros	28	Apresentar o Projeto de Teatro como atividade ao grupo de alunos, sujeitos da pesquisa. Promover a realização das atividades de construção, avaliação e reconstrução do objeto peça de teatro.
Depoimentos	9	Propiciar: Aos alunos, um espaço onde pudessem expressar opinião e relatar experiências vivenciadas com o projeto. À pesquisadora, a compreensão dos modos de agir dos alunos, ou seja, a compreensão de agência mediante as relações constituídas durante o projeto.
Diário de Pesquisa	Durante todo o processo da pesquisa	Registrar as discussões realizadas entre os participantes, nos encontros, para a organização dos dados desta pesquisa.

De forma sucinta apresento, a seguir, o registro do sistema de atividades em cadeia, os encontros ocorridos durante as atividades, bem como seus objetivos, para melhor entendimento de como ocorreu a produção dos dados. Os eventos selecionados para análise aparecem em destaque. Em seguida justifico e descrevo brevemente os encontros para a produção de dados e, também, apresento um quadro explicativo referente às transcrições realizadas.

Quadro 6: Registro do Sistema de Atividades (Elos) em Cadeia

Sistema de atividades (Elos)	Encontros Duração: 60min.	Objetivos
Elo 1	08/03	Apresentar o projeto de teatro como atividade
	15/03	Apresentar e discutir os elementos da atividade; discutir e organizar o tema a ser abordado na construção da peça de teatro
	12/04	Apresentar e discutir a organização da peça de teatro

Elo 2	19/04	Iniciar o planejamento da construção dos resumos dos atos
	03/05	Construir os resumos dos atos
	10/05 – 17/05 24/05 – 31/05	Construir os atos
	07/06	Escolher e definir personagens a partir dos resumos dos atos
	14/06	Escolher e definir personagens a partir dos resumos dos atos
	21/06	Discutir sobre a produção de outros gêneros complementares (ficha técnica/folder)
	28/06	Elaborar a ficha técnica das personagens
Elo3	05/07	Avaliar as falas dos personagens nos atos da peça
	09/07	Avaliar as falas dos personagens nos atos da peça
	10/07-12/07 17/07-18/07 22/07-26/07 01/08	Reconstruir falas dos personagens a partir dos atos elaborados
	02/08-09/08	Avaliar a construção da peça
Elo4	18/08	Reconstruir a peça de teatro
	23/08	Reconstruir a peça de teatro
	30/08	Discutir e escolher o título
	13/09	Discutir e elaborar <i>folder</i> para divulgação da peça
	27/09	Ler o texto da peça de forma dramatizada – Início dos ensaios

2.4.1 Encontros selecionados

A escolha das quatro atividades da cadeia, da produção à encenação da peça de teatro, foi feita porque esses momentos foram considerados os de maior interação, argumentação e colaboração do processo inicial.

Desenvolver atividades teatrais no contexto escolar é uma prática de certa forma já cristalizada, em especial nos momentos festivos. Para tal objetivo, o processo percorrido pelos integrantes, no geral, não passa de simplesmente ensaiar um texto produzido por outros, não permitindo assim que os alunos participem ativamente de atividades de construção, avaliação e

reconstrução de uma peça, o que, de fato, demandaria planejamento e organização para promover atividades propulsoras de relações que favorecem as ações crítico-colaborativas dos alunos.

A proposta de os alunos produzirem uma peça de teatro coletiva como atividade demanda, conforme mencionado, primeiramente planejamento. Assim sendo, objetivo, nesta seção, fazer uma breve explanação de como organizei o evento. Primeiramente organizei uma agenda em que teríamos 9 meses (março a novembro) para elaborar a peça de teatro, conforme proposto e discutido pelo grupo. Para isso foi organizado um calendário, pelo qual teríamos encontros semanais, com duração de uma hora, para as atividades de construção, avaliação e reconstrução da peça, podendo esse horário ser ampliado no período dos ensaios.

Os encontros tiveram como objetivo realizar discussões em que eu, enquanto professora-pesquisadora, colaborasse com o processo de produção da peça, organizando as relações por meio da linguagem, para que os alunos vivenciassem a produção da peça de modo diverso daquele que costumavam vivenciar na escola. O processo de apresentação do projeto e produção da peça foi concluído em 28 encontros, realizados durante 4 atividades, conforme descrição no quadro 6, acima. Nesses encontros foram observadas as relações constituídas entre os participantes para que, a partir da materialização da linguagem, fossem respondidas as perguntas de pesquisa.

A seguir, apresento breve descrição dos encontros selecionados para a análise dos dados, visto que nas discussões dos resultados serão retomados detalhadamente.

- **Elo 1 - Encontro 08/03/2013**

Neste primeiro encontro o objetivo foi apresentar o projeto de teatro aos alunos, iniciando com a descrição dos processos para a produção da peça.

- **Elo 2 - Encontro 07/06/2013**

O encontro teve início com a leitura dos atos escritos em momentos anteriores, com o objetivo de escolher e definir personagens a partir dos resumos dos atos construídos para a peça.

- **Elo 3 - Encontro 05/07/2013**

O encontro teve início com a leitura das falas escritas a partir dos atos²⁵ organizados nos encontros anteriores e o objetivo proposto foi avaliar as falas²⁶ dos personagens nos atos.

- **Elo 4 - Encontro 23/08/2013**

²⁵ ATO – A maior subdivisão de uma peça de teatro. Trata-se de uma convenção destinada a organizar a narrativa por partes (VASCONCELLOS, 2010:33).

²⁶ FALA – Em termos gerais, o que resulta do ato de falar. Em teatro, a parte do diálogo de cada personagem (VASCONCELLOS, 2010:115).

O encontro teve início com a leitura das falas do primeiro ato e o objetivo foi reconstruir a peça de teatro.

A seguir, descrevo e justifico a utilização da produção dos depoimentos.

2.4.2 Depoimentos

Ao finalizar a produção coletiva da peça de teatro, foi discutida, entre os sujeitos da pesquisa, a importância de se criar um espaço para que os alunos-autores/atores pudessem expressar opinião e relatar suas experiências no projeto. Todos os 9 alunos-autores/atores participaram da produção de texto, definido pela professora-pesquisadora como “depoimento”, embora o gênero não tenha sido trabalhado com os participantes devido ao tempo do encontro ser de 40 minutos. O texto foi produzido ao final do processo, isto é, após construírem, avaliarem, reconstruírem e apresentarem a peça de teatro. Para melhor compreensão do que foi expresso nos depoimentos²⁷, a opção foi reescrevê-los / digitalizá-los em quadro paralelamente aos seus autores, conforme registrado no quadro 26 exposto no capítulo 3.

Costa (2008:76-77) define *depoimento* como sinônimo de testemunho, com significado compartilhado com a expressão “declaração” que significa “*revelação, confissão oral ou escrita, informal, de sentimento ou depoimento*”. Marcuschi (2008:194-195), por sua vez, explicita que o gênero *depoimento* está inserido no “*domínio discursivo jurídico*” e na modalidade “oralidade” de uso da língua. Em relação à distinção da modalidade oral ou escrita, Bronckart (1997/2009:185) declara que “*devemos considerar que é o contexto de ação de linguagem no seu conjunto que exerce influência sobre essas diferenças de registro e não a variante oral/escrita em si mesma*”.

No contexto desta pesquisa o depoimento foi utilizado na modalidade escrita (desta forma, evitou-se a necessidade de videografar e posteriormente transcrevê-lo) para que os sujeitos tivessem um momento dialógico com eles mesmos e, nesse registro, pudessem ser visualizados os traços agentivos dos alunos na organização argumentativa da linguagem. Em complemento à justificativa do uso do gênero *depoimento*, reconheço consonância nas palavras de Magalhães (2009:49), proferidas no contexto de formação de professores ao discutir o conceito de representação. A autora aponta como

crucial a compreensão de como os seres humanos avaliam a si mesmos e aos outros quanto às suas capacidades de ação (poder-fazer), quanto às suas intenções (querer-fazer) e quanto aos motivos (razões para agir) nas interações com os outros (colegas e pesquisadores). Isto é, como os participantes de uma interação deixam traços de suas

²⁷ Em anexo estão cópias dos depoimentos escritos pelos referidos alunos-autores/atores. Esse procedimento também foi autorizado pelos autores e seus responsáveis e, por tal motivo, os textos permanecem com autoria identificada.

leituras de mundo e/ou se apropriam, na ação, de significações (de papéis sociais, imagens sobre si e dos outros como agentes em um contexto particular).

Em acordo com Magalhães (2009), que considera a linguagem como propiciadora de contextos que possam ser analisados criticamente, neste estudo o objetivo da produção de depoimentos pelos alunos-autores/atores foi de propiciar a compreensão dos modos de agir, ou seja, a compreensão crítica de agência mediante as relações constituídas durante a produção coletiva de uma peça teatral.

A seguir, descrevo e justifico a utilização do diário de pesquisa; porém, reafirmo que este procedimento não será focal para análise dos dados, apenas será ilustrado nas considerações finais.

2.4.3 Diário de pesquisa

No intuito de documentar as observações sobre as relações constituídas mediante o *“comportamento cotidiano”* (FLICK, 2009) dos participantes, durante os encontros realizados para a elaboração da peça de teatro, adotei o diário de pesquisa. As anotações registradas no diário foram feitas após cada encontro a partir da discussão e da interação dos participantes, gravadas em vídeo. Como professora-pesquisadora, fiz 28 entradas, que serviram de apoio para a organização dos processos ocorridos nos momentos anteriores e como suporte para os posteriores.

Sendo assim, a produção do diário de pesquisa foi de grande relevância não só no sentido de entendimento dos conteúdos temáticos apresentados, mas também no de entendimento de um espaço reflexivo. Como participante de uma pesquisa de intervenção, utilizei cada ação de registro para rever as relações construídas e repensar o que precisaria ser discutido no encontro seguinte, mediante as discussões propostas das atividades de construção, avaliação e reconstrução coletiva do objeto *peça de teatro*. Dessa forma, confirma-se a observação de Flick (2009:269), de que *“uma documentação desse tipo não é apenas um fim em si mesma ou um conhecimento adicional, servindo também à reflexão sobre o processo de pesquisa”*.

2.5 Seleção de dados

Para análise foi selecionado um encontro de cada atividade, especificamente, excertos dos encontros datados de 08/03/2013; 07/06/2013; 05/07/2013; 23/08/2013; e os depoimentos dos alunos que, por meio da organização argumentativa, possibilitassem: 1) a compreensão de colaboração e agência; 2) a compreensão do desenvolvimento (traços) de agência. Estes são temas

focais da pesquisa, cujo estudo pode responder a seguinte questão: Como o sistema de atividades em cadeia possibilita o desenvolvimento de agência?

Foi, nessa empreitada, necessário discutir que tipos de colaboração foram constituídas nas relações durante os encontros realizados para a produção da peça e que tipos de agência foram decorrentes desse processo de colaboração. No intuito de conhecer o desenvolvimento agentivo dos discentes, foco desta pesquisa, foram usados os seguintes critérios para selecionar os sujeitos a serem acompanhados: 1º) estar presente em todos os encontros selecionados e ter participação relevante nas discussões; e/ou 2º) ser participante do projeto de teatro em outro ano.

2.6 Procedimentos para análise de dados

Para a análise dos dados serviram de referência os estudos de Liberali (2012a; 2013), à luz do trabalho desenvolvido desde 1999 no Grupo de Pesquisa LACE²⁸. Foram considerados aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos nos excertos selecionados dos encontros e nos depoimentos. No entanto, devo salientar que, em consonância com Liberali (2013:62), *“a escolha por trabalhar com a nomenclatura enunciativa, discursiva e linguística não se realiza por uma perspectiva que considere esses aspectos desconectados. Ao contrário, seu uso pressupõe a interdependência dos termos”*.

Para Liberali (2013:68), ao se analisar a argumentação enunciativamente, deve-se focar na forma *“como ideias, posições, pontos de vista são apresentados, contrastados, sustentados, acordados”*. Os aspectos discursivos, segundo Liberali (2012a:25), *“estão relacionados ao modo de planificação do texto e às formas organizativas predominantes, de acordo com o objetivo da ação em foco”*, ou seja, têm relação com as características do contexto e com a articulação argumentativa da linguagem. É na observação da articulação entre as ideias apresentadas durante as relações estabelecidas nas atividades em foco desta pesquisa, que será possível compreender como a agência se desenvolveu. Para essa compreensão priorizo as categorias desenvolvidas por Liberali (2013), expostas e exemplificadas com dados deste estudo no quadro seguinte.

Quadro 7: Modos de articulação discursiva

(Adaptado de Liberali (2013:68))

²⁸ LACE – Linguagem em Atividades do Contexto Escolar – grupo de pesquisa em Linguística Aplicada, inscrito no CNPq em 2004, que integra duas temáticas centrais: Linguagem, Colaboração e Criticidade (LCC), sob direção da Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Camargo Magalhães; e Criatividade e Multiplicidade (LCM), sob a liderança da Prof^a. Dr^a. Fernanda Liberali.

Articulação discursiva	Descrição	Exemplo
Questão controversa	Cria possibilidade de respostas com perspectivas diversas e permite aos interlocutores assumirem posicionamento.	<i>RO7: Fala aí Eduarda, <u>o que é rubrica?</u></i>
Apresentação do ponto de vista	Apresentação de uma posição pelo interlocutor que demanda sustentação ou requer sustentação por parte dos demais interlocutores.	<i>MA2: <u>Fica todo mundo amigo.</u></i>
Espelhamento	Recolocação do que foi apresentado por outro interlocutor de forma parafraseada ou reproduzida.	<i>IND12: <u>Do _____ personagem.</u> (completa a ideia) DA25: <u>Do personagem.</u></i>
Concordância com ponto de vista	Aceitação da ideia apresentada com ou sem acréscimo de novas possibilidades de interpretação do tema.	<i>P7: Vocês acham importante ter o narrador? MC8/IND: <u>Sim!</u></i>
Discordância do ponto de vista	Apresentação de oposição ao ponto de vista expresso com ou sem expansão.	<i>P7: Vocês acham importante ter o narrador? DA10: <u>Ah não tia, mas é melhor tudo personagem, que acontece só ali.</u></i>
Refutação do argumento	Não aceitação de suporte apresentado para ponto de vista.	<i>DA21: <u>Não, a gente combinou assim. Que a gente ia ver, que ia brincar de pique se esconde.</u></i>
Acordo ou síntese	Tentativa de encontrar nova posição que aglutine diferentes posicionamentos	<i>RO8: <u>Quem concorda sem narrador?</u></i>
Pedido de esclarecimento	Solicitação ou apresentação de maiores detalhes sobre argumento de sustentação ou ponto de vista apresentado.	<i>P10: <u>E por que fica criativa a sugestão da DA?</u></i>
Pedido de sustentação	Conexão ou relação necessária entre as ideias	<i>P40: A pergunta foi: <u>Por que na palavra árvore faltava o acento aqui no "a"?</u></i>

Também serão considerados, para análise, os tipos de pergunta a partir do processo reflexivo-crítico. Para tanto, é necessário, segundo Magalhães (2009:54), “o conhecimento de que as ações que compõem o processo reflexivo se organizam diferentemente para descrever, informar, confrontar e reconstruir”. A pesquisadora destaca os elementos linguístico-discursivos característicos de cada uma dessas ações, a saber:

- Descrever: verbos concretos; pouco ou nenhum uso de expressões de opinião; uso de primeira pessoa, caso o relator se sinta confortável em discutir a própria ação, ou uso de terceira pessoa, caso o relator necessite de maior distanciamento de sua própria ação;
- Informar: uso de expressões explicativas; uso de vocabulário técnico (referente a teorias);
- Confrontar: uso de expressões de opinião (argumentação);
- Reconstruir: uso do futuro do pretérito; verbos de ações e de dizer.

Em complemento, Liberali (2004:73) cita que *“a reflexão crítica é marcada pela descrição de ações, discussão das teorias que embasam ações, autocrítica e proposta de reconstrução da ação”*. Assim sendo, é relevante, nesta pesquisa, analisar a linguagem em sua materialidade e compreender as relações estabelecidas nos encontros selecionados para análise. Para tanto, uma das categorias utilizadas é o tipo de pergunta feita pelos participantes, pois ela pode sinalizar qual ação da reflexão crítica está sendo demandada, como se pode verificar no quadro a seguir:

Quadro 8: Tipos de pergunta: processo reflexivo
(Adaptado de Liberali (2012a:69))

Perguntas com foco nas ações do processo reflexivo.	Perguntas que são compreendidas como instrumentos do processo reflexivo-crítico.	Perguntas com foco no descrever	Perguntas que tratam da descrição do contexto pelos participantes	<i>P2: (...)você poderia falar para seus colegas <u>como</u> é que funcionou o projeto? <u>Como</u> é que a gente escrevia? <u>Como</u> surgia a ideia?</i>
		Perguntas com foco no confrontar	Perguntas que auxiliam os participantes a compreenderem como as suas ações relacionam-se com o modo de agir e de pensar dos sujeitos da atividade	<i>P36: AL, nessa situação em que todos os colegas querem que você assuma o papel, <u>como você se sente diante de uma situação que não gostaria de assumir?</u></i>
		Perguntas com foco no informar.	Perguntas que visam que os participantes expliquem suas ações embasadas em teorias.	<i>RO7: Fala aí ED, <u>o que é rubrica?</u></i>

		Perguntas com foco no reconstruir.	Perguntas voltadas a reorganização/ reconstrução da ação dos participantes	<i>P39: ...ED teve uma ideia e o MA está com outra ideia. <u>O que faremos agora?</u></i>
--	--	------------------------------------	--	---

Segundo Liberali (2013:74), com base em Kerbrat-Orecchioni (1996/2006); Bronckart (1987; 1997/2009); Toulmin (1958); Halliday (1975); Pontecorvo (2005); Orsolini (2005); Dolz (1996) e Duarte(1998), é a partir da abordagem de alguns aspectos da materialidade do texto, considerados como mecanismos de composição do discurso, que se realiza a discussão das características linguísticas.

Para análise dos aspectos linguísticos da argumentação, foram selecionados, seguindo algumas propostas de Liberali (2013:74), mecanismos de interrogação, mecanismos de distribuição de vozes e mecanismos de modalização, por contribuírem com a compreensão de que tipo de colaboração e agência ocorreram nas relações dos sujeitos interlocutores nas diversas ações desenvolvidas nos processos de elaboração de uma peça teatral.

Segundo Liberali (2013:74-82), são mecanismos de composição do discurso:

- Mecanismos de interrogação – estão relacionados a perguntas fechadas e perguntas abertas. A análise dessa tipologia pode permitir observar e interpretar o modo como as formas de questionamento favorecem o entrelaçamento do conhecimento que está em produção na interação;
- Mecanismos de distribuição das vozes – marcam a implicação do sujeito no enunciado. Essa tipologia permite aos interlocutores criarem condições para a realização de maior integração de sentidos e a constituição de novos significados;
- Mecanismos de modalização – organizam-se para avaliar condições de realização, condições de verdade, lógica, probabilidade e obrigatoriedade. Nesta pesquisa permitem a compreensão das ideias expostas, não como verdade absoluta, mas como possibilidades, o que favorece a constituição de uma cultura de colaboração crítica.

A seguir, apresento três quadros, em que são definidos e exemplificados os tipos de pergunta utilizados na composição do discurso, com base na visão de Liberali (2013).

Quadro 9: Mecanismos de composição do discurso: Interrogação

(Adaptado de Liberali (2013))

Tipos de pergunta	Definição	Exemplo
Perguntas fechadas	Perguntas que provocam respostas de sim/não, do tipo escolha única ou múltipla escolha. Não apresenta sustentação do ponto de vista.	RO5: <i>Com narrador ou sem narrador?</i> MC7: <i>Heim, teatro tem narrador?</i>
Perguntas com pronomes interrogativos Perguntas abertas (possibilitam liberdade na escolha de resposta)	Perguntas que podem permitir observar e interpretar o modo como as formas de questionamento favorecem o entrelaçamento do conhecimento que está em produção na interação. Utilizam pronomes interrogativos (O quê?, Por quê?, Como?, Quem?, Qual?, Para quê?, Onde? Quando? Com quem? Para quem?).	P2: <i>Qual o seu comentário?</i> P8: <i>E por que é melhor só ter personagem?</i>

Quadro 10: Mecanismos de composição do discurso: Distribuição das vozes
(Adaptado de Liberali (2013:79-80))

Posicionamento enunciativo	Definição	Exemplo
<i>eu e tu</i>	Expressa em 1ª pessoa e/ou 2ª pessoa para assumir uma opinião(pronomes e adjetivos possessivos).	ED22: <i>Eu concordo!</i>
<i>a gente</i>	Expressa a ideia de primeira pessoa do plural, como remetentes da interação.	RO9: <i>A gente substitui as falas do narrador...</i>

Quadro 11: Mecanismos de composição do discurso: modalizações
(Adaptado de Liberali (2013:81-82))

Tipos de modalizações – definição	Caracterização	Exemplos
Modalização lógica – aspectos/ condições de realização, condições de verdade, lógica, probabilidade e obrigatoriedade. Podem expressar-se em graus: alto (isto deve ocorrer), médio (isto pode ocorrer) e baixo (isto poderia ocorrer)	Uso do verbo no futuro do pretérito (deveria), de certos advérbios (necessariamente, certamente) ou expressões (é certo, é importante)	P14: <i>Então a leitura branca, como LU falou e vocês complementaram, leitura branca <u>seria</u> a leitura do texto teatral para entendimento da peça, ainda <u>não é</u> a leitura dramatizada.</i>

Modalização deôntica – aspectos de direito, de obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso (deve, posso, é concebível). Podem ser expressos em graus; alto (obrigações e necessidades), médio (conselhos) e baixo (permissões).	Uso de verbos auxiliares como dever, é preciso, ou verbos que atuam como auxiliares: pensar, gostar de, etc.	<i>P9: É verdade. A gente se torna mais amigo, porque um depende do outro, não tem ninguém egoísta, <u>não pode</u>. Egoísmo <u>não pode</u>.</i>
Modalização apreciativa – resultado de julgamento como benéficos, infelizes, estranhos, etc.	Uso de advérbios e locuções adverbiais como Infelizmente, felizmente, graças a Deus. Ai de mim!	<i>RO21: <u>Aí vai ficar feio!</u> RO33: Foi <u>legal!</u> RO35: <u>Mal! Bem mal!</u></i>

Os modos de articulação discursiva, bem como os mecanismos de composição do discurso podem evidenciar as relações estabelecidas na interação entre os sujeitos e possibilitar a compreensão do tipo de colaboração ocorrida e a agência decorrente dessa colaboração. Para este estudo, foram selecionados excertos, a partir da organização argumentativa da linguagem, expostos no capítulo seguinte.

Com o propósito de mostrar o movimento de análise dos turnos, apresento sublinhadas as palavras ou expressões analisadas e em negrito, entre parênteses, os **(comentários referentes à análise)**, conforme quadro abaixo:

Quadro 12: Movimento de análise dos turnos

Exemplo de Turno com palavras ou expressões analisadas – Sublinhadas	Comentários referentes à análise – Negrito
P1: Hoje, já que é no <u>nosso</u> primeiro encontro do teatro né, começando. Aliás, recomeçando. Há três anos <u>nós paramos</u> o projeto e agora <u>a gente</u> retorna ao projeto.	(distribuição de vozes)

Para melhor entendimento das transcrições realizadas a partir das videograções dos encontros, apresento o quadro seguinte:

Quadro 13: Código de transcrição dos dados

Código	Exemplo
---------------	----------------

“ ” = indicação de falas das personagens do texto peça de teatro.	MC9: Porque da viagem..."Um tempo depois..."
IND = Inaudível	IND5: Fala!
... = fala incomplete	ED15: Mas quando a gente foi escrevendo falou que ia ...

Em sequência à apresentação das categorias utilizadas para a análise dos dados deste estudo e do quadro explicativo das transcrições, sintetizo os principais elementos desta pesquisa.

Quadro 14: Síntese dos principais elementos da pesquisa

Pergunta de Pesquisa	Subperguntas	Categorias de Análise	Categorias de Interpretação
Como o sistema de atividades em cadeia possibilita o desenvolvimento de agência?	a. Que tipos de colaboração foram constituídos nos encontros?	Mecanismos de Composição do discurso: - Interrogação - Distribuição das vozes - Modalização Modos de articulação discursiva	Colaboração crítica Colaboração confortável Argumentação colaborativa ZPD
	b. Que tipos de agência foram decorrentes?	Mecanismo de composição do discurso: - Distribuição das vozes Modos de articulação discursiva	Agência relacional Agência transformativa Agência como autonomia <i>Perijivanie</i>

No processo de análise foram contabilizados os turnos e a quantidade de palavras expressas respectivamente pelos participantes atores e, assim, selecionados 5 alunos focais: DA com 225 turnos e 2.394 palavras; RO com 102 turnos e 987 palavras; ED com 95 turnos e 952 palavras; LU com 94 turnos e 765 palavras; HU com 61 turnos e 316 palavras. Para esse processo de seleção foram utilizados, como expresso na metodologia, os critérios de estar presente em todos os encontros e ter maior participação nas discussões. A seleção de HU, o quinto aluno, foi decidido no exame de qualificação por ter sido o único que já havia participado do projeto de teatro anteriormente.

Apresento, a seguir, ações que podem dar sustentação e credibilidade a esta pesquisa.

2.7 Credibilidade da pesquisa

A garantia de credibilidade desta pesquisa está embasada em diversos eventos acadêmicos de que participei durante todo o período dos estudos do mestrado, de 2012 a 2014, sintetizadas no quadro a seguir.

Quadro 15: Garantia de credibilidade

Atividade Acadêmica	Tipo de apresentação	Local e Data	Contribuição
Disciplina de Mestrado: Questões Teóricas e Metodológicas da Ciência	Apresentação de trabalho oral e escrito	PUC-SP 2º Semestre – 2012	Possibilitou-me reflexões acerca da evolução dos estudos da linguagem. As diversas abordagens teóricas desse estudo inseriram-me em uma esfera de intensa pesquisa e descobertas.
Seminário de pesquisa: Pesquisa de intervenção formativa no contexto escolar: leitura e produção escolar.	Apresentação de trabalho oral e escrito	PUC-SP 2º Semestre – 2012	Possibilitou compreensão e definição de minha pesquisa, entendendo a produção de uma peça de teatro como atividade.
Disciplina de Mestrado: Panorama histórico da Linguística Aplicada: Questões Teóricas e Metodológicas	Apresentação de trabalho oral e escrito	PUC-SP 1º Semestre – 2013	Auxiliou na reflexão e definição dos parâmetros de minha pesquisa; no entendimento das abordagens da Linguística Aplicada.
Disciplina de Mestrado: Formação crítica de educadores (professores)	Apresentação de trabalho oral e escrito	PUC-SP 1º Semestre – 2013	Auxiliou nas reflexões durante a construção do pensamento crítico reflexivo, apoiadas na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. Promoveu ampliação das bases teóricas referentes à relevância da compreensão de colaboração, contradição, agência relacional, linguagem e reflexão crítica em minha pesquisa.
Disciplina de Mestrado: Argumentação em contexto escolar	Apresentação de trabalho oral e escrito	PUC-SP 1º Semestre – 2013	Possibilitou compreensão a partir de discussões das categorias de análise da argumentação, utilizadas nesta pesquisa.
Disciplina de Mestrado: Atividade sócio-histórico-cultural e educação.	Apresentação de trabalho oral e escrito	PUC-SP 2º Semestre – 2013	As discussões elencadas nas aulas foram significativas em relação ao entendimento das diversas questões da linguagem na educação em perspectiva sócio-histórico-cultural. Abordagens de atividade, objeto, instrumento,

			consciência, motivo foram bastante relevantes para meus estudos.
Disciplina de Mestrado: Produção, coleta e análise de dados de colaboração em pesquisas desenvolvidas no contexto escolar.	Apresentação de trabalho oral e escrito	PUC-SP 2º Semestre – 2013	Possibilitou entendimento dos fundamentos filosóficos do conceito de colaboração e contradição. Embasou as categorias para análise dos dados que focam as relações ocorridas durante a construção, avaliação e reconstrução de uma peça de teatro.
Seminário de pesquisa: Metodologia de pesquisa em investigações desenvolvidas no contexto escolar.	Apresentação de trabalho oral e escrito	PUC-SP 2º Semestre – 2013	Esse seminário foi fundamental para a compreensão e produção de minha pesquisa, entendendo o teatro enquanto atividade, como contexto de aprendizagem e desenvolvimento de agência. Também contribuiu evidenciando as categorias de interpretação e análise utilizadas neste estudo.
Apresentação de palestra Da lousa ao palco: Teatro como atividade sócio-histórico-cultural.	Apresentação oral	UFPE –, Pernambuco 1º semestre – 2013	Ministrar uma palestra em uma instituição acadêmica foi uma oportunidade de apresentar a proposta de minha pesquisa no entendimento de produção de uma peça de teatro como atividade.
Fórum LACE, ILCAE & CISC.	Apresentação de Pôster	PUC-SP 1º Semestre - 2013	A apresentação do Pôster “Agência relacional na construção coletiva de uma peça de teatro” possibilitou a discussão sobre o desenvolvimento de agência nas relações ocorridas durante a produção de uma peça de teatro.
Performing the word 2012: Can performance save the world?	Apresentação oral	EAST SIDE INSTITUTE - NEW YORK CITY 2º Semestre – 2012	A apresentação desta pesquisa em âmbito internacional possibilitou a compreensão da importância de se propor o teatro como atividade afetivo-cognitiva a alunos do ensino fundamental.
1º Fórum Ação Cidadã - “Transformando pela agência interdependente”	Apresentação oral com grupo de alunos do projeto de teatro em pesquisa	PUC-SP 2º Semestre - 2013	A apresentação da comunicação “Atividade Social: Construção coletiva e agentiva de uma peça de teatro” possibilitou ampliar as discussões sobre o desenvolvimento de agência nas relações ocorridas durante a produção de uma peça de teatro como atividade.
6º All Stars Múltiplos Mundos	Direção e organização do espetáculo “Do drama à comédia”	PUC-SP 2º Semestre – 2013	A apresentação do espetáculo no 6º All Stars configurou a relevância do projeto de teatro para o desenvolvimento da agência dos alunos-autores/atores.

19º InPLA	Apresentação oral	Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, SP.	Apresentar a comunicação oral “Lousa e palco na atividade sócio-histórico-cultural” representou mais um momento de discussão e contribuição para minha pesquisa.
Qualificação	Apresentação da pesquisa aos professores que compuseram a Banca de Qualificação	PUC-SP 1º Semestre – 2014	A Qualificação representou a reorganização da pesquisa. As contribuições das professoras da Banca permitiram visualizar pontos relevantes a serem discutidos.

Por fim, destaco que este projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, cujo protocolo consta no site da Plataforma Brasil nº22638813. 2.0000.5482 com parecer do CEP nº 448.406.

No capítulo seguinte, descrevo e discuto os resultados da análise dos dados desta pesquisa.

CAPÍTULO 3: PALCO

O objetivo deste capítulo é descrever, analisar e discutir os resultados obtidos quanto aos tipos de colaboração constituídos e aos tipos de agência resultantes das discussões, nos 4 elos da cadeia em análise (Elo1, Elo2, Elo3, Elo4). Pretendo, ainda, entender o desenvolvimento de agência dos alunos-autores/atores participantes pelos traços expressos nos seus depoimentos.

Início com a descrição do contexto de cada encontro, apresento os excertos, a análise e as discussões. Com função ilustrativa, são expostas fotos representando momentos dos eventos selecionados. Apresento, também, os depoimentos dos 9 alunos e uma síntese da seção respondendo as perguntas de pesquisa.

Destaco ainda que a discussão dos dados nos excertos está organizada da seguinte forma: no excerto referente ao Elo1, serão priorizados os turnos de interação entre professora-pesquisadora e um aluno focal, o qual já havia participado do projeto conforme critério de seleção, na interação com os demais sujeitos. Nos demais excertos, a organização da discussão dos dados será posta de forma primeiramente a esclarecer o movimento de articulação dos discursos nos turnos, para na sequência discutir os turnos da professora-pesquisadora e os turnos dos alunos focais na interação com o grupo.

3.1 Tipos de colaboração e de agência decorrentes dos encontros

A atividade de teatro foi constituída por um sistema em cadeia cujos elos enfocavam a construção de objetos específicos na produção da atividade maior – a peça de teatro. Descrevo, a seguir, cada um desses elos.

3.1.1 Elo 1: Apresentação e planejamento do projeto de teatro

No quadro seguinte será exposta a organização dos elementos da atividade do Elo1, cujo foco é a apresentação e planejamento do projeto de teatro.

Quadro 16: Elementos da atividade (Elo1)
(Adaptado de Ninin (2013) com base em Engeström (1999))

SUJEITOS	Professora-Pesquisadora e alunos-autores/atores
OBJETO	Apresentação e planejamento do projeto para a construção, avaliação e reconstrução de uma peça de teatro.
INSTRUMENTOS	Discussão sobre a produção do projeto; cartaz com o triângulo da teoria da atividade; gênero <i>peça de teatro</i> ; livro, quadro branco, pincel, jornais, panfletos, filmes.
REGRAS	Participação colaborativa nas discussões geradas a partir da apresentação do projeto.
DIVISÃO DE TRABALHO	Professora–Pesquisadora: Reúne os alunos inscritos no projeto, apresenta e solicita participação para discussão quanto à produção do projeto de teatro. Alunos-Autores/Atores: Escutam e participam das discussões sobre o processo de produção da peça de teatro.
COMUNIDADE	Pais, patrocinadores, plateia e Instituto Dinâmico.

Descrição do contexto - Encontro 08/03/2013

Conforme mencionado no capítulo anterior, este primeiro encontro teve por objetivo apresentar o projeto de teatro aos alunos. Participaram desse momento a professora-pesquisadora e 10 alunos, 3 meninos (LU, MA e HU) e 7 meninas (AL, DA, MC, ED, RO, GY²⁹ e MJ³⁰). Os alunos foram convidados a se organizar em uma sala nomeada por sala de teatro, onde se sentaram em cadeiras posicionadas em círculo.

A foto seguinte representa esse momento.

²⁹ (GY) está presente nesse encontro, mas não permaneceu no projeto, mudou para outro Estado.

³⁰ (MJ) está presente nesse encontro, mas mudou de grupo devido a transferência de escola.



Figura 14: Apresentação do projeto de teatro

(Fonte: Arquivo do Instituto Dinâmico)

O encontro teve início às 10h, com duração de 60 minutos. Ocorreu após a aula de produção de texto, a qual faz parte do projeto proposto pelo Instituto Dinâmico, conforme descrito no capítulo metodológico. Nesse primeiro encontro houve a apresentação do projeto de teatro. A professora-pesquisadora solicitou a HU, que, como observado acima, já havia sido integrante do projeto de teatro, anteriormente, que fizesse a descrição de como ocorreram os processos de que participou para a construção de peças, o que ocorrera 6 anos antes, quando ele tinha 7 anos de idade. A opção de solicitar a participação de HU teve como objetivo incentivar os demais participantes a se colocarem, bem como analisar o movimento agentivo de HU, considerado um aluno calado e de poucos amigos, ou seja, tímido, conforme apresentado em sua descrição na metodologia. Com relação ao modo de conduzir as discussões, no decorrer desse primeiro encontro, a professora-pesquisadora, em alguns turnos, gerou possibilidades de os alunos se colocarem. No entanto, em outros, pouco facilitou a expansão e compreensão dos participantes alunos para o entendimento de como ocorreu o projeto de teatro no ano em que HU participou.

No excerto abaixo, as perguntas da professora-pesquisadora dirigem a expansão das discussões sobre como a organização dos participantes na construção da peça de teatro favorece a colaboração entre todos, por meio de perguntas modalizadas, que favorecem o posicionamento de outros participantes, mas não uma colaboração crítica, como discutiremos a seguir. É preciso, porém, lembrar que este foi o primeiro encontro.

Quadro 17: Excerto 1 - encontro 08/03/2013

P1: Hoje, já que é no nosso primeiro encontro do teatro né, começando. Aliás, recomeçando. Há três anos nós paramos o projeto e agora a gente (distribuição de vozes) retorna ao projeto. Alguns alunos aqui já

participaram como ator, o HU.

HU1: Eu.

P2: HU, você que já fez um personagem, que já participou do projeto, você poderia (modalização deôntica grau baixo) falar para seus colegas como é que funcionou o projeto? Como é que a gente (distribuição de vozes) escrevia? Como surgia a ideia? Qual seu comentário? (perguntas abertas com foco no descrever)

HU2: Pegamos uma sala, juntamos (distribuição de vozes) um monte de gente e cada um foi dando sua ideia pra ver como que ficaria, aí depois reuniu e discutiu como seria e foi assim. Teve a ideia de ... agora eu esqueci (distribuição de vozes) é aquela que tinha a árvore é... (pensativo)

P3: A árvore da vida? (Espelhamento com expansão)

HU3: Isso! (réplica mínima)

P4: Ah, a árvore da vida foi ... de onde nós tiramos (distribuição de vozes) essa ideia? Foi num filme, foi num livro, foi onde? (espelhamento com pedido sustentação)

MC1: Acho que foi daquele “A Colônia de férias 2” onde tinha o Didi e a filha dele, não foi? (apresentação do ponto de vista modalizado com pedido de concordância)

HU4: Ah, agora eu (distribuição de vozes) não lembro. (apresentação de incerteza)

MA1: Isso. É, eu (distribuição de vozes) acho que foi desse. [sinalizando positivo com o dedo polegar] (concordância com réplica mínima)

P5: Foi de um filme? Foi de um livro? Foi de que, que nós fizemos? (pedido de sustentação)

MC2: Aí caía assim poderes mágicos. (apresentação de argumento desconexo)³¹

P6: Então como o HU falou, a gente (distribuição de vozes) se reunia, como estamos aqui hoje, nos reunimos, e a partir dessas discussões é que vão surgindo as ideias (espelhamento parafraseado de HU2), né HU? Não tinha nada pronto. (pedido de concordância com antecipação de resposta)³²

HU5: Não. (concordância com réplica simples)

P7 Eu (distribuição de vozes) não cheguei com nada pronto, por que não? Porque a construção ... como é feita a construção, HU? (espelhamento do próprio ponto vista e pedido de esclarecimento)

HU6: Cada um vai dando a ideia. (apresentação de esclarecimento sem expansão)

P8: Cada um vai dando uma ideia. (espelhamento) E o mais legal (modalização apreciativa) é que a ideia de um, com a ideia de outro, com a ideia do outro a gente faz uma peça unida, ou seja, a gente constrói a união das ideias de todos, a gente (distribuição de vozes com apresentação do ponto de vista) enquanto seres... (pedido de complemento do ponto de vista)

MA2: Fica todo mundo amigo. (apresentação de novo ponto de vista sem sustentação)

P9: É verdade. A gente (distribuição de vozes) se torna mais amigo, porque um depende do outro, não tem ninguém egoísta, não pode. Egoísmo não pode, não cabe, é um processo de... (concordância com expansão de ponto de vista e modalização deôntica com pedido de complementação)

Todos: União. (complementação/ réplica simples)

P10: De colaboração, é assim que funciona o projeto de teatro. (concordância e expansão com novo ponto de vista)

O uso do verbo “poderia”, no futuro do pretérito no turno de P2: *você poderia falar para seus colegas como é que funcionou o projeto? Como é que a gente escrevia? Como surgia a ideia?*

³¹ **Apresentação de argumento desconexo** (categoria criada pela professora-pesquisadora).

³² **Pedido de concordância com indução de resposta** (categoria criada pela professora-pesquisadora), isto é, solicita concordância com a ideia apresentada, mas induz o interlocutor à resposta afirmativa.

Qual seu comentário?, expressa um caráter modalizador, não como uma imposição, mas como um convite para HU se colocar. Esta fala permite visualizar a intencionalidade da professora-pesquisadora em dar voz ao aluno para descrever o processo colaborativo de construção da peça de teatro em projeto anterior. A pretensão da professora-pesquisadora parece ser a de levar HU a descrever o projeto e a salientar que no projeto a colaboração é central, é importante que *“todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias ou discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio”* (MAGALHÃES, 2004:75).

HU2 centra suas respostas nas questões com foco no descrever, iniciadas pelos pronomes interrogativos “Como?” e “Qual?” *Pegamos uma sala, juntamos um monte de gente e cada um foi dando sua ideia*. Os verbos no pretérito perfeito destacados em 1ª pessoa do plural expressam indícios de uma relação de colaboração e modo de agir no coletivo, presentes no processo descrito pelo aluno. No entanto, o aluno não oferece clareza e continuidade à descrição e a professora-pesquisadora nos turnos P4 e P5 continua perguntando, na tentativa de que HU expandisse a descrição do processo de construção da peça.

No turno P4 *foi ... de onde nós tiramos essa ideia? Foi num filme, foi num livro, foi onde?*, assim como em P2, observa-se uma relação, marcada por questionamentos na organização do discurso, em que a professora-pesquisadora procurou, intencionalmente, estabelecer uma relação de apoio a HU para uma *“ação conjunta”* (EDWARDS, 2005), descentralizando assim o seu discurso e abrindo possibilidade para a participação de outros.

No turno P4: *Ah, a árvore da vida foi ... de onde nós tiramos essa ideia? Foi num filme, foi num livro, foi onde?* – e também no P7: *Eu não cheguei com nada pronto, por que não? Porque a construção ... como é feita a construção, HU?* –, a professora-pesquisadora apresenta um movimento de ação-reflexão-ação: quando iria apresentar a resposta de onde teria surgido a ideia, repensou e reforçou o questionamento, retornando as perguntas aos alunos com o uso do espelhamento e de pedido de sustentação.

Ainda no excerto P4: *Ah, a árvore da vida foi ... de onde nós tiramos essa ideia? Foi num filme, foi num livro, foi onde?* –, a professora faz um espelhamento com pedido sustentação, o que é respondido por MC1: *Acho que foi daquele “A Colônia de férias 2” onde tinha o Didi e a filha dele, não foi?*, ao apresentar um novo ponto de vista modalizado com pedido de concordância. HU4 aponta seu desconhecimento: *Ah, agora eu não lembro*, mas MA1 retoma e reafirma: *Isso. É, eu acho que foi desse. (referindo-se ao filme)*. Esse movimento do discurso de (P4, MC1 e HU4)

evidencia que as perguntas apresentadas pela professora oportunizaram uma ação colaborativa; no entanto, ainda não foi suficiente para que possa ser considerado um processo de colaboração crítica, mesmo que tenha havido articulação entre o “*eu, outro e outros*” (MAGALHÃES, 2011). As perguntas se repetiram sem expandirem as respostas. O fato de fazer sempre as mesmas perguntas, sem qualquer alteração, mostra que a professora-pesquisadora deixa de expandir a discussão, revelando que esse tipo de perguntas não contribui para o desenvolvimento do tópico. Portanto, teria sido importante rever as perguntas feitas e mudá-las para que HU tivesse nova chance de buscar resposta. O discurso de P4, MC1 e HU4 não foi marcado por embate de vozes, conflitos, e por esse motivo não houve aprofundamento, ou seja, não houve explicação clara de como funcionou o projeto.

Ao fazer perguntas abertas e modalizadas – P2: *HU, você que já fez um personagem, que já participou do projeto, você poderia falar para seus colegas como é que funcionou o projeto? Como é que a gente escrevia? Como surgia a ideia? Qual seu comentário?* –, com foco no descrever, a professora-pesquisadora propôs construir um contexto de colaboração (MAGALHÃES, 2009), abrindo espaço para o compartilhar. No entanto, ao repetir os mesmos questionamentos – P5: *Foi de um filme? Foi de um livro? Foi de que, que nós fizemos?* –, a pesquisadora perde a oportunidade de reorganizar as perguntas de forma a possibilitar que HU se lembrasse, apesar de já ter se passado mais de 5 anos, do processo percorrido.

O foco na colaboração é retomado em MA2: *Fica todo mundo amigo* – a aluna expande a visão apontada pelo aluno HU6 e pela professora P7e P8, ao apresentar um novo ponto de vista. No entanto, novamente a professora em P9: *É verdade. A gente se torna mais amigo, porque um depende do outro, não tem ninguém egoísta, não pode* – e em P10: *De colaboração, é assim que funciona o projeto de teatro* –, prioriza a participação dos alunos na descrição do processo de criação do projeto e deixa de promover o embate das vozes dos participantes, o que favoreceria o desenvolvimento de agência dos alunos.

A participação de HU desencadeou a interação de outras vozes quando em HU6 diz que “*cada um vai dando uma ideia*” para criar o texto de teatro e MA2 diz que “*fica todo mundo amigo*”. Esta colocação proporcionou à professora-pesquisadora, P10, expandir a discussão e colocar um novo ponto de vista, explicando o modo como funciona o projeto. Isso proporcionou, também, apesar do modo impositivo da professora-pesquisadora, aos novos integrantes do grupo de teatro, ter conhecimento de que para o processo de criação da peça seria necessário o entrelaçamento das vozes e que não poderiam ser egoístas, ou seja, era fundamental colaborar.

Esse modo de articulação discursiva revela como ocorreram as relações entre os sujeitos, visto que, segundo Liberali (2013), iniciar uma conversa convocando a participação dos alunos oferece pista sobre as formas de conceber ensino-aprendizagem. No caso, revela que o tipo de colaboração propiciado pela professora-pesquisadora quanto à relação entre os participantes do projeto que se iniciava, abriu espaço inicialmente para a colaboração, porém poderia ter expandido, como já foi dito, e assim ter possibilitado uma colaboração crítica. Isso não aconteceu entre HU e os demais participantes, visto que o foco era no entendimento de como ocorreu o projeto nos anos anteriores. Enfim, com o olhar de que a dialética da colaboração envolve o agir com o outro de forma crítica para provocar o desenvolvimento, observou-se que a agência relacional e transformativa não ocorreram.

É importante pensar que este foi o primeiro encontro com os alunos, mas o movimento discursivo poderia ter envolvido os participantes na discussão por meio de perguntas em que colocassem seus pontos de vista, dúvidas e perguntas sobre o projeto para a construção de significados compartilhados. Tal postura poderia ter gerado compreensão dos participantes e assim um movimento colaborativo crítico bem como uma agência transformativa. Pela maneira como foi conduzido o discurso, HU não expandiu sua “capacidade” na atividade coletiva, não expandiu o “potencial de se tornar fazedor de história” (ENGESTRÖM,2013).

3.1.2 Elo 2: Construção da peça de teatro

No quadro seguinte será exposta a organização dos elementos da atividade do Elo2 cujo foco é a construção da peça de teatro, ou seja, a produção escrita da peça.

Quadro 18: Elementos da atividade (Elo2)
(Adaptado de Ninin (2013) com base em Engeström (1999))

SUJEITO	Professora-Pesquisadora e alunos-autores/atores
OBJETO	Construção da peça de teatro (Escrita do texto)
INSTRUMENTOS	Discussões sobre a construção da peça de teatro – Escolha e definição de personagens.
REGRAS	Participação na construção dos personagens da peça de teatro – Colaborar com os questionamentos e escrita do texto.
DIVISÃO	DE Professora-Pesquisadora: Atua nas relações para colaborar, questionar,

TRABALHO	discutir contradição e possíveis conflitos. Discute com os alunos a função e definição de personagem. Alunos-Autores/Atores: Questionam e colaboram com as discussões sobre as possíveis personagens.
COMUNIDADE	Pais, patrocinadores, plateia e Instituto Dinâmico.

Descrição do contexto – Encontro 07/06/2013

O encontro teve como objetivo construir a peça de teatro, especificamente, escolher e definir personagens a partir da leitura dos atos construídos para a peça. Participaram desse momento a professora-pesquisadora e 10 alunos, 4 meninos (LU, MA, HU, RA³³) e 6 meninas (AL, DA, MC, ED, GY, RO). Na sala de teatro, os alunos se organizaram em círculo, em volta de uma mesa. A professora filmava e participava com os questionamentos nos momentos em que achava pertinente interferir.

A foto seguinte representa esse momento.



Figura 15: Construção da peça
(Fonte: Arquivo do Instituto Dinâmico)

O encontro teve início às 10h, com duração de 60 minutos. Nesse encontro houve a leitura coletiva dos atos escritos nos encontros anteriores. Enquanto cada aluno lia um ato, a professora observava e filmava o movimento e os demais alunos acompanhavam, atentos, a leitura. A partir desse momento teve início a discussão sobre personagens e uma aluna, MC7, questionou a existência de um narrador em teatro. Tal discussão abriu espaço para o conhecimento das funções

³³ RA entrou no grupo após a saída de MJ.

de narrador em uma peça de teatro; no entanto a discussão poderia ter avançado no plano epistêmico.

O excerto 2 priorizou essa discussão, permeada pelos questionamentos feitos pela professora-pesquisadora, na tentativa de proporcionar um espaço colaborativo-crítico entre o grupo e, conseqüentemente, um “*agir intencional*” (EDWARDS,2005) com o outro.

Após a discussão sobre o narrador, foi o momento de discutir sobre as demais personagens e o foco recaiu sobre quem assumiria o papel de professora na peça. O excerto 3 prioriza esse momento. Os excertos 2 e 3 foram selecionados por serem considerados relevantes devido às possibilidades de compreensão de que tipos de colaboração foram constituídos e que tipos de agência foram decorrentes entre os sujeitos focais (DA, ED, RO, LU e HU), conforme demonstrado a seguir.

Quadro 19: Excerto 2 - encontro 07/06/2013

(...)

MC7: Heim, teatro tem narrador? Tem narrador? (**pergunta fechada controversa**)

P6: Pode ter, é uma escolha de vocês. (**apresentação de ponto de vista controverso**)

RO3: Mas aí a pessoa só vai poder ser o narrador? (**pergunta fechada controversa**)

P7: Vocês acham importante ter o narrador? (**pergunta controversa sem pedido de suporte**)

MC8/IND: Sim! (**apresentação de ponto de vista com réplica simples**)

DA10: Ah não tia, mas é melhor tudo personagem, que acontece só ali. (**apresentação de novo ponto de vista sem suporte**)

P8: E por que é melhor só ter personagem? (**pergunta aberta pedido de suporte**)

LU6: Seria até bom que aí dava tempo de se trocar. (**suporte prático para ponto de vista**)

MC9: Porque da viagem... "Um tempo depois..."(**concordância com extensão da ideia de LU**)

RO4: Porque parece... Não professora, acho melhor sem mesmo, porque parece uma história do dia a dia, entendeu? (**novo ponto de vista com suporte**)

DA11: O negócio sem narrador é bom pra uma coisa e não também. É bom pra que, sem? Sem narrador a gente vai pegar, vai todo mundo participar, igual... Entendeu? Igual o negócio do dia a dia que ela falou... Que todo mundo vai entender. E com o narrador, é igual o que LU falou, que vai ter tempo pra se trocar, pra gente vê as falas. Tem as duas... (**distribuição de vozes, apresentação do ponto de vista intermediário com contra-argumentação e suporte**)

P9: E por que mais? (**Pedido de explicação**)

MA3: Professora, em alguns momentos pode ter, por exemplo: É... pode falar o narrador...(**tentativa de exemplificação**)

RO5: Então, gente, vão decidir logo, com narrador ou sem narrador? (**pergunta controversa de síntese**)

(...)

RO8: Quem concorda sem narrador? [A maioria levanta a mão] (**pergunta de síntese**)

DA12: Tipo assim, a gente pode falar: "Passamos muito tempo fora, hein, vamos visitar nossa cidade agora, esses dois anos foram pra ver como estão as outras cidades, mas agora vamos nos fixar mais na nossa

terrinha". Aí, tipo assim, então eles já veem que a gente voltou. **(distribuição de vozes, argumento com exemplificação para ponto de vista sem narrador)**

(...)

RO9: A gente substitui as falas do narrador... não, as falas do narrador pela dos personagens. É criativa. **(distribuição de vozes, concordância com ponto de vista sem narrador)**

P10: E por que fica criativa a sugestão da DA? **(espelhamento com pedido de explicação)**

RO10: Porque é uma coisa diferente. **(tentativa de apresentação de explicação)**

P11: E onde está a diferença nessa situação? **(pedido de sustentação)**

DA13: Que não tem narrador. É só um discurso direto. **(reapresentação do ponto de vista)**

(...)

DA14: Tipo assim, a gente pode ir andando pra ir pra praça, a gente fala: "Ah que tempão que a gente passou fora, esses dois anos foram como uma nova vida, uma nova fase da nossa vida". **(distribuição de vozes e apresentação de suporte com exemplificação)**

(...)

ED2: "Vamos voltar para nossa terra natal!" **(sugestão)**

P13: Então, a que conclusão vocês chegam? **(pergunta síntese de conclusão)**

DA15: Que não precisa ter narrador, que a gente mesmo fala as falas do narrador em forma de discurso direto. **(distribuição de vozes e apresentação da conclusão com suporte)**

No excerto 2, a organização do discurso desenvolvido pela professora-pesquisadora e alunos-autores/atores cria uma ZPD, por meio da organização argumentativa da linguagem, que relaciona os questionamentos às ações da reflexão crítica na discussão sobre a peça ter ou não narrador. Em MC7: *Heim, teatro tem narrador? Tem narrador?* –, a aluna inicia com uma pergunta fechada controversa permitindo aos interlocutores “assumirem posicionamentos” (LIBERALI, 2013). No entanto, P6: *Pode ter, é uma escolha de vocês* – responde, em lugar de sugerir que algum dos participantes o faça. Essa resposta apresenta ponto de vista controverso, o que instiga a pergunta fechada de RO3: *Mas aí a pessoa só vai poder ser o narrador?* –, o que levaria a outra discussão. Na sequência, a professora desconsidera o questionamento de RO3 fazendo uma pergunta aberta em P7: *Vocês acham importante ter o narrador?* – dando continuidade à discussão.

Nessa interação, o que se percebe é que, embora os alunos usem perguntas fechadas, porém controversas, demonstram modos de articulação permitindo o “*entrelaçamento das vozes no discurso*”, como aponta Liberali (2013). E esse “*entrelaçamento de vozes*” abre espaço para outros tipos de questionamento com foco no “informar”, especificamente a partir da escolha feita pela professora-pesquisadora por perguntas introduzidas pelos pronomes interrogativos “Por quê?” e “Onde”. Isso pode ser observado nos turnos P8: *E por que é melhor só ter personagem?*; P9

E por que mais?; P10 E por que fica criativa a sugestão da DA? e P11 E onde está a diferença nessa situação? No entanto, a professora-pesquisadora não propõe discussão sobre o conceito de narrador, seu papel e importância e, assim, deixa de proporcionar a expansão teórica, não beneficiando o grupo com a possibilidade de explorar o valor epistêmico e deixando a discussão apenas no nível prático.

As perguntas com pedido de suporte – *P8: E por que é melhor só ter personagem?;* com pedido de sustentação – *P11: E onde está a diferença nessa situação?;* com espelhamento e pedido de explicação – *P10: E por que fica criativa a sugestão da DA?* – criaram situações de conflito, que propiciaram o desenvolvimento crítico dos alunos participantes. A professora-pesquisadora articulou as relações entre os participantes de forma a envolvê-los crítico-colaborativamente, mas ainda não expandiu teoricamente/cientificamente a discussão, com poucos pedidos de sustentação dos posicionamentos colocados. Todavia, abriu maior espaço para a colaboração crítica, visto que enfatizou o ato de “*questionar, refletir e envolver*” os alunos no “*diálogo*” (FULLAN & HARGREAVES, 2000) no processo de construção de personagens para a peça de teatro.

Tendo em vista que a contradição representa uma categoria atuante na construção do objeto e na sua expansão por meio do foco no conflito – o que o torna uma fonte importante de autorreflexão e inovação –, os turnos, mencionados anteriormente, enunciados pela professora-pesquisadora, provocaram, por meio de perguntas abertas, maior possibilidade de argumentação e, assim, proporcionaram a expansão do objeto em construção. Também, tais turnos proferidos pela professora-pesquisadora envolveram a colaboração, uma categoria que pontua a intencionalidade emocional em ouvir e ser ouvido, fator justificado com a abertura de discussões proporcionadas por meio dos mecanismos interrogativos usados em P8, P10 e P11.

Os constantes questionamentos sobre a possibilidade de ter ou não narrador e a colocação, na perspectiva dos alunos, de vantagens e desvantagens do uso do narrador no contexto da peça, entretanto, não proporcionaram o “*entrelace*” do conhecimento “*científico*” com o conhecimento “*espontâneo*” (VYGOTSKY, 1934/2008:134), pois se pautaram apenas em conhecimento cotidiano. O que foi discutido não teve sustentação nas discussões sobre o papel do narrador na literatura e na arte. A professora se pautou no senso comum e na prática. Ainda assim, esse procedimento questionador colocado em especial pela professora-pesquisadora, mas também por RO3, RO5 e RO8, conduziu a discussão com exemplos e avanço na fala do outro, abrindo espaço para que todos assumissem “*papéis de protagonistas*”, (FREIRE, 2000), o que se assemelha às discussões de Edwards (2005) e Engeström (2013) em relação à agência relacional e transformativa.

Para compreender os tipos de agência dos alunos focais no excerto 2 do Elo2, assim como nos demais excertos, serão destacados os turnos de cada aluno para, em seguida, fazer a discussão, embora ao comentar os turnos da professora-pesquisadora já tenha apresentado algumas colocações dos alunos. O motivo de tal procedimento é que considero essencial, para a análise, a compreensão do processo na interação dos sujeitos.

Ao ter conhecimento de que o poder de agência dos sujeitos pode ser construído a partir das vivências que têm com o seu meio, esses sujeitos podem tornar-se enriquecidos com os posicionamentos dos outros, a partir, principalmente, de espaços propulsores de colaboração crítica. No excerto em questão, esse processo de “*agir intencionalmente com o outro para buscar e oferecer ajuda*” (EDWARDS, 2005) é observado na participação expressiva nos turnos de RO, ao inserir questionamentos como:

RO3: *Mas aí a pessoa só vai poder ser o narrador?* (**pergunta fechada controversa**)

RO4: *Porque parece... Não professora, acho melhor sem mesmo, porque parece uma história do dia a dia, entendeu?* (**novo ponto de vista com suporte**)

RO5: *Então, gente, vão decidir logo, com narrador ou sem narrador?* (**pergunta controversa de síntese**)

RO8: *Quem concorda sem narrador?* [A maioria levanta a mão] (**pergunta de síntese**)

RO9: *A gente substitui as falas do narrador... não, as falas do narrador pela dos personagens. É criativa.* (**distribuição de vozes e concordância com ponto de vista sem narrador**)

RO10: *Porque é uma coisa diferente.* (**tentativa de apresentação de explicação**)

Os turnos destacados de RO, por apresentarem perguntas controversas, mesmo sendo fechadas, permitem que seus interlocutores assumam posicionamentos. Ao apresentar um novo ponto de vista com suporte, RO4 defende uma posição que demanda sustentação ou requer refutação por parte dos interlocutores. Ao concordar com o ponto de vista do outro, RO9 demonstra aceitação, abrindo possibilidade de novas interpretações. Ao expressar uma explicação, RO10 estabelece uma conexão com a ideia colocada anteriormente e, ao fazer uma pergunta de síntese, RO8 apresenta uma tentativa de encontrar uma posição para a questão discutida, que era sobre ter ou não narrador para a peça. Esse movimento apresentado nos turnos de RO se assemelha ao que John-Steiner (2000) aponta no sentido de que “*colaborar implica enfocar as necessidades dos contextos particulares de ação na construção dos objetos das atividades em foco*”. Há também relação com o que Edwards (2005) define como agência relacional – “*capacidade de oferecer e pedir suporte a outros*”, ou seja, capacidade de um “*agir intencional*”.

Observa-se, assim, que os questionamentos proporcionados pela professora-pesquisadora e também por RO promoveram a colaboração crítica entre pares. É nesse sentido que Ninin (2013) alega que “*o ato de perguntar incide diretamente na ZPD*”, espaço onde os sujeitos aprendem com os outros, numa relação de “*ser e tornar-se*” (HOLZMAN, 2002). Esse processo, em que as

perguntas assumem o papel de “*instrumento mediador*” (NININ, 2013), assemelha-se também à discussão de Magalhães (2009), que visualiza a mediação como “*instrumento-e-resultado*”. Isso pode ser visualizado, também, na expansão do modo de agir responsivo e deliberado, expresso no discurso de DA como apresentado nos turnos seguintes:

DA10: *Ah não tia, mas é melhor tudo personagem, que acontece só ali. (apresentação de novo ponto de vista sem suporte)*

DA11: *O negócio sem narrador é bom pra uma coisa e não também. É bom pra que, sem? Sem narrador a gente vai pegar, vai todo mundo participar, igual... Entendeu? Igual o negócio do dia a dia que ela falou... Que todo mundo vai entender. E com o narrador, é igual o que LU falou, que vai ter tempo pra se trocar, pra gente vê as falas. Tem as duas... (distribuição de vozes e apresentação do ponto de vista intermediário com contra-argumentação e suporte)*

DA12: *Tipo assim, a gente pode falar: “Passamos muito tempo fora, hein, vamos visitar nossa cidade agora, esses dois anos foram pra ver como estão as outras cidades, mas agora vamos nos fixar mais na nossa terrinha”. Aí, tipo assim, então eles já veem que a gente voltou. (distribuição de vozes, argumento com exemplificação para ponto de vista sem narrador)*

DA13: *Que não tem narrador. É só um discurso direto. (reapresentação do ponto de vista)*

DA14: *Tipo assim, a gente pode ir andando pra ir pra praça, a gente fala: “Ah que tempão que a gente passou fora, esses dois anos foram como uma nova vida, uma nova fase da nossa vida”. (distribuição de vozes, apresentação de suporte com exemplificação)*

O que se observa, portanto, é que os turnos destacados de DA apresentaram um posicionamento contra a proposta de uso de narrador e o sustenta por meio de vários exemplos práticos, revelando um movimento intencional de agir na construção do objeto em foco. Assim, DA10 apresenta um novo ponto de vista; DA11 oferece contra-argumentação e suporte; DA12 apresenta argumento com exemplificação para ponto de vista sem narrador; DA13 reapresenta o ponto de vista inicial; e DA14 apresenta suporte com exemplificação. A organização argumentativa do discurso utilizada por DA permite, portanto, verificar o entrelaçamento das vozes dos sujeitos envolvidos na construção da peça de teatro e a expansão da agência da aluna. São ações de linguagem que podem ser vistas como atos de “*deliberação*” (NININ, 2013), visto que nos turnos expressos por DA observam-se “*argumentos e contra-argumentos para as questões discutidas*”.

Ainda no excerto 2, observa-se que as participações de ED e LU foram bem menos expressivas e os turnos expressos por eles demonstraram que o modo de agir de ambos também foi menos expressivo. No único turno expresso por ED2 foi utilizada a fala da personagem do texto teatral e não a fala própria, como sugestão para a não necessidade de haver um narrador. Um pouco mais expressiva, a fala de LU6 apresenta suporte para o ponto de vista colocado anteriormente por (P8): *E por que é melhor só ter personagem?*, salientando a defesa do papel do narrador –(LU6): *Seria até bom que aí dava tempo de se trocar. Mas ambos se atêm a mínimas colocações, posicionando-se apenas como meros participantes deixando de “oferecer e pedir*

suporte a outros” (EDWARDS,2005), o que também aconteceu com HU, que não teve nenhuma participação neste excerto. Portanto, ED, LU e HU não apresentaram uma ação intencionalmente voltada à expansão do objeto em construção, de modo a envolver-se na relação com os demais colegas do grupo.

No excerto seguinte, o processo de construção, ou seja, a produção escrita da peça de teatro também se assemelha ao que defende Vygotsky (1930/2009) quanto à relevância da dramatização no desenvolvimento da “visão de mundo do futuro homem”. O processo de escrever uma peça de teatro é defendido no sentido de que os alunos-autores/atores possam atuar criativamente. Decorar textos que não são produzidos pelos sujeitos “engessa a criação infantil” e transforma a criança (adolescente) num “transmissor de palavras alheias”. Ainda, de acordo com Vygotsky (1930/2009:100), “a criação teatral infantil, quando objetiva reproduzir diretamente as formas de teatro adulto, é uma atividade, pouco conveniente para as crianças”.

Os turnos do excerto 3 priorizam as discussões de escolha de personagens e evidenciam o processo colaborativo de criação da peça de forma que abre espaço para que se sintam mais preparados para enfrentar “a vida que se vive” (MARX & ENGELS, 1845-46/2006:26), já que precisam tomar decisões, ou seja, sair do engessamento, desenvolver a capacidade de dialogar, de realizar, agir com o outro. Enfim, “romper barreira” e “transformar modo de agir”, o que “envolve colaboração” (MAGALHÃES, 2011:69).

Quadro 20: Excerto 3 - encontro 07/06/2013

P23: E vocês? Desculpe. O que vocês, o que estão fazendo? [dirigindo a outro grupo] **(pergunta aberta)**
DA24: Discutindo o oitavo ato.
(...)
DA29: Professora, a gente **(distribuição das vozes)** poderia fazer assim: Um ser a professora. Quem seria a professora? **(apresentação do ponto de vista com pergunta aberta para entrelaçamento das falas)**
ED4: AL! **(entrelaçamento de fala com sugestão)**
RO19: AL! **(espelhamento e concordância)**
DA30: AL! É. Porque ela é maior, professora. **(espelhamento com expansão do ponto de vista)**
RO20: É, professora, porque se não, vai ficar uma coisa fora do normal uma professora desse tamanhinho. [faz gestos com a mão] **(espelhamento e concordância com novo ponto de vista)**
LU14: Aaah, RA falou assim porque é a mais bonita. **(apresentação do ponto de vista do outro)**
(...)
HU11: Pode ser professor também, gente. Pode ser MA o professor... **(apresentação de nova sugestão e expansão da sugestão)**
ED5: Pode ser professor: MA. **(concordância com espelhamento)**
(...)
DA31: Ah não, AL... **(discordância do ponto de vista de HU e de ED retomando ponto de vista anterior)**
P30: Quais os argumentos que vocês têm para discutir com AL sobre isso, pra tentar convencê-la? Ou se ela não quer, qual o argumento que ela tem pra convencer vocês que ela não quer? **(pergunta aberta com pedido de posição com suporte)**
GY6: Pode ser **(modalização deôntica)** um professor, 'fessora. **(espelhamento)**
ED6: Pode ser RA, o professor. Pode ser **(espelhamento)** MA, LU, HU. **(expansão de sugestão)**

(...)

ED7: RO também pode ser, que ela também (**apresentação de sugestão e operador argumentativo de adição**) é alta. (**apresentação de sugestão para a personagem professora com sustentação simples – adjetivação**)

RO21: Não. Mas ae... Olha... Não to perguntando se você vai concordar... Eu... Eu gostaria de ser a professora, só que eu acho que AL é mais parecida... (**discordância do ponto de vista com expansão de posicionamento**)

LU15: Aéé! (**concordância do ponto de vista de ser AL a professora, sem acréscimo**)

RO22: Aí 'fessora, LU não fica quieto, que raiva! Aí, 'fessora, eu (**distribuição de vozes**) queria ser a professora, (tomada de decisão individual). Mas eu (**distribuição de vozes**) não quero mais, porque AL é mais parecida, ela é mais desenvolvida, mais alta. (**apresentação de argumento com expansão**)

(...)

P31: E qual é o seu argumento, AL? (**pergunta aberta com pedido de opinião**) Você aceita a sugestão da sua colega? (**pergunta fechada**)

ED8: Não! (**discordância sem expansão**)

AL4: Eu (**distribuição das vozes**) não queria, mas todo mundo quer, vou fazer o quê? (**concordância por meio de imposição de condição**)

ED9: Ela não quer, deixa ela. (**tentativa de acordo**)

RO23: Você quer? Você quer ser professora? (**pergunta fechada, pedido de síntese**)

ED10: Ela não aceita. LU quer, deixa LU. (**apresentação de síntese com sugestão**)

(...)

ED11: AL quer falar, (**pedido de fala para o outro**) gente!

(...)

LU16: Deixa ela falar. (**espelhamento parafraseado**)

RO25: Vai, dá o discurso. (**autorização da fala com tom impositivo**)

HU12: Vai, AL! (**espelhamento**)

P32: AL, é importante você ter a sua opinião. Esse é o processo, cada um tem que ter a sua opinião. (**solicitação de posicionamento**)

RO26: A resposta da AL é porque ela não quer. A gente (**distribuição das vozes**) pergunta por que, ela responde porque não quer. (**apresentação de ponto de vista a partir do posicionamento do outro**)

P33: AL, como você não quer, você tem uma sugestão? (**pedido de sugestão**) Me desculpe, mas tem gente que não está obedecendo as regras, né? O combinado!

(...)

DA32: Responde por que você não quer. (**solicitação de posicionamento**)

AL5: Eu (**distribuição das vozes**) já respondi!

RO28: Então dá uma sugestão! (**pedido de sugestão**)

ED12: 'Fessora, AL não quer ser, mas ela tá com vergonha de falar porque todo mundo quer que ela seja. Pronto! (**apresentação do ponto de vista do outro**)

(...)

RO30: Se você não for a professora, você queria ser quem? Uma aluna? (**pedido de posição sobre a personagem e apresentação de sugestão**)

AL22: Não! (**discordância do ponto de vista apresentado**)

RO31: Você quer ser quem? [insiste] (**pedido de posição**)

ED14: Ela quer ser o quê, será? (**espelhamento parafraseado de RO com pedido de ponto vista**)

HU14: Político. (**entrelaçamento das vozes de RO, AL e ED com apresentação de ponto de vista**)

(...)

HU15: Quem quer que RO seja professora levanta o dedo! (**apresentação de ponto de vista com pedido de posicionamento**)

(...)

ED15: HU, você quer ser professor? (**pergunta fechada com pedido de posicionamento**)

(...)

P39: Fala, ED... (**permissão da voz do outro**)

ED16: Tem gente que quer ser o professor. [olha para HU]. (**apresentação do ponto de vista**)

HU16: Eu? (**distribuição de vozes com pedido de confirmação do ponto de vista de ED**).

ED17: Eu (**distribuição de vozes**) perguntei pra ele, ele falou que podia ser, o LU também falou. (**apresentação de vozes de HU e LU**).

(...)

RO39: Isso, (**concordância com o posicionamento de ED e LU**) professora, tipo assim, quem quer ser o professor, fala. Se ela não quer, ela não vai fazer, tipo assim, quando ela tiver fazendo, ela vai se sentir

obrigada, não vai fazer com empolgação. Acho melhor, já que tem gente que quer, igual LU. Entendeu? **(sugestão com pretensão de síntese)** Acho que pode ser ele. **(apresentação de ponto de vista)**

(...)

RO40: Se todos concordarem, eu **(distribuição das vozes)** também posso ser a professora. **(reapresentação de sugestão)**

ED22: Eu concordo! **(distribuição de vozes e concordância com RO)**

P50: Alguém então pode organizar isso? **(pedido de integração de ideias de ED, LU e RO).**

DA36: Eu! **(distribuição de vozes)**

HU17: Eu **(distribuição de vozes)** vou ser o professor. **(apresentação de nova sugestão)**

DA37: HU. **(concordância com o posicionamento de HU).**

ED23: HU, pode ser! **(espelhamento e concordância com HU e DA).**

(...)

ED24: Quem quer ser professor ou professora levanta a mão. **(pedido de posicionamento)**

P52: Alguém já se prontificou, HU se prontificou. **(apresentação de posição do outro)**

ED25: HU e RO. **(síntese)**

P53: HU e RO. **(espelhamento)** Vamos lá. Entre os dois a decisão, entre os dois, a decisão. Os dois vão decidir. **(pedido de acordo com abertura para posicionamento de HU e RO)**

MA9: Faz votação. Pergunta quem quer HU, quem quer RO. **(apresentação de sugestão)**

HU18: Quem quer RO levanta a mão! **(pedido de ponto de vista)**

RO41: Não, gente! [se dirige a HU] **(discordância do posicionamento de MA e HU).** Você quer, HU? Pode deixar pra mim? **(perguntas fechadas com pedido de acordo)**

HU19: Posso. **(concordância com a solicitação de RO)**

RO42: Pronto! **(acordo)**

HU20: Acabou. Resolveu. **(síntese)**

DA38: Pode botar então, fessora, a RO? **(pedido de posicionamento)**

P54: Então chegamos a uma conclusão? **(pergunta fechada)** Agora, tenho mais uma pergunta! O processo que nós usamos de discussão, de deixar que cada um dê a sua opinião, vocês acham que pro momento do teatro, (produção da peça) foi mais prazeroso (interessante), ou a forma como estávamos fazendo antes? **(pergunta com foco no reconstruir)**

HU21: Foi mais prazeroso. **(espelhamento com modalização apreciativa)**

RO43: Foi **(espelhamento)** legal! **(modalização apreciativa)**

(...)

P56: Ou seja... E o que estávamos fazendo antes? Retoma, então, RO. **(pergunta com foco no descrever)**

RO44: Obrigado AL a ser uma coisa que ela não quer. **(apresentação de ponto de vista)**

P57: E... E o que vocês pensam? Como AL ia atuar sendo obrigada a fazer um personagem? **(pergunta controversa com foco no reconstruir)**

RO45: Mal! Bem mal! **(modalização apreciativa)**

ED26: Ela não ia ter empolgação! **(apresentação de ponto de vista)**

P58: Ela não teria... [interrompida] **(espelhamento parafraseado)**

RO46: Ela não ia conseguir desenvolver o papel. **(espelhamento com expansão do ponto de vista de ED)**

(...)

P64: Então fechamos nosso encontro de hoje **(acordo)** pra gente voltar a discutir, na próxima aula, personagens e fechar os outros dois atos que estão faltando. Ok? **(pedido de concordância)** Cadê a palavra...? **(pedido de compartilhamento de sentido)**

Todos: Merda³⁴! **(apresentação de sentido compartilhado)**

No excerto 3, o discurso proferido por professora-pesquisadora e alunos-autores/atores é iniciado por uma questão aberta, com foco no descrever. O objetivo era ler os atos escritos e, a partir dessa leitura, escolher e definir personagens justificando-se, assim, que se faça a descrição das ações para a compreensão do que estava sendo planejado para a escrita da peça. A pergunta de P23: *o que estão fazendo?* – pelo caráter aberto, proporciona possível descrição do contexto.

³⁴ Merda! – gíria usada entre os atores, na França e no Brasil, para desejar boa sorte antes do início do espetáculo. Corresponde à expressão norte-americana *break a leg*, (quebrar a perna) (VASCONCELLOS, 2010:156).

Considerando essa questão aberta, bem como o posicionamento na colaboração, a ação da professora pode ser considerada como possibilitadora de ZPDs em que os sujeitos tenham vez e voz.

Essa abertura desencadeou o posicionamento de *DA29: Professora, a gente poderia fazer assim: Um ser a professora. Quem seria a professora?* – Ao apresentar seu ponto de vista, DA também faz uso de uma pergunta aberta, “*quem seria a professora?*”, favorecendo o entrelaçamento das falas dos demais discentes. O uso desse processo dialético e dialógico se aproxima do conceito de agir com “*autonomia*” (FREIRE, 1996/2013), o que implica em “*libertação das estruturas opressoras*”, bem como do conceito de argumentação colaborativa (LIBERALI, 2013), por possibilitar a expansão do objeto que, neste caso, é a construção de personagens para a peça de teatro.

O entrelaçamento da fala de *ED4: AL!*, sugerindo AL para desempenhar a personagem ‘professora’, espelhado e, com isso, reafirmado por *RO19:AL!*, evidencia também esse processo dialético e dialógico inicial dos turnos, que leva a perceber a relevância de se desenvolver a capacidade de agir com intencionalidade a partir de vivências que o sujeito tem com o meio.

O movimento dos turnos anteriores também é expandido em *RO20: É professora, porque se não, vai ficar uma coisa fora do normal uma professora desse tamanhozinho*, demonstrando, pelo espelhamento, que concorda com o ponto de vista de DA em *DA30: AL!É. Porque ela é maior, professora*. LU recupera a fala de RA para complementar – *LU14: Aaah, RA falou assim porque é a mais bonita*. Dessa forma, LU apresenta outro ponto de vista, expandindo a justificativa para que AL assumisse a personagem. No entanto, em *HU11: pode ser professor também, gente. Pode ser MA o professor* –, HU apresenta nova sugestão, o que leva ED a participar da discussão e concordar com HU em *ED5: Pode ser MA*.

Nesse movimento discursivo, entre os turnos dos colegas RO, ED, LU, HU – que mostram concordância com um ponto de vista – e o turno de *DA31: Ah não, AL...* – que discorda de HU11 e de ED5 –, fica evidenciada a “*agência relacional*” (EDWARDS, 2005) dos discentes. No entanto, não houve posicionamento da professora-pesquisadora no sentido de conduzir a discussão para que os alunos levantassem outras características que seriam importantes para assumir a personagem ‘professora’, além do que foi dito por RA e reproduzido por *LU14: Aaah, RA falou porque é a mais bonita* e *DA30: porque ele é maior*. Tal interferência da professora-pesquisadora poderia ter proporcionado momentos de reflexão e inovação, ou seja, conflitos que promovessem expansão do conhecimento científico. Assim, o que se visualiza é que houve a colaboração confortável

(FULLAN & HARGREAVES, 1997/2000). Nos turnos seguintes de DA, porém, é possível visualizar, além da “*agência relacional*” (EDWARDS, 2005), momentos que proporcionaram a “*agência transformativa*” (ENGESTRÖM, 2013) ao promover discussões e contradições.

DA29: Professora, a gente poderia fazer assim: Um ser a professora. Quem seria a professora? (**apresentação do ponto de vista com pergunta aberta para entrelaçamento das falas**)

DA30: AL! É. Porque ela é maior, professora. (**espelhamento com expansão do ponto de vista**)

DA31: Ah não, AL... (**discordância do ponto de vista de HU e de ED retomando ponto de vista anterior**)

Os turnos de DA apresentam ponto de vista com pergunta aberta para o entrelaçamento das vozes, espelhamento com expansão do ponto de vista e discordância do ponto de vista retomando o ponto de vista anterior, fator que evidencia a agência relacional e transformativa, pois foi marcada de forma intencional na transformação do contexto de produção da peça.

Ainda no excerto 3, observa-se que as participações de RO, LU, HU e ED foram menos expressivas, mas também significativas na expansão da construção do objeto proposto, como apresentado nos turnos seguintes:

RO19: AL! (**espelhamento e concordância**)

RO20: É professora, porque se não, vai ficar uma coisa fora do normal uma professora desse tamanhinho. [faz gestos com a mão] (**espelhamento e concordância com novo ponto de vista**)

LU14: Aaah, RA falou assim porque é a mais bonita. (**apresentação do ponto de vista do outro**)

HU11: Pode ser professor também, gente. Pode ser MA o professor... (**apresentação de nova sugestão e expansão da sugestão**)

ED5: Pode ser professor MA. (**concordância com espelhamento**)

A expansão do objeto ocorreu em função de que os discursos de RO, LU, HU e ED, apesar de menos expressivos que os de DA, também foram marcados por espelhamento, concordância com novo ponto de vista, apresentação de novo ponto de vista, apresentação do ponto de vista do outro, apresentação de nova sugestão e expansão da sugestão, pois apresentam pontos de *deliberação* (NININ, 2013), ou seja, “argumentos e contra-argumentos” para as questões discutidas, como visto em RO20 e HU11.

No turno *P30*: *Quais os argumentos que vocês têm para discutir com AL sobre isso, pra tentar convencê-la? Ou se ela não quer, qual o argumento que ela tem pra convencer vocês que ela não quer?* – observa-se a interferência da professora-pesquisadora ao fazer uma pergunta aberta com pedido de posição com suporte, na tentativa de colocar um espaço de “*colaboração crítica*” (MAGALHÃES, 2011), visto que esse espaço poderia proporcionar aos “*aprendizes (...) uma oportunidade de analisar criticamente e sistematicamente sua atividade presente e suas contradições*” (ENGESTRÖM, 2002:192).

Nos turnos seguintes, proferidos pela professora-pesquisadora, foi possível também visualizar esse movimento em prol da colaboração crítica, ao fazer nova pergunta aberta com pedido de opinião, pedido de sugestão e solicitação de posicionamento e da voz do outro.

P31: E qual é o seu argumento, AL? **(pergunta aberta com pedido de opinião)** Você aceita a sugestão da sua colega? **(pergunta fechada)**

P32: AL, é importante você ter a sua opinião. Esse é o processo, cada um tem que ter a sua opinião. **(solicitação de posicionamento)**

P33: AL, como você não quer, você tem uma sugestão? **(pedido de sugestão)**

P39: Fala, ED... **(permissão da voz do outro)**

No entanto, nos turnos seguintes, o que se percebe é que a professora-pesquisadora perde a oportunidade de colocar questionamentos propiciadores de criação de *“ZPDs para a apropriação mútua, que resultam em aprendizagem e desenvolvimento”* (MAGALHÃES, 2011:21), ou seja, não profere um discurso propiciador de colaboração crítica, uma vez que, para isso, era preciso elencar questionamentos *“com base em argumentos concretos”* (MAGALHÃES, 2011:18). Tais argumentos poderiam apontar quais as características da personagem ‘professora’ seriam importantes destacar e quem poderia atender melhor a tais características, ou pensar na desenvoltura do ator que assumiria o papel, não se atendo só às características físicas. Nesse ponto, a discussão proposta pela professora-pesquisadora configurou-se como uma situação de colaboração confortável. Apesar de ter gerado espaço de *“mutualidade”* (NININ, 2013), por garantir pronunciamento e participação dos sujeitos, não proporcionou expansão do conhecimento, não propôs soluções inovadoras.

P50: Alguém então pode organizar isso? **(pedido de integração de ideias ED, LU e RO)**

P52: Alguém já se prontificou, HU se prontificou. **(apresentação de posição do outro)**

P53: HU e RO. **(espelhamento)** Vamos lá. Entre os dois a decisão, entre os dois, a decisão. Os dois vão decidir. **(pedido de acordo com abertura para posicionamento de HU e RO)**

P54: (...) Agora, tenho mais uma pergunta! O processo que nós usamos de discussão, de deixar que cada um dê a sua opinião, vocês acham que pro momento do teatro, (produção da peça) foi mais prazeroso (interessante), ou a forma como estávamos fazendo antes? **(pergunta com foco no reconstruir)**

Ainda no turno P54: (...) *Agora, tenho mais uma pergunta! O processo que nós usamos de discussão, de deixar que cada um dê a sua opinião, vocês acham que pro momento do teatro, (produção da peça) foi mais prazeroso (interessante), ou a forma como estávamos fazendo antes?* – ao propor uma pergunta com foco no reconstruir, a professora-pesquisadora organiza o discurso de forma a proporcionar uma reconstrução da ação dos participantes, o que favorece outro posicionamento dos sujeitos, busca uma colaboração mais crítica e, assim, proporciona a *“colaboração criativa”* John-Steiner (2000) e evidencia a expansão do objeto, ou seja, o

desenvolvimento da “cadeia criativa” (LIBERALI, 2006) no Elo2. Esse movimento também foi visualizado nas questões seguintes:

P56: (...) E o que estávamos fazendo antes? Retoma, então, RO. **(pergunta com foco no descrever)**

P57: E... E o que vocês pensam? Como AL ia atuar sendo obrigada a fazer um personagem? **(pergunta controversa com foco no reconstruir)**

Com o posicionamento de “acordo”, a professora-pesquisadora apresenta, no turno – P64: *Então fechamos nosso encontro de hoje pra gente voltar a discutir na próxima aula personagens e fechar os outros dois atos que estão faltando. Ok? Cadê a palavra...?* – um pedido de concordância expressando a programação para o próximo encontro; e pede que finalizem com um compartilhamento de sentido, fazendo referência à palavra “merda” que, na linguagem cênica, significa sorte, conforme definição de Vasconcellos (2010:156).

Assim, percebe-se que no Elo2 da cadeia, a discussão do processo de decisão sobre quem assumiria a personagem professora propiciou ora a colaboração crítica ora a colaboração confortável, conforme visualizado nos turnos discutidos, o que possibilitou a visualização de agência relacional ao trabalhar com o outro, falando e se apoiando na fala do outro para expandir o objeto ‘construção da peça’. A agência transformativa também foi visualizada nos momentos em que a colaboração crítica foi proporcionada, como em HU11: *Pode ser professor também, gente. Pode ser MA o professor...* – ao apresentar nova sugestão e expansão da sugestão. No entanto, em outros momentos, foi visualizado um agir pouco intencional e por isso não transformativo, como em MA9: *Faz votação. Pergunta quem quer HU, quem quer RO* que apresenta nova sugestão, mas não propõe discussão, reflexão.

Para que sejam compreendidos que tipos de agência foram decorrentes do movimento de colaboração crítica e confortável no excerto 3 do Elo2, os turnos dos alunos focais serão discutidos a seguir, conforme organização mencionada anteriormente.

Com base no entendimento de que “a reflexão crítica é marcada pela descrição de ações” (LIBERALI, 2004:73) e com foco no objetivo de que os discentes fizessem a descrição do contexto e pudessem expor o que estavam discutindo, a professora-pesquisadora optou por iniciar com uma pergunta com foco na descrição, o que proporcionou o posicionamento de DA, conforme exposto a seguir.

Em resposta à pergunta aberta sugerindo o descrever dirigida ao grupo pela P23: *E vocês? (...) o que estão fazendo?* – DA se posiciona em DA24: *Discutindo o oitavo ato* – sem explicitar como esse processo estava ocorrendo, o que poderia ter ocorrido se em P23 surgisse uma pergunta pedindo, explicitamente, descrição da ação que estavam executando. Os turnos seguintes mostram

que o discurso de DA apresenta colaboração crítica e também confortável e, conseqüentemente, modos diferentes de agência:

DA24: *Discutindo o oitavo ato.*

DA29: *Professora, a gente (distribuição das vozes) poderia fazer assim: Um ser a professora. Quem seria a professora? (apresentação do ponto de vista com pergunta aberta para entrelaçamento das falas)*

DA30: *AL! É. Porque ela é maior, professora. (espelhamento com expansão do ponto de vista)*

DA31: *Ah não, AL... (discordância do ponto de vista de HU e de ED retomando ponto de vista anterior)*

DA32: *Responde por que você não quer. (solicitação de posicionamento)*

DA36: *Eu! (distribuição das vozes)*

DA37: *HU. (concordância com o posicionamento de HU).*

DA38: *Pode botar então, 'fessora, a RO? (pedido de posicionamento)*

No turno DA29: *Professora, a gente poderia fazer assim: Um ser a professora. Quem seria a professora?* – DA apresenta um ponto de vista seguido de pergunta aberta para entrelaçamento das falas, abrindo espaço por meio do mecanismo interrogativo “Quem” para a expansão da ideia proposta. Essa pergunta caracteriza um posicionamento de agência relacional e também transformativa, visto que apresenta sugestão para avançar, ou seja, para construir as personagens, o que levaria a alcançar o objeto maior do Elo2 da cadeia de atividade, proposta naquele momento: construção da peça de teatro.

Em DA30: *AL! É. Porque ela é maior, professora* e DA31: *Ah não, AL...* apresenta espelhamento com expansão do ponto de vista e discordância do ponto de vista de HU e de ED, respectivamente, retomando ponto de vista anterior de ser AL a professora. Esse movimento argumentativo da linguagem utilizado por DA também é observado em DA32: *Responde por que você não quer*, ao solicitar posicionamento de AL, o que denota, também, um posicionamento de agência relacional e transformativa, ao posicionar-se como capaz de trabalhar com o outro concordando e discordando para que seja possível expandir o objeto em construção.

Nos turnos seguintes, expressos por DA em resposta à solicitação de que organizassem a ideia de ED, LU e RO feita pela da professora-pesquisadora, em P50: *Alguém pode organizar isso?* – DA, pelo uso do posicionamento enunciativo na distribuição das vozes, coloca-se à disposição em DA36: *Eu!* e em DA38: *Pode botar então, 'fessora, a RO?*, por meio de um pedido de posicionamento, não avança as discussões. Tal postura também é visualizada em DA37, quando se coloca em concordância com o posicionamento de HU. A organização do discurso de DA, nesses últimos 3 turnos, configura um posicionamento menos expressivo, o que não pode ser caracterizado como uma colaboração crítica; conseqüentemente, não apresenta uma agência relacional, pois pouco alinhou seus pensamentos com os dos demais sujeitos e tampouco houve a agência transformativa.

Assim a ausência de “*deliberação*” (NININ, 2013) pode ter ocorrido em função, especialmente, das interações anteriores aos turnos de DA por pouco promoverem a expansão de seu discurso, como se observa no turno em P50 quando expressa somente um pedido de integração das ideias, porém não propõe abertura para que haja avanço do objeto em foco, configurando-se uma colaboração confortável e, portanto, demandando uma agência menos crítica.

Em relação à atuação de RO, observa-se que foi ainda mais expressiva no excerto 3, em relação ao excerto 2, pois seu discurso foi conduzido de forma a “*oferecer e pedir suporte a outros*” (EDWARDS, 2005), configurando um posicionamento propulsor de agência relacional e, conseqüentemente, agência transformativa (ENGESTRÖM, 2013), conforme evidenciam os turnos seguintes:

RO19: AL! (**espelhamento e concordância**)

RO20: É, professora, porque se não, vai ficar uma coisa fora do normal uma professora desse tamanhozinho. [faz gestos com a mão] (**espelhamento e concordância com novo ponto de vista**)

RO21: Não. Mas ae... Olha... Não to perguntando se você vai concordar... Eu... Eu gostaria de ser a professora, só que eu acho que AL é mais parecida... (**discordância do ponto de vista com expansão de posicionamento**)

RO22: Ai, 'fessora, LU não fica quieto, que raiva.! Ai, 'fessora, eu (**distribuição de vozes**) queria ser a professora (**tomada de decisão individual**). Mas eu (**distribuição de vozes**) não quero mais, porque AL é mais parecida, ela é mais desenvolvida, mais alta. (**apresentação de argumento com expansão**)

RO23: Você quer? Você quer ser professora? (**pergunta fechada, pedido de síntese**)

RO25: Vai, dá o discurso. (**autorização da fala com tom impositivo**)

RO26: A resposta da AL é porque ela não quer. A gente pergunta por que, ela responde porque não quer. (**apresentação de ponto de vista a partir do posicionamento do outro**)

RO28: Então dá uma sugestão! (**pedido de sugestão**)

RO30: Se você não for a professora, você queria ser quem? Uma aluna? (**pedido de posição sobre a personagem e apresentação de sugestão**)

RO31: Você quer ser quem? [insiste] (**pedido de posição**)

RO39: Isso, (**concordância com o posicionamento de ED e LU**) professora, tipo assim, quem quer ser o professor, fala. Se ela não quer, ela não vai fazer, tipo assim, quando ela tiver fazendo, ela vai se sentir obrigada, não vai fazer com empolgação. Acho melhor, já que tem gente que quer, igual LU. Entendeu? (**sugestão com pretensão de síntese**) Acho que pode ser ele. (**apresentação de ponto de vista**)

RO40: Se (**operador argumentativo condicional**) todos concordarem, eu (**distribuição das vozes**) também posso ser a professora. (**reapresentação de sugestão**)

RO41: Não, gente! [se dirige a HU] (**discordância do posicionamento de MA e HU**. Você quer, HU? Pode deixar pra mim? (**perguntas fechadas com pedido de acordo**)

RO32: Pronto! (**acordo**)

RO43: Foi (**espelhamento**) legal!(**modalização apreciativa**)

RO44: Obrigiar AL a ser uma coisa que ela não quer. (**apresentação de ponto de vista**)

RO45: Mal! Bem mal! (**modalização apreciativa**)

RO46: Ela não ia conseguir desenvolver o papel. (**espelhamento com expansão do ponto de vista de ED**)

A expressiva participação de RO apresentada nos turnos em que seu discurso é posicionado para “*alargar e transformar a visão dos participantes*” configura que a aluna busca, por meio da

argumentação colaborativa, um agir intencional com os sujeitos no entendimento de que *“muitas pessoas têm partes de respostas e que juntas podem chegar a soluções”* (LIBERALI, 2013:13) sobre quem poderia assumir o papel de professora na construção da peça. O que se observa, portanto, é que a organização argumentativa dos turnos de RO apresenta modos de articulação que permitem ver o entrelaçamento das vozes dos participantes, pois expressa em RO20 espelhamento e concordância com novo ponto de vista sobre ser AL a professora e discordância do ponto de vista de ED7 em ser ela, RO, a professora. Já em RO21, revela tomada de decisão individual ao declarar que queria ser a professora, mas em seguida apresenta argumento com expansão, justificando o porquê de preferir AL. Sua organização textual, como um todo, configura um posicionamento envolvendo a preocupação em proporcionar negociação pautada em *“padrões de colaboração”* (NININ, 2013).

Em RO22 expressa a *“confiança entre os indivíduos”* e reforça sua vontade de ser a professora em *“eu queria ser a professor”*, porém em *“Mas eu não quero mais”* com o uso do mecanismo enunciativo “eu”, RO faz um posicionamento individual seguido de apresentação de argumento com expansão reforçando a posição de ser AL a professora, o que mostra *“responsividade”* ao fazer uma reflexão.

Nos turnos RO23: *Você quer? Você quer ser professora?*, RO25: *Vai, dá o discurso*, RO26: *A resposta da AL é porque ela não quer. A gente pergunta por que, ela responde porque não quer*, assim como em RO28: *Então dá uma sugestão!*, RO30: *Se você não for a professora, você queria ser quem? Uma aluna?* e em RO31: *Você quer ser quem?* – observa-se a expansão da aluna ao organizar sua argumentação no sentido de fazer pedido de posição, apresentar pedido de síntese e de ponto de vista a partir do posicionamento do outro, pedido de sugestão, pedido de posição sobre a personagem e apresentação de sugestão.

RO apresenta, ainda, concordância com o posicionamento de ED e LU, sugestão com pretensão de síntese e de ponto de vista como visto no turno RO39: *Isso, professora, tipo assim, quem quer ser o professor, fala. Se ela não quer, ela não vai fazer, tipo assim, quando ela tiver fazendo, ela vai se sentir obrigada, não vai fazer com empolgação. Acho melhor, já que tem gente que quer, igual LU. Entendeu? Acho que pode ser ele.* Percebe-se, em seus enunciados, também um posicionamento que se assemelha ao que Delari Junior (2009), à luz de Vygotsky (1932/1999), discute sobre *perejivanie* – *“experiência do ator”*, uma unidade de *“cognição e afeto”* no sentido de que se Al assumisse o papel de professora obrigada poderia afetar seu desenvolvimento, sua empolgação. Isso condiz também com o que Stanislavsky (1948/2009:58) defende sobre o

posicionamento do ator, ao defender que “*as fontes mais profundas do subconsciente do ator só se revelarão espontaneamente (...) quando ele sentir, em cena, suas vidas interior e exterior fluindo natural e regularmente*”, ou seja, sem imposição, como estavam agindo em relação a AL.

O turno de RO40: *Se todos concordarem, eu também posso ser a professora* – com uso do operador argumentativo condicional “se” e do posicionamento enunciativo de 1ª pessoa “eu”, apresenta a sugestão de também assumir o papel de professora, assim como HU. A decisão de quem assumiria a personagem foi tomada no turno seguinte RO41: *Não, gente! (se dirige a HU) Você quer, HU? Pode deixar pra mim?* Fazendo perguntas fechadas com pedido de acordo.

Após o aceite de HU, RO, em resposta aos questionamentos da professora-pesquisadora sobre a forma como estavam impondo AL a aceitar e assumir a personagem de professora, apresenta em RO43: *Foi legal!* modalização apreciativa, com apresentação de ponto de vista em RO44: *Obrigado AL a ser uma coisa que ela não quer*, seguindo novamente em RO45: *Mal! Bem mal!*, com modalização apreciativa, e finalizando com espelhamento e expansão do ponto de vista de ED em RO46: *Ela não ia conseguir desenvolver o papel.*

Enfim, esse movimento de argumentação colaborativa nos discursos expressos por RO evidencia seu posicionamento de “*agência relacional*” (EDWARDS, 2005) e “*transformativa*” (ENGSTRÖM, 2013).

Neste excerto, a atuação de ED foi bem mais expressiva em relação ao excerto 2, pois seu discurso também foi conduzido de forma a “*oferecer e pedir suporte a outros*” (EDWARDS, 2005) configurando um posicionamento propulsor de agência relacional e agência transformativa (ENGSTRÖM, 2013), o que não ocorreu no excerto anterior. Essa transformação no modo de agir de ED está em evidência nos turnos seguintes:

ED4: AL! (**entrelaçamento de fala com sugestão**)

ED5: *Pode ser professor MA.* (**concordância com espelhamento**)

ED6: *Pode ser RA, o professor. Pode ser* (**espelhamento**) MA, LU, HU, (**expansão de sugestão**)

ED7: *RO também pode ser, que ela também* (**apresentação de sugestão e operador argumentativo de adição**) é alta. (**apresentação de sugestão para a personagem professora com sustentação simples - adjetivação**)

ED8: *Não!* (**discordância sem expansão**)

ED9: *Ela não quer, deixa ela.* (**tentativa de acordo**)

ED10: *Ela não aceita. LU quer, deixa LU.* (**apresentação de síntese com sugestão**)

ED11: *AL quer falar,* (**pedido de fala para o outro**) gente!

ED12: *’Fessora, AL não quer ser, mas ela tá com vergonha de falar porque todo mundo quer que ela seja. Pronto!* (**apresentação do ponto de vista do outro**)

ED14: *Ela quer ser o quê, será?* (**espelhamento parafraseado de RO com pedido de ponto vista**)

ED15: *HU, você quer ser professor?* (**pergunta fechada com pedido de posicionamento**)

ED16: *Tem gente que quer ser o professor. (olha para HU).* (**apresentação do ponto de vista**)

ED17: *Eu* (**distribuição das vozes**) perguntei pra ele, ele falou que podia ser, o LU também falou. (**apresentação de vozes de HU e LU**).

ED22: *Eu concordo!* (**distribuição de vozes e concordância com RO**)

ED23: *HU, pode ser!* (**espelhamento e concordância com HU e DA**).

ED24: Quem quer ser professor ou professora levanta a mão. (pedido de posicionamento)

ED25: HU e RO. (complemento do posicionamento da professora)

ED26: Ela não ia ter empolgação! (apresentação de ponto de vista)

O discurso de ED é iniciado em *ED4: AL!*, em resposta ao pedido de entrelaçamento de falas com sugestão dada a DA29, o que representa seu posicionamento e “*criação de relações entre os participantes do evento*” (LIBERALI, 2013). Em sequência, nos turnos *ED5: Pode ser professor MA*, *ED6: Pode ser RA, o professor. Pode ser MA, LU, HU* e também em *ED7: RO também pode ser, que ela também é alta*, ED se posiciona de forma a defender, por meio de concordância e espelhamento, a indicação de AL para o papel de professora; e propõe expansão de sugestão com sustentação simples, ao sugerir que MA, LU, HU, RO também possam assumir a personagem.

Nos primeiros turnos de ED, o movimento discursivo, apresenta um posicionamento inicial de colaboração e esse posicionamento se expande nos turnos seguintes quando em *ED8: Não!* apresenta uma discordância, mesmo sem expansão, assumindo o posicionamento de AL, que é completado em *ED9: Ela não quer, deixa ela*, ao fazer tentativa de acordo e assim expandir o objeto em construção. O movimento proporcionado pelos discursos de ED envolve “*uma intencionalidade em agir e falar para ouvir o outro e ser ouvido*” (MAGALHÃES, 2010:29), conforme os excertos seguintes, em que se posiciona mediante a relutância de posição de AL.

Em *ED10: Ela não aceita. LU quer, deixa LU* – apresenta síntese com sugestão. Em *ED11: AL quer falar, gente!* – faz um pedido de fala para o outro na tentativa de dar a voz para que AL justifique o motivo de não querer assumir o papel de professora. Em *ED12: 'Fessora, AL não quer ser, mas ela tá com vergonha de falar porque todo mundo quer que ela seja* – a atuação de ED ao apresentar o ponto de vista de AL evidencia um processo colaborativo: assume que um conflito foi instalado e que precisa ser resolvido. Esse espaço constituído por conflitos culmina na existência de uma ZPD, “*cujo papel é impulsionar o desenvolvimento*” (NININ, 2013). No entanto, a falta de agência de AL, ou seja, de um agir intencional, conduz à interpretação de que estava com vergonha e ED cita essa expressão de AL fazendo espelhamento parafraseado de RO, seguido com pedido de ponto de vista em *ED14: Ela quer ser o quê, será?*

Nos excertos seguintes, ED ao se dirigir a HU e solicitar posicionamento, *ED15: HU, você quer ser professor?*, com o uso de mecanismos de interrogação, mesmo com pergunta fechada, direciona a um novo foco para que seja resolvido o impasse de quem assumiria a personagem ‘professora’. Em *ED16: Tem gente que quer ser o professor (olha para HU)*, toma novamente a voz e apresenta seu ponto de vista. A seguir entrelaça a voz de HU e LU com uso de distribuição das

vozes “eu” marcando sua ação em *ED17: Eu perguntei pra ele, ele falou que podia ser, o LU também falou*, recuperando as vozes de HU e LU.

Nos excertos seguintes de ED também são visíveis os movimentos colaborativo e expansivo no modo exposto de seu discurso. Em *ED22: Eu concordo!* usa o posicionamento enunciativo “eu” por meio de mecanismo de distribuição de vozes e concordância com posicionamento de RO ser a professora. Porém, também aceita a sugestão de ser HU em *ED23: HU, pode ser!*, fazendo espelhamento e concordância com HU e DA; e faz um pedido de posicionamento em *ED24: Quem quer ser professor ou professora levanta a mão*. Por fim, complementa a professora na discussão sobre quem se prontificou a assumir a personagem ‘professora’, em *ED25: HU e RO*. Portanto, as escolhas dos modos de ação-discurso de ED demonstram a agência relacional, expansão em seu modo de agir intencional na relação com os outros neste excerto, o que pode ser considerado o princípio de uma agência transformativa, visto que a aluna se posicionou e buscou solucionar a questão colocada em discussão.

Por fim, neste excerto, em *ED26: Ela não ia ter empolgação!* – ED apresenta seu ponto de vista após pergunta controversa com foco no reconstruir proferida pela professora-pesquisadora em *P57: E... E o que vocês pensam? Como AL ia atuar sendo obrigada a fazer um personagem?* ED mais uma vez demonstra que avançou nos modos de se posicionar em relação ao excerto2, comprovando transformação em seu modo de agir, antes tímido e quase indiferente às discussões propostas pelo grupo.

Quanto à atuação de HU observa-se que houve grande avanço no excerto 3, em relação ao excerto 2, pois seu discurso, ainda que pouco expressivo, foi conduzido de forma a “oferecer e pedir suporte a outros” (EDWARDS, 2005), configurando o início de um posicionamento propulsor de colaboração no entendimento de que “*todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões em relação aos discursos dos outros parceiros*” (MAGALHÃES, 2011:69), fator que pode conduzir à agência relacional e, conseqüentemente, agência transformativa (ENGESTRÖM, 2013), conforme evidenciam os turnos seguintes:

HU11: Pode ser professor também, gente. Pode ser MA o professor... **(apresentação de nova sugestão e expansão da sugestão)**

HU12: Vai, AL! **(espelhamento)**

HU14: Político. **(entrelaçamento das vozes de RO, AL e ED com apresentação de ponto de vista)**

HU15: Quem quer que RO seja professora levanta o dedo! **(apresentação de ponto de vista com pedido de posicionamento)**

HU16: Eu? **(distribuição das vozes com pedido de confirmação do ponto de vista de ED)**.

HU17: Eu **(distribuição das vozes)** vou ser o professor. **(apresentação de nova sugestão)**

HU18: Quem quer RO levanta a mão! **(pedido de ponto de vista)**

HU19: Posso. **(concordância com a solicitação de RO)**

HU20: Acabou. Resolveu. **(síntese)**

HU21: Foi mais prazeroso. (**espelhamento com modalização apreciativa**)

O movimento do discurso de HU, no excerto 3, apresenta o início de uma ação intencional voltada à expansão do objeto, de forma a envolver-se na relação com os demais integrantes do grupo, o que não ocorreu no excerto 2, em que não se posicionou. Esse pequeno avanço no movimento discursivo de HU configura um compartilhamento das ideias para o ciclo de expansão do objeto, o que era esperado dele desde o início do projeto, mas que não foi configurado nos encontros selecionados e discutidos até o momento. Segundo Engeström (2009) esse ciclo expansivo é iniciado quando indivíduos começam a questionar a prática aceita. Enfim, essa pequena expansão é observada em *HU11: Pode ser professor também, gente. Pode ser MA o professor*; em *HU12: Vai, AL!* e também em *HU14: Político*, ao apresentar nova sugestão e expansão da sugestão, espelhamento e entrelaçamento das vozes de RO, AL e ED, com apresentação de ponto de vista.

No turno *HU15: Quem quer que RO seja professora levanta o dedo!* – nota-se também esse avanço nas relações com os colegas, ao apresentar ponto de vista com pedido de posicionamento. Seguido do uso do posicionamento enunciativo “eu”, com pedido de confirmação do ponto de vista de ED em *HU16: Eu?*, momento em que também é indicado por *ED16: Tem gente que quer ser o professor (olha para HU)* a assumir o papel de professor. O questionamento do colega o conduz a uma apresentação e confirmação de sua posição em *HU17: Eu vou ser o professor*. No entanto, retoma a discussão dos colegas e em um gesto democrático, porém acrítico, se dirige ao grupo com pedido de ponto de vista em *HU18: Quem quer RO, levanta a mão!*

Nos turnos *HU19: Posso*; *HU20: Acabou – resolveu*, bem como em *HU21: Foi mais prazeroso* – observa-se o movimento de um discurso permeado ainda pela colaboração confortável ao fazer concordância com a solicitação de *RO41: Pode deixar pra mim?*, e síntese da discussão de quem assumiria a personagem professora sem nenhuma justificativa ou questionamento. Por meio de um espelhamento e modalização apreciativa, HU se posiciona em resposta à pergunta com foco no reconstruir de *P54: (...) Agora, tenho mais uma pergunta! O processo que nós usamos de discussão, de deixar que cada um dê a sua opinião, vocês acham que pro momento do teatro, (produção da peça) foi mais prazeroso (interessante), ou a forma como estávamos fazendo antes?* Tal postura, segundo Liberali (2013), “proporciona a reconstrução da ação dos participantes”; porém, o que se percebe é que o movimento discursivo da professora-pesquisadora poderia ter proporcionado uma argumentação colaborativa de forma que buscasse “pontos fortes” nas posições de HU para que, junto ao grupo, se colocasse de forma mais crítica.

Assim, nos discursos de HU foi observado um pequeno avanço de agência relacional, mas ainda não houve “*transformação de suas próprias atividades*” (ENGESTRÖM, 2013) e, portanto, não proporcionou a agência transformativa o que ocorreria se em seus discursos houvesse “*embate de vozes dos participantes*” (MAGALHÃES & OLIVEIRA, 2011).

Quanto à atuação de LU, observa-se que não houve avanço no excerto 3, em relação ao excerto 2, pois seu discurso ainda não foi conduzido de forma a “*oferecer e pedir suporte a outros*” (EDWARDS, 2005), apenas se posiciona numa zona confortável, conforme evidenciam os turnos seguintes:

LU14: Aaah, RA falou assim porque é a mais bonita. (**apresentação do ponto de vista do outro**)

LU15: Aée! (**concordância do ponto de vista de ser AL a professora, sem acréscimo**)

LU16: Deixa ela falar. (**espelhamento parafraseado**)

Portanto, LU, embora tenha aumentado sua participação na interação com o grupo, não apresentou uma ação intencional voltada para a expansão do objeto no excerto 3.

3.1.3 Elo 3: Avaliação da peça de teatro

No quadro seguinte será exposta a organização dos elementos da atividade do Elo3 cujo foco é a avaliação das falas dos atos escritos para a peça de teatro.

Quadro 21: Elementos da Atividade (Elo3)

(Adaptado de Ninin (2013) com base em Engeström (1999))

SUJEITO	Professora - Pesquisadora e alunos-autores/atores
OBJETO	Avaliação das falas nos atos escritos para a peça de teatro.
INSTRUMENTOS	Resumos dos atos, falas criadas para as personagens, discussões. (Construção da peça)
REGRAS	Participação nas discussões de avaliação da peça de teatro.
DIVISÃO DE TRABALHO	Professora–Pesquisadora: Atua nas relações para colaborar,questionar, discutir contradição e possíveis conflitos. Alunos-Autores/Atores: Leem, discutem, questionam e avaliam as falas e os atos da peça.

Descrição do contexto – Encontro 05/07/2013

O encontro teve como objetivo avaliar as falas das personagens nos atos. Participaram desse momento a professora-pesquisadora e 8 alunos, 4 meninos (LU, MA, HU e RA) e 4 meninas (AL, DA, ED e RO). A aluna GY já havia se mudado de Estado e a aluna MC não pôde comparecer, mas justificou que estava doente. Os alunos se organizaram em volta de duas mesas unidas, sentados em forma de semicírculo juntamente com a professora, na sala de teatro. Como o programado, o encontro teve início às 10h e durou de 60 minutos.

A foto seguinte representa esse momento.



Figura 16: Avaliação da peça
(Fonte: Arquivo do Instituto Dinâmico)

O encontro iniciou com a professora solicitando a uma aluna que fizesse a leitura das falas escritas a partir dos atos organizados nos encontros anteriores. O foco ficou na avaliação do que foi escrito para a peça. Cada aluno leu sua fala e iniciou a discussão proposta. Nessa discussão foram mencionados os conceitos de rubrica³⁵, marcação cênica³⁶ e leitura branca³⁷ no texto teatral.

³⁵ Rubrica – Sugestão de marcação, ou ainda, comentários explicativos relativos ao estado de espírito dos personagens ao enunciar as palavras do texto (VASCONCELLOS, 2010:205).

³⁶ Marcação cênica – Dentre os recursos de linguagem cênica, aquele que se refere aos deslocamentos do ator no espaço. (VASCONCELLOS, 2010:150)

Também foi solicitada discussão sobre arte cênica. O encontro prosseguiu até o final com leitura, avaliação das falas e apresentação de conceitos da arte cênica.

O excerto 4 inicia com a leitura das falas do primeiro ato e prossegue com a discussão sobre o conceito de leitura branca proporcionada pelos questionamentos feitos pela pesquisadora e também pelos alunos. O excerto 5 contempla a avaliação das falas dos personagens e a discussão prioriza as contradições geradas nesse momento.

Os excertos 4 e 5 também foram selecionados por oferecerem subsídios, por meio das discussões ocorridas entre os sujeitos, para a compreensão de que tipos de colaboração foram constituídos e que tipos de agência foram decorrentes entre os sujeitos focais (DA, ED, RO, LU e HU), conforme demonstrado a seguir.

Quadro 22: Excerto 4 - encontro 05/07/2013

P3: Então vamos. A DA vai começar com uma parte, para organizar o primeiro ato. Você **(distribuição das vozes) pode ler o que você já fez, DA? (modalização deôntica com pedido de participação)**

DA2: Eu fiz, aí eu (distribuição das vozes) acabei um pouquinho da fala de ED, só um pouquinho. **(explicação de interferência no texto de ED)**

P4: Pode ler, por favor? **(modalização deôntica)**

DA3: É... aí eu vou falar: “Vamos fazer aqui mesmo o nosso piquenique!”

P5: Cada um lê a sua fala. **(imposição de condição)**

RO2: “É! Aqui está bom! Ah é! É, Sofia, aqui está bom! Dá pra fazer uma ótima leitura!” Sô, vai ficar ruim. [referindo-se que não deverá chamar Sofia de Sô] **(apresentação de ponto de vista)**

(...)

P6: É. O que vocês estão fazendo agora é a leitura branca, o que é isso? O que é a leitura branca, vocês imaginam o que seja? **(pergunta controversa)**

LU4: Leitura branca é quando você vê como vai ficar a peça, **(espelhamento com apresentação do ponto de vista)** depois...

RO4: [atropela a fala do colega] Vamos começar, então? **(solicitação de acordo)**

P7: LU, você (distribuição das vozes) pode repetir o que é a leitura branca para você? **(distribuição das vozes) (pedido de recolocação esclarecimento)**

LU5: É...é... A leitura... as falas e....(IND) **(tentativa de esclarecimento)**

(...)

P8: Alguém acrescenta? **(pedido de entrelaçamento de falas)**

LU6: É se vai precisar de mudanças **(apresentação de esclarecimento com expansão)**

P9: Alguém quer acrescentar?... (30 seg.) **(pedido de entrelaçamento)** Você pode repetir, LU, o que é a leitura branca pra você? **(questão controversa)**

LU7: Bom, é a leitura (espelhamento) que a gente vê como vai ficar e que ajuda a ver que tipo de rubrica que a gente vai usar nas falas. **(apresentação do ponto de vista com expansão)**

³⁷ Leitura branca – Leitura que se faz de um texto de teatro, sem compromisso técnico de dramatização, sem impositação vocal ou outro recurso dramático. (Definição da professora-pesquisadora com base nas discussões de leitura vertical e horizontal de PAVIS (2011:227/228)).

P10: E o que é rubrica? **(questão controversa)**
 ED1: É o modo que a gente fala. **(apresentação do ponto de vista com entrelaçamento de fala)**
 RO5: É o modo que a gente vai falar em cada fala. **(apresentação do ponto de vista com entrelaçamento de fala)**
 P11: É o modo... **(espelhamento com pedido de complemento)**
 RO6: Chorando, gritando, sorrindo... **(entrelaçamento de fala com complemento)**
 P12: O que vocês podem acrescentar? **(pergunta controversa com pedido de entrelaçamento de falas)** _Vocês concordam, discordam? **(pergunta fechada)** Vocês têm a acrescentar o que ao que a colega disse? **(pergunta controversa com pedido de entrelaçamento de falas)**
 ED2: Concordo. **(réplica simples)**
 P13: Como assim? **(pedido de esclarecimento)**
 (...)
 LU8: Tipo, eu vou falar com raiva. **(explicação com entrelaçamento de falas)**
 (...)
 RO7: Fala aí, ED, o que é rubrica? **(pergunta aberta controversa com foco no informar)**
 ED3: É isso aí. **(concordância com fala de LU8 sem expansão)**
 P14: Isso aí **(espelhamento)** o quê? **(pedido de sustentação)**
 ED4: É o modo como a pessoa vai falar, chorando, animada. **(explicação com exemplo)**
 (...)
 P15: Então a leitura branca, como LU falou e vocês complementaram, leitura branca seria a leitura do texto teatral para entendimento da peça, ainda não é a leitura dramatizada **(entrelaçamento de falas com expansão)**.
 Então o que vocês estão lendo nesse momento, é simplesmente a organização do texto. A partir de dominar a leitura branca, é que nós vamos então dramatizar, que é interpretar o que vocês disseram (escreveram) **(conclusão com síntese da discussão sobre o conceito científico de leitura branca)**.
 RO8: Ta, vamos começar de novo, de novo, de novo. **(concordância com pedido de continuidade de leitura e avaliação dos atos)**

No excerto 4, a organização do discurso entre professora-pesquisadora e alunos-autores/atores é iniciada por P3: *DA vai começar com uma parte, para organizar o primeiro ato. Você pode ler o que você já fez, DA?* fazendo uso de distribuição das vozes, “você”, modalização e pedido de participação de DA com a leitura do primeiro ato, a fim de que todos pudessem avaliar o que haviam produzido. Em complemento à discussão inicial em DA2: *Eu fiz, aí eu acabei um pouquinho da fala de ED, só um pouquinho*, observa-se uso de distribuição das vozes – “eu” – seguido de uma explicação de sua interferência no texto de ED.

Esse movimento inicial de interação do grupo, promovido pela professora, para a criação de um espaço (ZPD) de discussão, procurou inserir os sujeitos no discurso, numa visão de que a avaliação do texto não seria uma “ação individual”, mas sim uma “ação com o outro” (EDWARDS, 2005), para que pudessem cumprir com o objetivo proposto de avaliar o texto que haviam produzido. Isto é reforçado com o uso de modalização deôntica observado em P4: *Pode ler, por favor?* – seguido por uma imposição de condição, orientando que todos atuassem na leitura das falas de seus personagens em P5: *Cada um lê a sua fala*, para que os outros pudessem avaliar e interferir quando achassem necessário.

Os dois turnos seguintes mostram o início do movimento de interação e avaliação das falas em DA3: *É... aí eu vou falar: “Vamos fazer aqui mesmo o nosso piquenique!”* e em RO2: *É! Aqui está bom! Ah é! É, Sofia, aqui está bom! Dá pra fazer uma ótima leitura! Sô, vai ficar ruim. [referindo-se que não deverá chamar Sofia de Sô]*. Observa-se que RO2 faz a avaliação do texto por meio da apresentação de ponto de vista quanto ao uso de abreviatura do nome da personagem. A partir desse movimento inicial de RO2 em ler e começar a avaliar as falas que escreveram, a professora interfere para colocar e discutir o conhecimento científico. A discussão prossegue com os seguintes questionamentos da professora-pesquisadora.

P6: *É. O que vocês estão fazendo agora é a leitura branca, o que é isso? O que é a leitura branca, vocês imaginam o que seja?* (**pergunta controversa com foco no informar**)

P7: LU, você (**distribuição das vozes**) pode repetir o que é a leitura branca para você? (**distribuição das vozes**) (**pedido de recolocação esclarecimento**)

P8: Alguém acrescenta? (**pedido de entrelaçamento de falas**)

P9: Alguém quer acrescentar?... (30 seg.) (**pedido de entrelaçamento**) Você pode repetir, LU, o que é a leitura branca pra você? (**questão controversa**)

P10: E o que é rubrica? (**questão controversa**)

P11: É o modo... (**espelhamento com pedido de complemento**)

P12: O que vocês podem acrescentar? (**pergunta controversa com pedido de entrelaçamento de falas**) Vocês concordam, discordam? (**pergunta fechada**) Vocês têm a acrescentar o que ao que a colega disse? (**pergunta controversa com pedido de entrelaçamento de falas**)

P13: Como assim? (**pedido de esclarecimento**)

P14: Isso aí (**espelhamento**) o quê? (**pedido de sustentação**)

P15: Então a leitura branca, como LU falou e vocês complementaram, leitura branca seria a leitura do texto teatral para entendimento da peça, ainda não é a leitura dramatizada (**entrelaçamento de falas com expansão**). Então o que vocês estão lendo nesse momento, é simplesmente a organização do texto. A partir de dominar a leitura branca, é que nós vamos então dramatizar, que é interpretar o que vocês disseram (escreveram). (**conclusão com síntese da discussão sobre o conceito científico de leitura branca**).

Ao proferir uma pergunta controversa com foco no informar em P6: *É. O que vocês estão fazendo agora é a leitura branca, o que é isso? O que é a leitura branca, vocês imaginam o que seja?* – a professora-pesquisadora inicia um movimento para que os “participantes expliquem suas ações embasadas em teoria” (LIBERALI, 2013). Em seguida faz uso de distribuição das vozes – “você” – em P7: *LU, você pode repetir o que é a leitura branca para você*, com pedido de recolocação e esclarecimento da fala de LU. Esse questionamento favorece o sujeito a fazer um espelhamento com apresentação do ponto de vista em LU4: *Leitura branca é quando você vê como vai ficar a peça*,. A partir da apresentação do ponto de vista de LU, a professora acrescenta outra pergunta com pedido de entrelaçamento das falas em P8: *Alguém acrescenta?* E reforça o

questionamento retornando a pergunta para LU em P9: (...) *Você pode repetir, LU, o que é a leitura branca pra você?* – fazendo uso de uma questão controversa.

Nesse movimento percebe-se uma expansão na resposta de LU ao se recolocar com espelhamento e apresentação de ponto de vista com expansão em LU7: *Bom, é a leitura que a gente vê como vai ficar e que ajuda a vê que tipo de rubrica que a gente vai usar nas falas.* Novamente em P10: *E o que é rubrica?* assim como em P11: *É o modo...* – a professora retoma com uma questão controversa e espelhamento com pedido de complemento. Esse movimento discursivo possibilita aos sujeitos assumirem posicionamento como visto em ED1: *É o modo que a gente fala* – e em RO: *É o modo que a gente vai falar em cada fala.*

Ao apresentarem avanço nos pontos de vista com entrelaçamentos de fala, nota-se que houve expansão do conhecimento proposto e, assim, esse trecho do discurso pode ser entendido como o início de movimento colaborativo-crítico, visto que o discurso argumentativo evidenciou um contexto que *“se organiza pela confiança e consideração às colocações de outros”* (MAGALHÃES, 2011). No entanto, ainda não houve, na organização argumentativa da linguagem, um posicionamento de conflito. Tal ocorrência poderia gerar uma expansão significativa na *“colaboração criativa”* (JOHN-STEINER, 2000) por explorar *“uma totalidade que existe nas partes”* (LIBERALI, 2011).

No turno seguinte, em P12: *O que vocês podem acrescentar? Vocês concordam, discordam? Vocês têm a acrescentar o que ao que a colega disse?*, novamente solicita o entrelaçamento das falas, usa uma pergunta fechada, mas em seguida acrescenta uma controversa ao reforçar a solicitação de complemento à questão controversa feita em P9: *E o que é rubrica?* Sua pergunta provoca a colocação de ED: *É o modo que a gente fala* – e de RO5: *É o modo que a gente vai falar em cada fala*, apresentando ponto de vista com entrelaçamento de fala, seguido por espelhamento com pedido de complemento em P11: *É o modo...* complementado por RO6: *Chorando, gritando, sorrindo...*, que também faz uso de entrelaçamento de fala com complemento. Essa possibilidade de questionar, como discutido, contribui *“para que os interlocutores percebam ou criem relações entre suas falas e de outros participantes”* (LIBERALI, 2013:70) e essa possibilidade também favorece a criação de um espaço colaborativo crítico na medida em que proporciona um envolver-se no diálogo.

No turno seguinte, após a colocação de concordância com réplica simples de ED2: *Concordo.* – sobre a definição de rubrica feita por RO5: *É o modo que a gente vai falar em cada fala* – e em RO6: *Chorando, gritando, sorrindo...* – a professora pede esclarecimento em P13: *Como assim?* –

que é explicado com entrelaçamento de falas em *LU8: Tipo, eu vou falar com raiva*. A pergunta da professora-pesquisadora novamente proporcionou aos sujeitos o envolver-se e poderia ter proporcionado também momentos de discussões controversas. Como isso não ocorreu, pode-se avaliar que houve indícios de movimento colaborativo crítico, mas não proporcionou conflitos, momentos controversos e por isso ficou centrado na colaboração confortável.

Por fim a professora-pesquisadora apresenta conclusão com síntese da discussão sobre o conceito de leitura branca fazendo entrelaçamento de falas com expansão em *P15: Então a leitura branca, como LU falou e vocês complementaram, leitura branca seria a leitura do texto teatral para entendimento da peça, ainda não é a leitura dramatizada. Então o que vocês estão lendo nesse momento, é simplesmente a organização do texto. A partir de dominar a leitura branca, é que nós vamos então dramatizar, que é interpretar o que vocês disseram (escreveram)*. Esse turno é uma forma de justificar seu entendimento, ou seja, expansão do conhecimento. Também *RO8: Tá, vamos começar de novo, de novo, de novo* – faz concordância com pedido de continuidade de leitura e avaliação das falas nos atos, expandindo o objeto proposto no encontro do Elo3.

O movimento de agência dos alunos focais, no excerto 4 do Elo3, será visualizado conforme organizado nos excertos anteriores, de forma a destacar os turnos de cada aluno para que em seguida seja feita a discussão. Como explicado, observa-se nos turnos seguintes o posicionamento de RO.

RO2: “É! Aqui está bom! Ah é! É, Sofia, aqui está bom! Dá pra fazer uma ótima leitura!” Sô, vai ficar ruim. [referindo-se que não deverá chamar Sofia de Sô.] **(apresentação de ponto de vista)**

RO4: [atropela a fala do colega] Vamos começar, então? **(solicitação de acordo)**

RO5: É o modo que a gente vai falar em cada fala. **(apresentação do ponto de vista com entrelaçamento de fala)**

RO6: Chorando, gritando, sorrindo... **(entrelaçamento de fala com complemento)**

RO7: Fala aí, ED, o que é rubrica? **(pergunta aberta controversa com foco no informar)**

RO8: Tá, vamos começar de novo, de novo, de novo. **(concordância com pedido de continuidade de leitura e avaliação dos atos)**

Observa-se, portanto, que o movimento discursivo dos turnos de RO revela sua atuação em todos os momentos do excerto selecionado e isso mostra seu modo de agir intencional na relação com o grupo. No turno inicial, em RO2 ao fazer a leitura da fala da personagem, faz uma apresentação de ponto de vista no sentido de que não deveria chamar a personagem com que contracena pelo apelido, ou seja, profere sua avaliação inicial do texto como programado para o encontro.

Na sequência da discussão, agora sobre leitura branca, iniciada por P6 e espelhada com ponto de vista por LU4, nota-se, mesmo ao atropelar a fala do colega, que RO4 em seu posicionamento solicita acordo para que iniciasse a leitura e assim continuasse a avaliação das falas. Esse movimento demonstra o papel de um sujeito “*comprometido com sua participação e com a do outro*” o que Ninin (2013) define, à luz de Bakhtin (1979/2000) como “responsividade”, ou seja, busca explicitar pontos de vista de articulação com o grupo. Em RO5: *É o modo que a gente vai falar em cada fala*, bem como em RO6: *Chorando, gritando, sorrindo...* – faz apresentação do ponto de vista sobre a pergunta de P10: *E o que é rubrica?* – com entrelaçamento de fala seguida de complemento.

Nos últimos turnos deste excerto, RO faz espelhamento da pergunta proferida pela P10 e a direciona a ED como visto em RO7: *Fala aí, ED, o que é rubrica?* – pergunta aberta controversa com foco no informar. Com base em Smyth, Liberali (2012:48) nos diz que informar “*é o momento para apresentação da explicação com base nas teorias desenvolvidas ao longo da história*”. Nesse momento o que se percebe é que o movimento discursivo entre os sujeitos promoveu uma colaboração menos confortável, pois gerou questionamentos que tiraram os sujeitos da zona de conforto ao proferirem perguntas controversas, embora não tenham apresentado conflitos. Por fim, em RO8: *Tá, vamos começar de novo, de novo, de novo*, evidencia concordância com o explanação anterior feita pela P15 e, assim, ao expor pedido de continuidade de leitura e avaliação dos atos, também sintetiza uma ação intencional voltada à expansão do objeto.

No excerto 4 o posicionamento de LU, observado e sintetizado a seguir, evidencia um movimento que demanda sustentação ou refutação por parte dos colegas na interação:

LU4: Leitura branca é quando você vê como vai ficar a peça, **(espelhamento com apresentação do ponto de vista)** depois...

LU5: É...é... A leitura... as falas e...(IND) **(tentativa de esclarecimento)**

LU6: É se vai precisar de mudanças **(apresentação de esclarecimento sem expansão)**

LU7: Bom, é a leitura **(espelhamento)** que a gente vê como vai ficar e que ajuda a ver que tipo de rubrica que a gente vai usar nas falas. **(apresentação do ponto de vista com expansão)**

LU8: Tipo, eu vou falar com raiva. **(explicação com entrelaçamento de falas)**

Os turnos destacados de LU apresentam em LU4 situação de espelhamento com apresentação do ponto de vista do que é leitura branca para ele na busca por uma interação com o grupo e essa interação acontece em RO4: *Vamos começar, então?* – ao solicitar acordo para dar continuidade no entendimento de que já havia compreendido o que era leitura branca. No entanto, a professora-pesquisadora retoma o questionamento com o pedido de re colocação do posicionamento e esclarecimento de LU em P7: *LU, você pode repetir o que é a leitura branca para*

ocê? Esse movimento de retomar a questão faz com que LU5: *É...é... A leitura... as falas e...(IND)* faça uma nova tentativa de esclarecer e expandir sua resposta.

Em LU6: *É se vai precisar de mudanças*, apresenta esclarecimento com expansão, uma vez que acrescentou *“vai precisar de mudanças”* e isso é novo em relação ao que ele disse antes, portanto tem expansão. Esse posicionamento de LU6 também está em consonância com o que Engeström (2002) defende, ao apontar que *“os aprendizes precisam ter a oportunidade de elaborar e implementar na prática um caminho alternativo, um modelo novo [...] expandindo o objeto de aprendizagem”*. O avanço em sua resposta também é visto em LU7: *Bom, é a leitura que a gente vê como vai ficar e que ajuda a ver que tipo de rubrica que a gente vai usar nas falas. – ao apresentar e expandir seu ponto de vista com a colocação do conceito de rubrica que logo é exemplificado com entrelaçamento das vozes de ED1: *é o modo que a gente fala* e RO5: *É o modo que a gente vai falar em cada fala*. Em seguida, LU8: *Tipo, eu vou falar com raiva* – exemplifica o que é rubrica com entrelaçamento de falas das colegas.*

A partir da interação do grupo e solicitação de reposicionamento das falas de LU num processo de colaboração, foi proposto esse movimento discursivo de LU, que evidencia um posicionamento de agência relacional, ao oferecer e pedir suporte na discussão dos conceitos de leitura branca e rubrica. Portanto, os turnos de LU demonstraram uma expansão em seus modos de agir.

Nos turnos proferidos por ED também é observada a contribuição da aluna nas discussões, embora não haja situação de contradição, como visto nos turnos seguintes.

- ED1: *É o modo que a gente fala. (apresentação do ponto de vista com entrelaçamento de fala)*
- ED2: *Concordo. (réplica simples)*
- ED3: *É isso aí. (concordância com fala (LU8) sem expansão)*
- ED4: *É o modo como a pessoa vai falar, chorando, animada. (explicação com exemplo)*

O ambiente colaborativo visualizado nas discussões do grupo e marcado nos constantes entrelaçamentos das falas também é visualizado em ED1: *É o modo que a gente fala*, em resposta à questão controversa de P9: *E o que é rubrica?*. Os turnos seguintes ED2 e ED3 confirmam a posição de colaboração confortável, porém em RO7: *Fala aí ED, o que é rubrica?* Coloca uma questão controversa com foco no informar e cria possibilidade de ED assumir um novo posicionamento, o que leva à posição de ED3: *É isso aí*, concordando com LU8, sem expansão. Na sequência, em P13: *É isso aí o quê?* – com uso de espelhamento faz um pedido de sustentação, fator que favorece a explicação com exemplo, proferida por ED4: *É o modo como a pessoa vai falar, chorando, animada.*

O movimento discursivo apresentado nos turnos de ED pode ser, pois, considerado como uma produção criativa por evidenciar “*livre-arbítrio de ação*” (LIBERALI, 2006), ao colocar suas ideias em interação com o grupo por meio de entrelaçamento de falas e réplicas, mesmo sem haver posicionamento de conflitos na organização argumentativa dos sujeitos em interação. Configura-se, assim, uma relação marcada por interação com o outro e, portanto, uma “*colaboração criativa*” (JOHN-STEINER, 2000) e, com isso, mostra o indício de agência transformativa.

Ainda no excerto 4, observa-se que a participação de DA foi menos expressiva, apenas se colocou em dois turnos, o que pode ter ocorrido pelo avanço de posicionamento dos outros como RO, LU e ED. Mesmo assim, em DA2: *Eu fiz, aí eu acabei um pouquinho da fala de ED, só um pouquinho* – observa-se seu posicionamento com o uso de distribuição das vozes – “eu” – para a explicação de interferência no texto de ED, o que proporciona a compreensão de que houve agência relacional em suas colocações ao demonstrar “*capacidade de oferecer suporte a outros*” (EDWARDS, 2005).

Quanto à atuação de HU, observa-se que não houve avanço no excerto selecionado, pois sua participação ficou restrita à observação das discussões promovidas. A sua dificuldade de se pronunciar pode ter ocorrido devido à sua timidez e também porque o diálogo não foi direcionado de modo a convocá-lo para a discussão. De qualquer forma, está configurado que não houve, em relação ao posicionamento de HU, uma relação colaborativa.

O excerto seguinte também se inicia com a leitura das falas das personagens para o processo de avaliação da peça. A discussão do excerto 5 prioriza as tensões e conflitos gerados nesse momento. Para Magalhães (2011:17) “*Tensão e conflito são causados pelas contradições das múltiplas vozes que negociam e que diferem quanto a sentidos e significados, objetivos e compreensões, apoiadas nas diversas experiências dos participantes*”.

Quadro 23: Excerto 5 - encontro 05/07/2013

P42: Vamos organizar, vamos ler que aí a gente verifica se está coerente ou não, se tem alteração pra fazer, porque ED teve uma ideia e o MA está com outra ideia. O que faremos agora? **(pergunta aberta controversa com pedido de acordo e com foco no reconstruir)**

ED15: Mas quando a gente foi escrevendo falou que ia ...o desmatamento, mas ele não ia falar nada porque tava brincando de pique se esconde. **(discordância e apresentação de argumento com expansão)**

DA21: Não, a gente combinou assim. Que a gente ia ver, que ia brincar de pique se esconde. MA iria ser o último a ser achado. Aí ninguém ’tava achando MA, aí procura, procura, procura, não acha MA. Ele tava bem escondido, e ele ’tava num lugar que não dava pra ver que ’tava tapado, onde eles ficavam ali mesmo para ninguém ver que ’tava desmatando. Então MA percebe o desmatamento e fica tipo assim, vidrado naquilo, só naquilo. Aí ele fica olhando, mas ele não fala nada que tá brincando de pique se esconde, se não ele vai

perder. Aí a gente fala: "Paulo, Paulo..." Daí que ele fala "ihuu". Que ele nem percebe que tá brincando mais. Aí a gente já acha ele e já vê o desmatamento naquela hora. (**refutação de argumento e apresentação de novo ponto de vista com sustentação, distribuição de vozes e conclusão**)

P43: Ok. (**concordância**). Sua ideia, ED? (**pedido de posicionamento**)

ED16: Era essa (**espelhamento elíptico de ideia**) só que (**operador argumentativo com valor explicativo**) DA falou com outras palavras. Mas é a mesma coisa.

P44: É a mesma ideia!? (**espelhamento**) MA, (**exórdio**) a sua? (**pedido de posicionamento**)

MA7: Também. (**conjunção coordenada aditiva com intenção de concordância entrelaçando as falas sem acréscimo**)

P45: Não (**refutação do argumento**). E a sua ideia, você tem outra? (**pedido de novo posicionamento**)

MA8: Não, (**refutação do argumento**) é a mesma ideia. (**espelhamento sem expansão**)

P46: É melhor que a sua? Você concorda então que seja essa? (**perguntas fechadas**) ... Alguém a acrescentar? (**pedido de complemento ao ponto de vista de ED e MA**). Quando as nossas ideias assim, às vezes diferem uns detalhezinhos, a gente não deve ficar calado, deve contar. (discutir) (**apresentação de ponto de vista com modalização deôntica**)

DA22: Talvez pode até melhorar. (**entrelaçamento da fala de P e novo ponto de vista**)

P47: Isso, pode colaborar com a ideia do outro, como você falou. (**concordância com espelhamento**) Pode até melhorar, e na maioria das vezes, melhora mesmo (**expansão do ponto de vista**) Então, vamos escrever essa parte? Quem começa? (**acordo, síntese com pedido de participação**)
(...)

ED19: 'Fessora, é que eu (**distribuição das vozes**) acho que eles não podiam começar falando da brincadeira que aqui tá falando que eles vão sugerir no segundo ato, e aqui tá falando no primeiro. (**apresentação do ponto de vista com contra argumento**)

P54: Então a gente altera aqui. (**acordo**)

DA25: Aqui (**espelhamento**) 'fessora, "Bora, só se for agora, e já vou avisar, está comigo, é melhor se esconder bem escondido, 1,2,3 lá vou eu, fui!"

P55: Fui! (**espelhamento**) E sai todo mundo do palco. Quem é que volta no segundo ato? (**pedido de esclarecimento**) Quem você sugeriu, HU? (**questão para entrelaçamento de falas**)

HU3: As pessoas que estão escondidas. (**apresentação do ponto de vista solicitado**)

(...)

P56: Então deixa a gente entender, (**acordo**) HU sugeriu que os colegas estejam escondidos. Então começaria com eles se escondendo. Cada um correndo pra um canto pro outro. Aí entra ela, é essa a sugestão? (**pedido de síntese**) Organiza isso aí.

HU4: Aí ela entra (**espelhamento**) procurando.

RA8: Aí ela (**espelhamento**) acha a pessoa, por exemplo, 1,2,3 RO, 1,2,3 DA. Aí ela fala: Acabou? Aí alguém fala: Não, falta o MA.

DA27: Aí ela já fala, (**espelhamento com entrelaçamento das falas de HU4 e RA8**) pode não perceber igual a gente faz, "tá com você foi o último a ser achado. Epa, epa, epa, não tá comigo, falta o Paulo ainda". Aí a gente: "Gente, cadê o Paulo, cadê o Paulo? Será que ele se perdeu no meio da mata?" Aí a gente fala "Paulo, Paulo, Paulo" Aí a gente procura. Aí a gente nem tá mais porque da brincadeira, porque a gente tá preocupado com ele. (**Apresentação do ponto de vista com expansão e proposta com foco no reconstruir**)

(...)

RO16: Mas hii ele não vai poder falar baixinho, ele vai ter que falar aaalto. (**refutação de argumento com**

apresentação de ponto de visto)

ED21: Não ’fessora, tinha que eu entrar primeiro, que aí eu já vou tá trabalhando lá... (**discordância do ponto de vista de HU4 entrelaçado pela P56.**)

P62: Opa, ED deu uma sugestão aí... (**solicitação de atenção à fala de ED**)

ED22: Os lenhadores tinham que entrar primeiro, eles já vão estar trabalhando, eles não vão brincar de pique se esconde. (**apresentação de sugestão com contra argumento**)

DA31: Isso que eu pensei. (**síntese e concordância com o ponto de vista de ED**)

No excerto 5, o discurso desenvolvido na interação da professora-pesquisadora com os alunos-atores/autores é iniciado por uma pergunta aberta controversa com pedido de acordo e com foco no reconstruir, conforme mostra o turno de P42: *Vamos organizar, vamos ler que aí a gente verifica se está coerente ou não, se tem alteração pra fazer, porque ED teve uma ideia e o MA está com outra ideia. O que faremos agora?* O turno inicial da professora-pesquisadora, em especial o seu pedido de acordo, a partir das ideias de ED e MA, abre espaço para que haja discussão do que foi posto pelos alunos em busca de um posicionamento. Esse posicionamento é necessário para que se faça a avaliação da peça de teatro (Elo3), de forma que vejam a importância de reler o texto com o intuito de sugerir e melhorar a criação da peça. Tal processo favorece não só a interação, mas também a imaginação criativa. Nesse sentido, Vygotsky (1930-2009a;110) defende que “(...) a lei principal da criação infantil consiste em ver seu valor não no resultado, não na produção da criação, mas no processo. O importante não é o que as crianças criam, o importante é que criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa”.

Na sequência, os turnos proferidos pela professora-pesquisadora mostram de que forma o discurso foi conduzido para o desenvolvimento desse processo na interação do grupo.

P43: Ok. (**concordância**). Sua ideia, ED? (**pedido de posicionamento com exórdio**)

P44: É a mesma ideia!? (**espelhamento**) MA, a sua? (**pedido de posicionamento**)

P45: Não (**refutação do argumento**). E a sua ideia, você tem outra? (**pedido de novo posicionamento**)

P46: É melhor que a sua? Você concorda então que seja essa? (**perguntas fechadas**) ... Alguém a acrescentar? (**pedido de complemento ao ponto de vista de ED e MA**. Quando as nossas ideias assim, às vezes diferem uns detalhezinhos, a gente não deve ficar calado, deve contar. (discutir) (**apresentação de ponto de vista com modalização deôntica**)

Observa-se que em P43 houve uma concordância seguida por um posicionamento da fala de ED15. Após resposta de ED15, a professora-pesquisadora questiona MA por meio de um pedido de posicionamento sobre a reconstrução de um trecho do texto. Em P45: *Não. E a sua ideia, você tem outra?* – após MA7 ter colocado que era a mesma ideia de ED16, ela faz uma refutação da resposta de MA7 e pede um novo posicionamento.

Na sequência, com o objetivo de que MA repensasse e expandisse sua ideia na discussão de quem seria o último a ser achado na brincadeira que haviam proposto na peça, conforme explicado por DA21, a professora-pesquisadora retoma com perguntas fechadas, porém com pedido de complemento ao ponto de vista de ED e MA, seguido por apresentação de ponto de vista com modalização deôntica em P46: *É melhor que a sua? Você concorda então que seja essa? ... Alguém a acrescentar? Quando as nossas ideias assim, às vezes diferem uns detalhezinhos, a gente não deve ficar calado, deve contar (discutir).*

A insistência visualizada nos questionamentos da professora-pesquisadora foi marcada pela importância de que *“as crianças precisam entender para que escrevem e ter consciência do objetivo dessa escrita”* (VYGOTSKY, 1930/2009:102), no caso em análise, entender que organização e clareza em uma peça de teatro são necessárias para que, ao encená-la, haja compreensão do texto e que é preciso falar para colaborar, melhorar a fala do outro. Ou seja, que é importante contradizer para expandir as ideias.

Esse processo de oferecer ao aluno a possibilidade de construir, avaliar e reconstruir o próprio texto se assemelha à posição de Vygotsky (1930/2009:102) no sentido de que, ao escrever suas histórias, os alunos-autores/atores possam perceber que *“o prêmio deve ser a satisfação que (...) sente desde a preparação do espetáculo até o processo de interpretação”*.

Ainda em sequência à discussão sobre a fala de que P46:... *Quando as nossas ideias assim, às vezes diferem uns detalhezinhos, a gente não deve ficar calado, deve contar (discutir)* – com entrelaçamento da fala de DA22: *Talvez pode até melhorar* – a professora-pesquisadora, no turno seguinte, após concordar e reforçar sua concordância com espelhamento, coloca uma expansão do ponto de vista e propõe um acordo, com pedido de participação para reescrever o texto – P47: *Isso, pode colaborar com a ideia do outro, como você falou. Pode até melhorar, e na maioria das vezes, melhora mesmo. Então, vamos reescrever essa parte? Quem começa?*

Esse processo de interação das falas dos sujeitos promove a colaboração no sentido defendido por Ninin (2013:64) de que a *“colaboração só existirá quando o tópico em questão tornar-se relevante a todos os envolvidos e, nessa perspectiva, importa no processo, que todos trabalhem em prol de propiciar contextos para negociação de significados”*.

Nos turnos seguintes, em complemento à apresentação do ponto de vista com contra-argumento na fala de ED19: *’Fessora, é que eu acho que eles não podiam começar falando da brincadeira que aqui tá falando que eles vão sugerir no segundo ato, e aqui tá falando no primeiro* – a professora-pesquisadora propõe acordo – P54: *Então a gente altera aqui* – para que fosse feita

a correção proposta por ED no texto. No entanto, poderia ter proporcionado questionamentos que oferecessem oportunidades para que outras sugestões fossem colocadas, o que promoveria expansão de ideias, além de encorajar a independência dos sujeitos em “*agir intencionalmente*” com o colega para “*buscar e oferecer ajuda*” (EDWARD, 2005). Esse movimento colaborativo, de agir intencionalmente e proporcionar oportunidade para que o outro se coloque, foi visto nos excertos seguintes ao fazer pedido de esclarecimento e entrelaçamento de falas para HU – P55: (...) *Quem é que volta no segundo ato? Quem você sugeriu, HU?* O aluno responde ao pedido de esclarecimento com posicionamento sem expansão; mesmo assim, apresenta seu ponto de vista – HU3: *As pessoas que estão escondidas.*

Os dois turnos seguintes evidenciam um movimento de expansão do objeto do Elo3 em cadeia. Ao solicitar acordo e retomar a fala de HU em P56: *Então deixa a gente entender, HU sugeriu que os colegas estejam escondidos. Então começaria com eles se escondendo. Cada um correndo pra um canto pro outro. Aí entra ela, é essa a sugestão? Organiza isso aí* – a professora-pesquisadora faz pedido de síntese abrindo espaço de colaboração no entendimento de que “*todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio*” (MAGALHÃES, 2009:56).

Esse mesmo movimento colaborativo também é percebido em relação ao turno P62: *Opa, ED deu uma sugestão aí...* quando a professora-pesquisadora solicita atenção à fala de ED21: *Não fessora, tinha que eu entrar primeiro, que aí eu já vou tá trabalhando lá...* discordando do ponto de vista de HU entrelaçado pela P56. Enfim, com a visão de que colaborar está relacionado ao “*agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes expliquem, demonstrem, com objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação*” (MAGALHÃES, 2009:56), observou-se que houve, na interação da professora-pesquisadora com os alunos, possibilidades de colaboração crítica, visto que a contradição posta por ED21 fez com que houvesse em sua organização discursiva expansão do objeto, ou seja, a avaliação das falas da peça.

O movimento de agência dos alunos focais no excerto 5, no Elo3, será visualizado conforme organizado nos excertos anteriores. Serão destacados os turnos de cada aluno para que, em seguida, seja feita a discussão. Como explicado, observa-se nos turnos seguintes o posicionamento de DA.

DA21: Não, a gente combinou assim. Que a gente ia ver, que ia brincar de pique se esconde. MA iria ser o último a ser achado. Aí ninguém tava achando MA, aí procura, procura, procura, não acha MA. Ele tava bem

escondido, e ele tava num lugar que não dava pra ver que tava tapado, onde eles ficavam ali mesmo para ninguém vê que tava desmatando. Então MA percebe o desmatamento e fica tipo assim, vidrado naquilo, só naquilo. Aí ele fica olhando, mas ele não fala nada que tá brincando de pique se esconde, se não ele vai perder. Aí a gente fala : " Paulo, Paulo..." Daí que ele fala "ihuu". Que ele nem percebe que tá brincando mais. Aí a gente já acha ele e já vê o desmatamento naquela hora. **(refutação de argumento e apresentação de novo ponto de vista com sustentação, distribuição de vozes e conclusão)**

DA22: Talvez pode até melhorar. **(entrelaçamento da fala de P e novo ponto de vista)**

DA25: Aqui **(espelhamento)** 'fessora, "Bora, só se for agora, e já vou avisar, está comigo, é melhor se esconder bem escondido, 1,2,3 lá vou eu, fui!"

DA27: Aí ela já fala, **(espelhamento com entrelaçamento das falas de HU4 e RA8)** pode não perceber igual a gente faz, "tá com você foi o último a ser achado. Epa, epa, epa, não tá comigo, falta o Paulo ainda". Aí a gente: "Gente, cadê o Paulo, cadê o Paulo? Será que ele se perdeu no meio da mata?" Aí a gente fala "Paulo, Paulo, Paulo" Aí a gente procura. Aí a gente nem tá mais porque da brincadeira, porque a gente tá preocupado com ele. **(Apresentação do ponto de vista com expansão e proposta com foco no reconstruir)**

DA31: Isso que eu pensei. **(síntese e concordância com o ponto de vista de ED)**

No turno inicial de *DA21: Não, a gente combinou assim...* o posicionamento colocado em refutação ao argumento de ED15 evidencia o movimento de contradição seguido por apresentação de novo ponto de vista com sustentação, distribuição de vozes e conclusão *DA21: (...)* *Que a gente ia ver, que ia brincar de pique se esconde. MA iria ser o último a ser achado. Aí ninguém 'tava achando MA, aí procura, procura, procura, não acha MA. Ele 'tava bem escondido, e ele 'tava num lugar que não dava pra ver que 'tava tapado, onde eles ficavam ali mesmo para ninguém vê que 'tava desmatando. Então MA percebe o desmatamento e fica tipo assim, vidrado naquilo, só naquilo. Aí ele fica olhando, mas ele não fala nada que tá brincando de pique se esconde, se não ele vai perder. Aí a gente fala: "Paulo, Paulo..." Daí que ele fala "ihuu". Que ele nem percebe que tá brincando mais. Aí a gente já acha ele e já vê o desmatamento naquela hora.*

A organização argumentativa do discurso de DA21 revela que houve expansão do modo de agir responsivo e deliberado e está em consonância à "*capacidade de oferecer suporte*" a outros (EDWARDS, 2005). Esse movimento, que revela a agência relacional e transformativa da aluna, também está em evidência no turno *DA22: Talvez pode até melhorar*, ao colocar o entrelaçamento da fala da professora-pesquisadora e novo ponto de vista, promovendo a expansão do objeto. Expansão também é revelada no espelhamento com entrelaçamento das falas de HU4 e RA8 e na apresentação do ponto de vista com expansão e proposta com foco no reconstruir em *DA27: Aí ela já fala, pode não perceber igual a gente faz, "ta com você foi o último a ser achado. Epa, epa, epa, não tá comigo, falta o Paulo ainda". Aí a gente: "Gente, cadê o Paulo, cadê o Paulo? Será que ele se perdeu no meio da mata?" Aí a gente fala "Paulo, Paulo, Paulo" Aí a gente procura. Aí a gente nem tá mais porque da brincadeira, porque a gente tá preocupado com ele.*

Observa-se, ainda, que o uso expressivo de "*a gente*" é marcado nos turnos de DA e essa escolha lexical também revela a preocupação em incluir os sujeitos na discussão, o que pode ser

entendido como um engajamento do grupo em busca de soluções, que também revela um posicionamento característico da construção de um contexto de colaboração crítica.

Em *DA31: Isso que eu pensei* – DA apresenta síntese e concordância com o ponto de vista de ED22 em relação à avaliação das falas dos personagens de que os lenhadores deveriam entrar primeiro na cena. Enfim, os turnos de DA evidenciam uma constante ação responsiva e, portanto, revelam movimentos de agência relacional e transformativa.

A síntese a seguir dos turnos de ED também revela um movimento expansivo como discutido. Evidencia que ED, assim como DA, teve voz para se colocar mediante “*suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e o seu próprio*” (MAGALHÃES, 2004:56).

ED15: Mas quando a gente foi escrevendo falou que ia ... o desmatamento, mas ele não ia falar nada porque 'tava brincando de pique se esconde. **(discordância e apresentação de argumento com expansão)**

ED16: Era essa **(espelhamento elíptico de ideia)** só que **(operador argumentativo com valor explicativo)** DA falou com outras palavras. Mas é a mesma coisa.

ED19: 'Fessora, é que eu **(distribuição das vozes)** acho que eles não podiam começar falando da brincadeira que aqui tá falando que eles vão sugerir no segundo ato, e aqui tá falando no primeiro. **(apresentação do ponto de vista com contra argumento)**

ED21: Não 'fessora, tinha que eu entrar primeiro, que aí eu já vou tá trabalhando lá... **(discordância do ponto de vista de HU4 entrelaçado pela P56)**

ED22: Os lenhadores tinham que entrar primeiro, eles já vão estar trabalhando, eles não vão brincar de pique se esconde. **(apresentação de sugestão com contra argumento)**

Em ED15, observa-se um posicionamento de discordância da ideia de MA, seguido de apresentação de argumento com expansão de que a personagem não poderia falar porque estava brincando de pique se esconde, em resposta ao solicitado por P42, referindo-se ao problema do desmatamento, visualizado no momento da brincadeira, marcada como tópico da cena que avaliavam. Com espelhamento elíptico de DA21, ED16 faz uso do operador argumentativo com valor explicativo “*só que*” para justificar que tiveram a mesma ideia, embora DA tenha feito uso de outra organização argumentativa.

Em ED19, com uso de distribuição das vozes – “eu” –, ED apresenta ponto de vista com contra-argumento em relação ao fato de as personagens começarem o ato falando da brincadeira. Em outros turnos, na avaliação do texto, observa-se o movimento de “*argumentação e colaboração*” (LIBERALI, 2013) no discurso de ED21: *Não 'fessora, tinha que eu entrar primeiro, que aí eu já vou 'tá trabalhando lá...* – ao apresentar discordância do ponto de vista de HU4 entrelaçado pela P56. Em ED22: *Os lenhadores tinham que entrar primeiro, eles já vão estar trabalhando, eles não vão brincar de pique se esconde* – ED apresenta sugestão com contra-argumento para defender a ideia de que seriam os lenhadores a entrar primeiro em cena. Essa

avaliação favorece a reorganização da cena, ou seja, a reconstrução das falas no texto, que ocorre na próxima atividade (Elo4), revelando assim um movimento expansivo na fala do outro e integração de ideias de forma a proporcionar momentos de reflexão e ação em *“relação aos discursos dos outros participantes e o seu próprio”* (MAGALHÃES, 2004:56).

Engeström (1999) discute que o ciclo expansivo está em constante movimento e é coletivo. Esse ciclo é iniciado quando indivíduos começam a questionar a prática aceita, favorecendo assim o entendimento dos processos de internalização e externalização no sistema de atividade. O autor define sistema de atividade como uma formação múltipla de vozes e o ciclo expansivo como sendo a reorquestração dessas vozes.

Enfim, os turnos de ED evidenciam, além de uma constante ação responsiva, também o princípio colaborativo de *“deliberação”* por *“oferecer argumentos e contra-argumentos para as questões discutidas”* (NININ, 2013), além de buscar por iniciativa própria, consensos com base em argumentos: revelam, portanto, movimentos de agência relacional e transformativa.

Os turnos de HU, RO e LU não foram expressivos neste excerto, fator que os colocaram em posição de passividade em relação ao grupo. Nesse sentido, a colaboração que eles praticaram com seus posicionamentos foi confortável, pois não interferiu na interação com os demais integrantes. Talvez pudesse ser diferente caso houvesse, além de questões direcionadas a eles, também mais atenção por parte da professora-pesquisadora e do restante do grupo ao princípio colaborativo de humildade e cuidado *“no sentido de que cada um deixe de preocupar-se com posicionamentos pessoais, voltando-se àquilo que for de interesse do grupo”* (NININ, 2013:65).

3.1.4 Elo 4: Reconstrução da peça de teatro

No quadro seguinte será exposta a organização dos elementos da atividade do Elo4 cujo foco é a reconstrução da peça de teatro.

Quadro 24: Elementos da Atividade (Elo4)
(Adaptado de Ninin (2013) com base em Engeström (1999))

SUJEITO	Professora-Pesquisadora e alunos-autores/atores
OBJETO	Reconstrução da peça de teatro.
INSTRUMENTOS	Avaliação dos atos e discussões sobre a peça de teatro.
REGRAS	Participação colaborativa na reconstrução da peça de teatro, observar em

	especial as questões gramaticais e ortográficas do texto.
DIVISÃO DE TRABALHO	Professora–Pesquisadora: Atua nas relações para colaborar, questionar, discutir contradição e possíveis conflitos. Alunos-Autores/Atores: Leem, discutem, colaboram e reconstróem a peça.
COMUNIDADE	Pais, patrocinadores, plateia e Instituto Dinâmico.

Descrição do contexto – Encontro 23/08/2013

O encontro teve como objetivo reconstruir o objeto peça de teatro, especificamente reescrever a peça observando questões gramaticais, bem como questões conceituais sobre a organização do texto a partir da avaliação dos encontros anteriores. Participaram desse momento a professora-pesquisadora e 8 alunos, 4 meninos (LU, MA, HU e RA) e 4 meninas (MC, DA, ED e RO). A aluna AL viajou com a família e não pôde comparecer, justificando sua ausência. Os alunos se organizaram em semicírculo em frente ao quadro branco, onde foi projetado, pela professora-pesquisadora, o texto da peça de teatro para a leitura coletiva dos atos. Cada aluno lia sua fala enquanto os demais sujeitos avaliavam a organização do que estava escrito, propondo uma possível reconstrução da linguagem. Como o programado, o encontro teve início às 10h e durou cerca de 60 minutos.

A foto seguinte representa esse momento.



Figura 17: Reconstrução da peça
(Fonte: Arquivo do Instituto Dinâmico)

Inicialmente a professora-pesquisadora conduziu a discussão com a proposta de fazer a reconstrução da peça visualizando o texto no quadro branco por meio do projetor que era

manuseado ora pela professora, ora pelos alunos. O procedimento foi utilizado em função de que todos os alunos pudessem participar das discussões de forma coletiva. Os alunos iniciaram a leitura do primeiro ato, cada um leu sua fala. No decorrer da leitura, analisaram as possíveis reconstruções nas falas a partir de conceitos ortográficos e gramaticais, bem como os abordados nos processos anteriores. Uma das alunas, RO, visualizou no texto o uso de marcação cênica. Os tipos de perguntas feitas pela professora-pesquisadora sobre a organização das falas abriram espaços para que os alunos discutissem e fizessem as correções, a reconstrução do texto.

O excerto 6 também foi selecionado por oferecer subsídios para a compreensão de que tipos de colaboração foram constituídas e que tipos de agência foram decorrentes das discussões ocorridas entre os sujeitos focais (DA, ED, RO, LU e HU), conforme demonstrado a seguir.

Quadro 25: Excerto 6 - encontro 23/08/2013

DA1: Depois de tanto trabalho, vem a revisão (reconstrução da peça). **(apresentação do ponto de vista)**

P2: A opção é a gente fazer a revisão (espelhamento) dessa forma, visualizando aqui no data show pra que a gente já vá fazendo todas as correções juntos, **(expansão do ponto de vista)** tá bom? **(pedido de concordância)** Então vamos lá (apresentação de acordo), alguém... Cada personagem pode ler a sua fala, tá? Para ficar mais interativo (apresentação do ponto de vista). Começando, mas lembrando... (interrompida por (DA))

(...)

LU1: É pra ler? (modalização deôntica)

P6: Sim, vai! (imposição de condição)

LU2: (fala indefinida) “.. a madeira de lei. Tiago, você corta aquela ali.”

(...)

HU2: “Tiago, já que você é preguiçoso, pegue o machado e corte aquela árvore menor.”

RA3: “Calma, já vou, vou tomar um cafezinho.”

HU3: “Nada de cafezinho vamos logo trabalhar. Deixa o machado e toma um cafezinho escondido” (interrompido por (RO)).

RO1: Escondido e deixa o machado? (pedido de esclarecimento da fala do personagem)

MA1: Isso é marcação cênica, **(apresentação de esclarecimento)** né professora?

(...)

P7: Então vamos analisar esse primeiro ato. (acordo) Quanto ao sentido, à coerência, à lógica do texto, está ok esse primeiro ato? (pergunta fechada com pedido de posicionamento)

RO2: Tá. (concordância sem expansão)

ED1: Sim. (concordância sem expansão)

DA5: Só tem que fazer umas... uns acertos ali no Jefferson. (apresentação de ponto de vista)

ED2: É só trocar o “m”. **(espelhamento parafraseado com expansão do ponto de vista)**

P8: Acerto (espelhamento) em quê? (pergunta aberta com pedido de esclarecimento)

DA6: No Jefferson, é “n” e ali tá com “m”. **(apresentação de esclarecimento e entrelaçamento das falas de ED e P).**

P9: A parte gráfica aqui, então (operador argumentativo conclusivo) Jefferson é com “n” e aqui “n” também? (pedido de síntese)

(...)

LU6: <u>Árvore tá sem acento!</u> (apresentação do ponto de vista)
P38: Ahh, <u>árvore tá sem acento. Mais algum?</u> (espelhamento com solicitação de ponto de vista, pergunta fechada)
IND: <u>Não.</u> (resposta sem expansão)
P39: <u>Qual a justificativa para esse acento em árvore?</u> (pergunta aberta controversa com pedido de explicação)
MA5: <u>Porque é próprio.</u> (apresentação de ponto de vista desconexo)
HU8: <u>Nada a ver.</u> (discordância do ponto de vista de MA)
ED10: Se fosse <u>nome próprio seria com letra maiúscula.</u> (espelhamento de MA e apresentação de novo ponto de vista).
P40: A pergunta foi: <u>Por que</u> na palavra árvore faltava o acento aqui no “a”? (retomada da pergunta com pedido de sustentação)
DA25: Pro “a” <u>ficar mais forte?</u> (pergunta fechada com sustentação)
P41: <u>Pra ficar mais forte só, é?</u> (espelhamento com pedido de complemento) <u>Qual</u> a sílaba mais forte? A última, a penúltima ou a antepenúltima? (pergunta aberta com indicação de possibilidade de resposta)
DA26: <u>Antepenúltima.</u> (resposta sem expansão)
P42: <u>Qual é a regra?</u> (pergunta controversa) <u>Toda vez que a antepenúltima sílaba for a mais forte o que acontece?</u> (pergunta controversa com pedido de complemento)
RO8: <u>Proparoxítona.</u> (resposta sem expansão)

No excerto 6, a organização argumentativa do discurso proferido pela professora-pesquisadora e alunos-autores/atores é iniciada pelo espelhamento de DA1: *Depois de tanto trabalho, vem a revisão (reconstrução da peça)*. Em P2: *A opção é a gente fazer a revisão dessa forma, visualizando aqui no data show pra que a gente já vá fazendo todas as correções juntos, tá bom? Então vamos lá alguém... Cada personagem pode ler a sua fala, tá? Para ficar mais interativo. Começando, mas lembrando... (interrompida por DA)* – apresenta expansão do ponto de vista, pedido de concordância, acordo e ponto de vista novamente. Esse turno, como um todo, “*demanda a sustentação ou requer refutação por parte dos demais interlocutores*”, pedido de “*aceitação da ideia apresentada*”, bem como tentativa de acordo com nova “*apresentação de ponto de vista*” (LIBERALI, 2013:68).

Nos turnos seguintes, proferidos pela professora-pesquisadora, foi possível visualizar a intencionalidade de promover espaço de colaboração.

P6: Sim, vai! (**imposição de condição**)

P7: Então vamos analisar esse primeiro ato. (**acordo**) Quanto ao sentido, à coerência, à lógica do texto, está ok esse primeiro ato? (**pergunta fechada com pedido de posicionamento**)

No entanto, ao responder a pergunta de LU1, a professora P6 colocou uma situação de imposição de condição para que todos lessem, o que pode ter ocorrido em função de que já havia, em P2, colocado que cada personagem poderia ler sua fala para ficar mais interativo. Em P7, ao

fazer solicitação de acordo, seguido por uma pergunta fechada, novamente deixa transparecer a intencionalidade de que todos analisassem o ato. Porém, deixa de promover a colaboração crítica ao fazer uma pergunta fechada, mesmo seguida por um pedido de posicionamento. De toda forma, favorece o posicionamento de *DA5: Só tem que fazer umas... uns acertos ali no Jeffersom* – DA apresenta seu ponto de vista, o que não acontece em *RO2: Tá*, e *ED1: Sim* – ao fazerem concordância sem expansão.

Esse movimento de colaboração confortável, instalado inicialmente pela professora-pesquisadora, passa a se modificar, quando ela passa a focar mais em questões abertas e com pedido de esclarecimento, proporcionando uma colaboração mais criativa e crítica, como visto nos turnos a seguir.

P8: Acerto (**espelhamento**) em quê? (**pergunta aberta com pedido de esclarecimento**)

P9: A parte gráfica aqui, então (**operador argumentativo conclusivo**) Jefferson é com “n” e aqui “n” também? (**pedido de síntese**)

P38: Ahh, árvore tá sem acento. Mais algum? (**espelhamento com solicitação de ponto de vista, pergunta fechada**)

P39: Qual a justificativa para esse acento em árvore? (**pergunta aberta controversa com pedido de explicação**)

P40: A pergunta foi: Por que na palavra árvore faltava o acento aqui no “a”? (**retomada da pergunta com pedido de sustentação**)

A partir do espelhamento com pergunta aberta e pedido de esclarecimento em P8, observa-se que os alunos passam a apresentar mais detalhes sobre o argumento e, assim, oferecem sustentação ao ponto de vista enunciado, como no caso de *DA5: Só tem que fazer umas... uns acertos ali no Jeffersom*. Na sequência, a professora faz uso do operador argumentativo conclusivo e um pedido de síntese em *P9: A parte gráfica aqui, então. Jefferson é com “n” e aqui “n” também?*

O modo de articulação dos turnos observados em *P38: Ahh, árvore tá sem acento. Mais algum?* – apresenta espelhamento de LU6, com solicitação de ponto de vista, seguido por *P39: Qual a justificativa para esse acento em árvore?* – com pergunta aberta controversa e pedido de explicação, criando possibilidades de MA5, HU8 e ED10 se posicionarem, mesmo que com apresentação de ponto de vista desconexo em *MA5: Porque é próprio*, discordado por *HU8: Nada a ver* e espelhamento de MA5 com apresentação de novo ponto de vista de *ED10: Se fosse nome próprio seria com letra maiúscula*. O movimento dos turnos evidencia o “trabalho em conjunto” e o “apoio mútuo”, mostrando que as “ações não são hierárquicas” (OLIVEIRA & MAGALHÃES, 2011:69), pois todos têm vez e voz nas colocações, o que também é observado em *P40: A pergunta foi: Por que na palavra árvore faltava o acento aqui no “a”?* – quando a professora-pesquisadora

retoma a pergunta com pedido de sustentação, para que houvesse possibilidades de avanço, o que efetivamente ocorre em *DA25: Pro “a” ficar mais forte?* apresentando a sustentação pedida na pergunta de P40.

No entanto, em *P41: Qual a sílaba mais forte? A última, a penúltima ou a antepenúltima?* – ao optar por pergunta aberta com indicação de resposta, a professora-pesquisadora não promove a expansão como visto na resposta de *DA26: Antepenúltima*. O movimento de expansão poderia ser retomado se após a pergunta aberta não houvesse a indicação de possibilidade de resposta. Em *P4: Qual é a regra?* – ao fazer uma pergunta controversa, possibilita novamente a expansão; entretanto, ao proferir a segunda pergunta, mesmo que controversa – *Toda vez que a antepenúltima sílaba for a mais forte o que acontece?* – o pedido de complemento antecipa a resposta e esse movimento deixa de provocar a expansão das respostas dos alunos.

Portanto, verifica-se que os turnos proferidos pela professora-pesquisadora ora promovem a colaboração crítica e criativa, ora promovem a colaboração confortável.

O movimento de agência dos alunos focais no excerto 6, no Elo4, será visualizado conforme organizado nos excertos anteriores. Serão destacados os turnos de cada aluno para que, em seguida, seja feita a discussão.

Nos turnos seguintes, observa-se um posicionamento de DA focado no reconstruir o objeto ‘peça de teatro’, especificamente no reescrever o texto teatral observando, em especial, questões ortográficas e gramaticais do texto, como proposto para o encontro.

DA1: Depois de tanto trabalho, vem a revisão (reconstrução da peça). **(apresentação do ponto de vista)**

DA5: Só tem que fazer umas... uns acertos ali no Jeffersom. **(apresentação de ponto de vista)**

DA6: No Jeffersom, é “n” e ali tá com “m”. **(apresentação de esclarecimento e entrelaçamento das falas de ED e P).**

DA25: Pro “a” ficar mais forte? **(pergunta fechada com apresentação de sustentação)**

DA26: Antepenúltima. **(resposta sem expansão)**

Inicialmente DA apresenta seu ponto de vista em *DA1: Depois de tanto trabalho, vem a revisão (reconstrução da peça)*, abrindo espaço para a discussão proposta, o que é reforçado em *DA5: Só tem que fazer umas... uns acertos ali no Jeffersom* – ao apresentar outro ponto de vista, e já posicionando uma parte ortográfica a ser reconstruída em *DA6: No Jeffersom, é “n” e ali tá com “m”* – apresentando esclarecimento e entrelaçamento das falas de ED e P.

Em outro momento da discussão, na correção gramatical, DA também se coloca de forma a “*entrelaçar as vozes*” (LIBERALI, 2013) no processo de interação com o grupo, como visto ao apresentar sustentação em *DA25: Pro “a” ficar mais forte?* – em complemento à retomada da pergunta com pedido de sustentação de *P40: Por que na palavra árvore faltava o acento aqui no*

“a”? No entanto apresenta resposta sem expansão no turno DA26: *Antepenúltima*, em função da organização discursiva do turno da professora-pesquisadora em P41: *Qual a sílaba mais forte? A última, a penúltima ou a antepenúltima?* – ao optar por pergunta aberta, porém com indicação de resposta. Dessa forma, promove pouca discussão a respeito da regra colocada e pouca possibilidade de agência transformativa, apesar de se colocar numa agência relacional com o grupo pela demonstração da capacidade de “*oferecer e pedir suporte a outros*” (EDWARDS, 2005).

Em relação à atuação de RO, observa-se que em RO1: *Escondido e deixa o machado?* – faz um pedido de esclarecimento da fala do personagem e esse movimento questionador evidencia a posição de um agir intencional, visto que demonstra a capacidade de trabalhar com o outro na busca por expandir o objeto em construção. No entanto, nos turnos seguintes RO2: *Tá*. Ao fazer concordância sem expansão, o que também pode ter ocorrido em função da pergunta fechada em P7: (...) *Quanto ao sentido, à coerência, à lógica do texto, está ok esse primeiro ato?* Também em RO8 *Proparoxítona*, apresenta resposta sem expansão. Portanto na manifestação discursiva de RO neste excerto percebe-se que, em função de prevalecer a colaboração confortável sobre a crítica, houve uma mínima colocação de agência transformativa.

Neste excerto, inicialmente, a atuação de ED foi semelhante à de RO, visto que em ED1: *Sim*, faz concordância sem expansão, o que também pode ter ocorrido em função da pergunta fechada em P7: (...) *Quanto ao sentido, à coerência, à lógica do texto, está ok esse primeiro ato?* No entanto, nos excertos seguintes apresenta espelhamento parafraseado com expansão do ponto de vista da discussão iniciada por DA5: *Só tem que fazer umas... uns acertos ali no Jeffersom*, pontuando em ED2: *É só trocar o “m”*, o que também ocorre após a apresentação de ponto de vista desconexo de MA5: *Porque é próprio* – ao fazer apresentação de novo ponto de vista em ED10: *Se fosse nome próprio seria com letra maiúscula*. Portanto na manifestação discursiva de ED, em função de prevalecer a colaboração confortável sobre a crítica, também houve uma mínima colocação de agência transformativa.

Em relação a LU e HU, estes foram pouco expressivos em seus turnos. Em LU1: *É pra ler?* – o aluno apresentou apenas uma modalização deôntica, como pergunta; e em LU2: *“... a madeira de lei. Tiago, você corta aquela ali”* – repetiu a fala da personagem sem colocação própria. Apenas em LU6: *Árvore tá sem acento!* – faz apresentação de ponto de vista. O movimento discursivo de HU, como dito, foi semelhante ao de LU uma vez que teve pouca atuação e em duas delas apenas proferiu a fala das personagens, como visto em HU2: *“Tiago, já que você é preguiçoso, pegue o machado e corte aquela árvore menor”* e em HU3: *“Nada de cafezinho vamos logo trabalhar. Deixa*

o machado e toma um cafezinho escondido” (interrompido por RO). Há apenas uma ocorrência de posicionamento – em HU: Nada a ver. – quando discorda do ponto de vista de MA. Avalia-se, assim, que nos turnos de LU e HU não ocorreram a agência relacional e transformativa, visto que não houve um “envolvimento no diálogo”, não houve “embate de vozes” (MAGALHÃES, 2011).

3.2 Traços de agência expressos nos depoimentos

Com o objetivo de reforçar a compreensão do desenvolvimento de agência dos alunos, durante o processo de construção, avaliação e reconstrução da peça, foram registrados, na íntegra, os depoimentos dos alunos-autores/atores. Como mencionado, foi solicitado que expusessem seus pontos de vista e relatassem suas experiências no projeto de teatro. Para a compreensão proposta foi digitalizada a produção dos depoimentos, de acordo com os originais em anexo. Destaco que serão **negritados** os mecanismos de distribuição das vozes “eu”, “nós” e “a gente”, pronomes e adjetivos possessivos, bem como a articulação discursiva que permite ver essa distribuição das vozes dos alunos.

Quadro 26: Depoimentos

Alunos – autores/atores	Depoimento
MA	O teatro incentiva a leitura e a escrita como a nossa peça, nós escrevemos ela e depois reescrevemos alguns atos. No final, faltando poucos dias para a peça, nós mudamos praticamente ela toda, acrescentamos personagens e também tiramos . Eu pensava que não ia dar tempo, mas me enganei . Tinha várias pessoas inseguras pensando que iria esquecer as falas, mas deu tudo certo, ninguém esqueceu e eu adorei .
LU	Eu não gostava de ler nem de escrever, mas fiz isso como sem nem perceber. No começo foi difícil, mas depois me acostumei . Então foi assim que pelo teatro me apaixonei . Escrever é bem difícil, precisei entender , foi com muito sacrifício que consegui aprender.
MC	Eu gostava de ler e escrever, mas com a escrita da peça, gostei mais. Agora leio mais do que antes e tenho mais criatividade. A escrita foi muito tensa, pois percebemos que estava sem graça, resolvemos melhorar o texto. Foi um momento que percebemos que somos capazes de qualquer coisa, basta querer. No final a peça foi um “espetáculo”.
DA	Para mim o teatro foi uma maneira de me tornar mais expressiva e perder minha timidez. O processo da escrita foi intenso. Cada um dava sua ideia, e com muita dedicação consequimos concluir a peça. Todos ajudavam como podiam, na hora da leitura e também na hora da escrita, foi um processo de colaboração.

ED	Durante esse ano, eu aprendi bastante coisa com o teatro, fiquei mais criativa, perdi um pouco da vergonha e também adorei participar da peça. Nesse processo, a gente leu e releu muito, isso nos ajudou a escrever textos melhores. Agora eu presto mais atenção na hora de corrigir meus textos.
AL	O teatro para mim foi uma experiência nova e inesquecível, pois tudo simplesmente era uma questão de diversão. Quando você entrava no palco era só se soltar e se empenhar, claro que era preciso ter compromisso, como por exemplo, na hora de escrever o texto. Na realidade quando a apresentação foi chegando, senti um pouco de medo, mas logo isso foi mudando para empolgação. Enfim, apresentar o teatro foi um momento que ficará para sempre em minha memória.
HU	Tive várias experiências com o teatro e uma delas foi perder a vergonha de subir no palco mesmo sabendo que seria minha segunda vez fazendo uma peça de teatro. Também foi ótimo, pois aprendi trabalhar em equipe na formação do texto e a respeitar a vez de falar do outro. Foi meio difícil nos ensaios, pois tivemos que mudar texto e acabou dando tudo certo.
RA	No teatro eu aprendi muito a perder a vergonha. O teatro foi bom, uma grande experiência, fiquei nervoso, mas aprendi a ficar calmo. Com isso o teatro mudou a minha vida. No momento em que a peça começou a ser construída nós lemos muito, foi bom. Refizemos e lemos o texto todo. A interpretação foi outro momento em que refletimos e reescrevemos a peça e saiu tudo bem, ficou lindo.
RO	Durante este ano, aprendi muitas coisas. Antes de fazer teatro, eu era um pouco tímida, mas depois comecei a me soltar mais... Vivi muitas emoções, teve vezes em que chorei e teve muitas vezes em que a turma toda sorriu . Nos divertimos muito, adorei fazer teatro... E apoio totalmente o “Instituto Dinâmico”.

Observa-se que, mediante a oportunidade de se expressarem, os alunos-autores/atores expõem nos diversos momentos de produção da peça, traços do desenvolvimento da “*agência transformativa*” (ENGSTRÖM, 2013). Isso é observado em seus discursos, especificamente na distribuição das vozes “eu”, “nós” e “a gente”, expressas pelos pronomes em relação aos verbos de ação. Exemplificando: “Escrever é bem difícil, **precisei entender** foi com muito sacrifício que **consegui aprender**” como aponta LU; “Uma maneira de me tornar mais expressiva e **perder minha timidez**”, como cita DA; “Ajudou a **escrever textos melhores**, agora **eu presto mais atenção** na hora de corrigir **meus** textos”, como cita ED; “**Aprendi trabalhar em equipe** na formação do texto e **respeitar a vez** de falar do outro”, como salienta HU; a **superar a timidez**, como alega RO: “eu era muito tímida, mas depois **comecei a me soltar**”. Ainda na fala de RO – “**vivi muitas emoções**, teve vezes que **chorei** e teve muitas vezes que a **turma toda sorriu**” – foi possível visualizar referência às emoções que permearam o desenvolvimento do projeto. Nesse ponto o discurso de RO evidencia semelhança com a discussão de Vygotsky (1932/1999) sobre “*perejivanie*” como “*experiência do*

próprio autor” no entendimento de *“unidade de cognição e afeto”* e também como recurso para compreensão de como as influências do meio se relacionam com o desenvolvimento.

Nos depoimentos dos alunos, os traços de agência relacional, transformativa e agência como autonomia vão se revelando pela pessoa do discurso e pela ação (verbo) descrita dos processos ocorridos durante os movimentos de escrita (construção), avaliação e reescrita (reconstrução) da peça. O uso de distribuição das vozes “nós” revela posicionamento enunciativo com traços de agência relacional ao demonstrar *“a capacidade de oferecer e pedir suporte a outros”* (EDWARDS, 2005:172), enquanto que no uso de distribuição das vozes “eu” é possível visualizar no posicionamento enunciativo traços dos *“potenciais dos seres humanos de se tornarem fazedores de história (...) transformadores de suas próprias atividades”* (ENGSTRÖM, 2013:724). Este é um fator que se assemelha ao entendimento de agência como autonomia *“centrada em experiências estimuladoras de decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade”* (FREIRE, 2013:105). Enfim, a organização argumentativa dos alunos nos depoimentos revela semelhança do processo percorrido no projeto de teatro com a discussão de Vygotsky (1930/2009:102), que aponta que *“as crianças precisam entender para que escrevem e ter consciência do objetivo dessa escrita”* e que nesse processo o *“prêmio deve ser a satisfação que a criança sente desde a preparação do espetáculo até o processo de interpretação”*, ou seja, o reconhecimento de sua transformação a partir das *“vivências que o sujeito tem com o meio”*.

A visão positiva do projeto demonstrada em todos os depoimentos, no entanto, não deve conduzir a uma análise ingênua quanto ao desenvolvimento de criticidade dos alunos-autores/atores. O que é possível compreender é que a oportunidade de expressão a eles oferecida não parece suficiente para se concluir sobre o desenvolvimento da criticidade desses alunos. Essa dificuldade de se expressarem de forma crítica pode ser devido, principalmente, às marcas de cerceamento de voz em contextos repressores vivenciados por eles nos diversos setores da sociedade.

Esses alunos pouco expressam criticidade – como o que ocorreu com AL, que nunca disse por que não queria ser a professora ao encontrar um ambiente diferente dos habituais – onde há escassez de espaços para expressar-se. No projeto de teatro, têm vez e voz, a exemplo do que vivenciaram na produção da peça: momentos em que era possível e necessário se colocar, opinar, agir, fazer críticas, tomar decisões.

Justifica-se, assim, a importância de promover metodologias que integrem, em especial em ambientes escolares, projetos de teatro a exemplo do exposto nesta pesquisa para que

oportunizem aos alunos mais espaços em que possam vivenciar efetivamente e interferir nas “estruturas” por meio da “*agência transformativa*” (ENGSTRÖM, 2013), da “*agência relacional*” (EDWARDS, 2005) e da “*colaboração crítica*” (MAGALHÃES, 2011), visto que é na práxis, no “*contexto sócio-histórico-cultural*”, “*na relação com os outros*” que se promove um agir crítico, que se promove “*transformação*”, (OLIVEIRA & MAGALHÃES, 2011). E nesse olhar, a agência como “*autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras de decisão e da responsabilidade, em experiências respeitadas da liberdade*” (FREIRE, 1996/2000:105).

SÍNTESE GERAL DOS RESULTADOS

Para responder as perguntas de pesquisa foram analisados os aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos, especificamente: modos de articulação discursiva, mecanismos de interrogação, de distribuição das vozes e de modalização, que conduziram as interações nos quatro Elos da Cadeia vivenciados no projeto de teatro. Apresento, pois, uma síntese do movimento de colaboração e de agência ocorrido em cada Elo.

Observou-se nos dados do Elo1 que as perguntas com foco no descrever, abertas e modalizadas, com pedidos de expansão, sustentação, esclarecimento e complemento de ponto de vista, proferidas pela professora-pesquisadora, conduziram à constituição de um processo colaborativo, pois estavam relacionadas ao agir de HU e exigiram do participante *“além da reflexão sobre os modos de agir, o estabelecimento de relações espaço-temporais”* (NININ, 2013:142), o que levou HU a recorrer à *“memória”* para descrever o processo de como funcionou o projeto de teatro quando havia participado pela primeira vez.

Nessa tentativa de recuperação de uma vivência anterior, HU produziu os turnos que apresentaram pouca expressão argumentativa caracterizando um pequeno movimento agentivo. Talvez HU não se lembrasse do processo de forma geral, devido ao tempo transcorrido entre a primeira vez em que participou do projeto de teatro e a situação em análise. Mas, também, sua agentividade tenha sido prejudicada pelo tipo de discurso proferido pela professora-pesquisadora, que, apesar de inicialmente ter aberto espaço para colaboração, não o expandiu para uma colaboração crítica. Como explicado na descrição do encontro de 08/03/2013, a seleção do excerto 1 ocorreu em função de se priorizar a participação de HU e, portanto, o posicionamento dos demais sujeitos focais não foi discutido no Elo1.

Para a compreensão do Elo2 (excertos 2 e 3), analisei a interação da professora-pesquisadora com os alunos, em cuja organização argumentativa foram observados momentos de colaboração confortável, porém também de colaboração crítica (MAGALHÃES, 2009) de forma mais intensa, pois os momentos relacionados a questionar, refletir e envolver os sujeitos no diálogo foram mais expressivos. Houve maior espaço para a *“argumentação colaborativa”* (LIBERALI, 2013). Houve a expansão e o *“entrelace das atividades”* do Elo1 e Elo2 na Cadeia e, portanto, esse movimento pode ser considerado como de *“cadeia criativa”* (LIBERALI, 2006).

No excerto 2, os turnos de RO e DA demonstraram expansão quanto ao excerto 1 por apresentarem *“capacidade de oferecer e pedir suporte a outros”* (EDWARDS, 2005), caracterizando um posicionamento de *“agência relacional”*, assim como um movimento

intencional de agir na construção do objeto, evidenciando também um posicionamento de “*agência transformativa*” (ENGESTRÖM, 2013). No entanto, como discutido no capítulo anterior, no excerto 2, HU não teve participação. LU e ED também pouco se colocaram, ou seja, não demonstraram, em seus turnos, um processo de agência relacional e/ou transformativa. Considero que poderia ter sido diferente, se a professora-pesquisadora tivesse conduzido o discurso para maior participação de HU, LU e ED, no sentido de atuarem de forma crítica e responsiva em relação à participação de RO e DA.

No excerto 3, os turnos de RO e ED evidenciaram os movimentos de argumentação colaborativa, de agência relacional e transformativa, pois favoreceram a expansão do objeto e envolveram um agir intencional dos sujeitos do grupo. Em suma, RO e ED atuaram de forma a contribuir com os colegas na transformação da atividade ‘construção da peça de teatro’.

Nos turnos de HU foi observada uma pequena transformação no modo de agir em relação ao excerto 2, pois seu discurso, ainda que pouco expressivo, como observado nas discussões acima, foi conduzido de forma a “*oferecer e pedir suporte aos outros*” (EDWARDS, 2005), marcando maior autonomia em sua agência, ainda que não possa ser caracterizada como agência transformativa (ENGESTRÖM, 2013), visto que seus discursos não promoveram “*embate de vozes*” (MAGALHÃES & OLIVEIRA, 2011).

Nos turnos de DA, ao contrário do que ocorreu no excerto 2, foram observados posicionamentos menos expressivo e, como discutido no capítulo 3, não foram caracterizados como possibilitadores de uma agência relacional, pois pouco se alinharam aos pensamentos dos colegas. Portanto, também não foi observada a *agência transformativa* (ENGESTRÖM, 2013) no modo de agir de DA. Semelhante aos turnos de DA na interação com o grupo, os turnos de LU, embora tenham aumentado em número e tenham sido mais expressivos, também não apresentaram transformação nos modos de agir em relação ao excerto 2, pois seu discurso foi posicionado apenas numa zona confortável.

No Elo3 (excertos 4 e 5), pela análise da organização argumentativa do discurso desenvolvido na interação da professora com os alunos, foram observadas ações do movimento de colaboração crítica (MAGALHÃES, 2009). Os turnos dos alunos envolveram os sujeitos no diálogo e apresentaram avanços nos pontos de vista, com entrelaçamentos das falas. No entanto, apresentaram poucos conflitos, podendo, também, este movimento, ser posicionado na *colaboração confortável* (FULLAN & HARGREAVES, 1997/2000). Mesmo assim, foi possível verificar o “*entrelace das atividades*” do Elo1 com o Elo2 e com o Elo3, na cadeia, desenvolvendo-se, portanto, o processo de “*cadeia criativa*” (LIBERALI, 2006), visto que houve expansão do objeto-instrumento ‘construção da peça’ para a ‘avaliação da peça de teatro’.

No excerto 4, RO revela em seus turnos atuação bem expressiva. Mostrou um modo de agir intencional na relação com o grupo, marcou também um posicionamento responsivo. Evidenciou-se assim, um modo de agir permeado para *agência relacional* (EDWARDS, 2005) e *transformativa* (ENGESTRÖM, 2013). Esse mesmo posicionamento foi observado nos turnos de LU, o que também significou expansão em seus modos de agir em relação aos excertos anteriores. Nos turnos de ED também foi observado posicionamento de *agência relacional*, com indício de *agência transformativa*.

Quanto ao posicionamento de DA, observa-se que foi menos expressivo e isso pode ter ocorrido em função do avanço de posicionamento de RO, LU e ED. Ainda assim, seus turnos marcaram um posicionamento de *agência relacional* ao demonstrar “*capacidade de oferecer suporte a outros*” (EDWARDS, 2005). O mesmo não ocorreu com HU, pois sua atuação ficou restrita à observação das discussões.

No excerto 5, os turnos de DA revelaram avanço de posicionamento em relação ao excerto 4. DA apresentou, em seu discurso, expansão no modo de agir responsivo e deliberado, promovendo o desenvolvimento do potencial dos colegas ao incluí-los nas discussões, configurando, assim, posicionamento de *agência relacional* e *transformativa*. Semelhante ao posicionamento de DA, ED também se colocou de forma responsiva e deliberada, por “*oferecer argumentos e contra-argumentos para as questões discutidas*” (NININ, 2013) e, portanto, seus turnos no excerto 5 revelaram, também, movimentos de *agência relacional* e *transformativa*. No entanto, os turnos de HU, RO e LU não foram expressivos nesse excerto. Esses alunos se colocaram numa posição de colaboração confortável, como discutido. Avalio que o movimento poderia ter sido diferente caso houvesse, além de questões direcionadas a eles, também mais atenção por parte do grupo, em especial pela professora-pesquisadora, ao princípio colaborativo de “*humildade e cuidado*” (NININ, 2013), na visão de que era de interesse de todos o posicionamento de cada um para a construção coletiva da peça de teatro.

No Elo4 (excerto 6), pela organização argumentativa do discurso desenvolvido entre professora e alunos, também foi observada a intencionalidade de promover espaço de colaboração. O movimento inicial foi de colaboração confortável, no entanto esse movimento se modificou em alguns momentos para a colaboração crítica (MAGALHÃES, 2009). Portanto houve, no excerto 6, assim como nos anteriores, oscilação entre colaboração confortável e crítica. Mesmo assim, uma vez que foi possível verificar, também, o “*entrelace das atividades*” na cadeia, considero que ocorreu o processo de “*cadeia criativa*” (LIBERALI, 2006), visto que houve expansão do objeto-instrumento de um Elo para o outro. Dessa forma, pode-se verificar

que “*novos significados são criativamente produzidos, mantendo traços dos significados compartilhados na primeira atividade*” (LIBERALI, 2006:4).

No excerto 6, DA, RO e ED se colocaram, inicialmente, de forma a permitir o “*entrelaçamento das vozes*” (LIBERALI, 2013) no processo de interação com o grupo, conforme apresentado na discussão acima. DA apresentou maior expressividade em relação ao excerto 3, “*movendo-se em direção a uma resposta*” (LIBERALI, 2013) em forma de ação; porém, em seus turnos houve pouca reflexão, o que ocasionou também pouca possibilidade de *agência transformativa*, mesmo se colocando numa *agência relacional* com o grupo. Os turnos de RO e ED também apresentaram “*a capacidade de oferecer e pedir suporte a outros*” (EDWARDS, 2005), mas, assim como os de DA, apresentaram uma agência pouco transformativa.

Nos turnos de LU e HU, por não terem feito colocações expressivas e, no geral, terem apenas repetido falas dos personagens, considero que não houve “*embate de vozes*” (MAGALHÃES, 2011). Assim, não foram visualizados movimentos de *agência relacional*, nem *transformativa*.

Por fim, é possível aliar o posicionamento menos agentivo dos alunos focais no excerto 6 com o momento final de reconstrução da peça. Justifico a pouca agência dos alunos nesse excerto, pelo fato de, após os diversos processos de leitura, escrita e avaliação da peça (Elos 1, 2 e 3), os alunos considerarem o Elo4, o momento de reconstrução da peça, como propiciador de menor possibilidade de “*embates de vozes*” (MAGALHÃES & OLIVEIRA, 2011). Por isso, minha preocupação, como professora-pesquisadora, em solicitar, após observações registradas no Diário de Pesquisa, um espaço em que os alunos pudessem expressar opinião e relatar suas experiências, de modo a que fossem visualizados traços de agência. Nesse espaço, os traços revelaram a *agência relacional e transformativa* e essa posição de “*transformadores de suas próprias atividades*” (ENGESTRÖM, 2013) ficou evidenciada nas expressões de todos os alunos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: NA COXIA

Ao concluir esta dissertação, saliento a relevância deste momento para mim. Quero registrar que representa uma grandiosa conquista pessoal e profissional que sempre almejei e que foi no grupo de pesquisa LACE onde me encontrei e pude realizá-la. Não foram poucas as barreiras, a começar pelo longo caminho do interior do Estado do Espírito Santo até a PUC-SP, mas também não foram poucos os momentos de satisfação, interação e aprendizagem com o grupo de pesquisa, com novos amigos e professores, que marcarão para sempre minha passagem pelo LAEL, onde compreendi a relevância de uma pesquisa de intervenção para que haja o transformar e o ser transformado.

Como explicitado na introdução, minha intenção inicial para esta pesquisa era de aliar o trabalho que já desenvolvo com a arte cênica e o desenvolvimento de processos de leitura e escrita a alunos do ensino fundamental e médio. Com esse olhar, apresentei o projeto de pesquisa e com ele trabalhei os primeiros semestres. Porém, ao iniciar a análise dos dados, sobressaiu no meu fazer com os alunos do projeto a questão do desenvolvimento da agência. Esta descoberta representou para mim dificuldade e, ao mesmo tempo, transformação no projeto. Fui me apropriando dos conceitos de agência e compreendendo que a relevância desse novo foco na pesquisa ia além do que me propunha inicialmente, visto que ao focar a agência relacional e transformativa nas relações ocorridas no grupo de teatro em estudo, propus a transformação dos sujeitos com uma visão de autonomia e essa posição apresenta novos modos de agir em sociedade. Tal posicionamento de agência relacional e transformativa foi visto nos dados analisados, e reforçado pelos depoimentos dos alunos, como apresentado e discutido.

A compreensão do novo posicionamento para minha pesquisa veio em função das leituras orientadas em aulas e das discussões feitas no grupo de estudo, ao visualizar que um sujeito agente, que compreende os sentidos de um agir intencional, será capaz de se desenvolver nos processos de leitura e escrita de forma mais significativa. Foi assim que, em consonância com a análise de minha pesquisa feita pela Banca de Qualificação, mudei os objetivos para investigar, de forma crítica, o desenvolvimento de agência no projeto de teatro para adolescentes do 7º ano do Ensino Fundamental, tomando-o como um sistema de atividades em cadeia criativa.

Destaco, ainda, que durante o processo de apresentação do projeto de teatro, construção, avaliação e reconstrução da peça, entendido nesta pesquisa como Elos da Cadeia Criativa (LIBERALI, 2006), atuei de forma diferenciada em diversos momentos. Ora minha posição foi embasada na colaboração crítica (MAGALHÃES, 2009), oferecendo aos alunos a oportunidade de agirem de forma mais responsiva, reflexiva e crítica e promovendo a transformação do objeto, ora mais embasada na colaboração confortável (FULLAN & HARGREAVES, 1997/2000), com ênfase no partilhar, colaborar sem questionar, sem gerar conflitos e procurando, inconscientemente, evitar contradições. Essa variação no modo de agir pode ter ocorrido em função de ser a colaboração crítica um posicionamento de difícil concepção e, assim, pouco utilizado em nossa práxis educacional. No entanto, a oscilação de meu posicionamento quanto à promoção de um espaço mais crítico-colaborativo, de forma alguma deixou de promover momentos de transformações na vida dos alunos e também em minha atuação.

Esse movimento de transformação ocorrido durante a pesquisa me direciona a novos estudos, o que remete a uma constante busca de minha parte para promover outras possibilidades de aprendizagem no contexto escolar, em especial envolvendo a educação com a arte cênica. A iniciativa de propor a produção de peças teatrais e possibilitar aos alunos a oportunidade de interagir com o outro, bem como participar efetivamente de todo o processo de criação do texto está em consonância com o posicionamento de Vygotsky (1930/2009:101) ao defender que *“o importante não é o que as crianças criam, o importante é que criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa e na encarnação dessa imaginação!”*

Saliento que, ao mencionar esta citação nas considerações finais deste trabalho, minha intenção é ressaltar a importância de programas aliados com a arte cênica serem propostos nos currículos do contexto escolar, a exemplo do que foi estudado, pesquisado e discutido com professores pesquisadores, em especial com minha orientadora, Dra. Maria Cecília Magalhães, e professoras dras. Fernanda Liberali, Beth Brait e Maria Otilia Ninin, juntamente com colegas do mestrado e doutorado do grupo LACE e de outras entidades, que me acompanharam, questionaram, sugeriram e contribuíram com este estudo.

Destaco também, que os estudos sobre teatro e desenvolvimento de agência dos alunos ainda são pouco discutidos. Essa carência me instiga a promissores trabalhos que poderão, também, correlacionar os estudos do desenvolvimento de processos de leitura e escrita, meu desejo inicial, com a agência dos discentes.

Fica, assim, registrada a aprendizagem e a transformação – minhas e dos alunos que participaram deste estudo – além da contribuição desta pesquisa para futuros estudos sobre colaboração, agência e teatro no contexto escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, J. P. “O Robô Ed é MEU AMIGO”: Apropriação de tecnologia à luz da Teoria da Atividade. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

BAKHTIN, M. (1979) *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARROS, E. R. O. de; CAMARGO, R. C. de; ROSA, M. M. “Vigotski e o teatro: descobertas, relações e revelações”. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 2, junho de 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000200006. Acesso em 23 mai. 2014.

BERTHOLD, M. *História Mundial do Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BOAL, A. *Jogos para atores e não atores*. 6ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394/96. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/Ç9394htm>. Acesso em: 22 mai. 2014.

_____. *Constituição (da) República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui% C3%A7ao.htm>. Acesso: em 22 mai. 2014.

BREDO, E.; FEINBERG, W. *Knowledge and Values in Social and Educational Research*. Philadelphia, EUA: Temple University Press, 1982.

BROCH, I. K. *Escrita coletiva de texto teatral em língua inglesa em ambiente virtual de aprendizagem: o foco do aluno no processo*. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) – programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

BRONCKART, J.-P. (1997). *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad.: Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2009.

_____. Um modelo psicológico da aprendizagem das línguas. *Análise Psicológica*, v.4, Lisboa, p. 667-676, 1987.

CAMAROTTI, M. *A linguagem do teatro infantil*. Recife: UFPE, 2005.

CECCHINI, M. Introdução. In: VYGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, A.; LURIA, A. R. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Centauro, 2005, p. 9.

COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DAMIANOVIC, M. C. A organização argumentativa na passagem de formando a formador. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.) *Argumentação e Escola: o conhecimento em construção*. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 275-292.

DANIELS, H. (2008) *Vygotsky e a pesquisa*. São Paulo: Loyola, 2011.

_____. Abordagens atuais da teoria sociocultural e da teoria da atividade. In: _____. *Vygotsky e a pedagogia*. São Paulo: Loyola, 2003, p. 93-125.

DELARI Jr., A. *Alguns sentidos da palavra "Perejivanie" em L. S. Vigotsky*. Notas para estudo futuro junto à psicologia russa. UMUARAMA/IVANOVO. 2009.

DOLZ, J. Learning Argumentative Capacities: a study of the effects of a Systematic and Intensive Teaching of Argumentative Discourse in 11-12 Year Old Children. *Argumentation*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, p. 227-251, 1996.

DUARTE, E. B. Sobre o texto fotográfico. In: OLIVEIRA, A. C. M.; BRITO, Y. C. F. (Orgs.) *Imagens técnicas*. São Paulo: Hacker Editores, 1998.

EDWARDS, A. Relational Agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, n. 43, p. 168-182, 2005.

ENGSTRÖM, Y. A Teoria da Atividade Histórico-Cultural e suas contribuições à Educação, Saúde e Comunicação: entrevista com Monica Lemos, Marco Antonio Pereira-Querol, Ildeberto Muniz de Almeida. *Comunicação Saúde Educação* v. 17, n. 46, p. 715-27, jul./set. 2013.

_____. From design experiments to formative interventions. *Theory Psychology*, n. 21 vol. 5, p. 598-628, 2011.

_____. The future of Activity Theory: a rough draft. In: DANIELS, H.; SANNINO, A.; GUTIÉRREZ, K. D. (Orgs.). *Learning and expanding with activity theory*. Nova York: Cambridge, 2009, p. 303-328.

_____. Crossing Boundaries in teacher teams. In: _____. *From teams to knots: activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Nova York: Cambridge, 2008, p. 87 - 117.

_____. Como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: DANIELS, H. *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, v. 14, n. 1, 2001.

_____. (1999) Learning by Expanding: ten years after. Disponível em: <<http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/expanding/intro.htm>>. Acesso em: 03 de fev. 2014.

_____. (1987) *Learning by Expanding: An Activity-theoretical Approach to Developmental Research*. Orienta-Konsutil, Helsink. Disponível em: <<http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2014.

FISCHER, S. R. *Processo colaborativo: experiências de companhias teatrais nos anos 90*. Campinas, SP : [s.n.], 2003.

FLICK. U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad.: Joice Elias. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

FLORENTINO, A. Teatro-Educação e Vygotsky. In: TAVARES, R. (Org.) *Entre coxias e recreios: recortes da produção carioca sobre o ensino do teatro*. São Caetano do Sul, SP: Yendis Editora, 2006, p. 133-156.

FREIRE, P. (1996) *Pedagogia da autonomia*. 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. (1970) *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (1997) *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre, RS: Editora Artmed, 2000.

GIDDENS, A. *The constitution of society. Outline of the Theory of Structuration*. Los Angeles, EUA: University of California Press, 1986.

GUERRA, M. G. G. *Formação de educadores: produzindo conhecimento e possibilitando mudanças sociais na comunidade*. 2012. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

GUSMÃO Jr., E. *O Recurso cênico teatral como instrumento de ensino - aprendizagem quanto à organização de textos narrativos na escola pública*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1981.

HALLIDAY, M. A. K. *Learning how to mean*. Londres: Edwin Arnold, 1975.

HOLZMAN, L. *Vygotsky's Zone of Proximal Development: The Human Activity Zone*. Apresentação no ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, Chicago, Agosto de 2002. Disponível em: <<http://www.loisholzman.net/vygotskyszone.htm>>. Acesso em: 23 ago. 2013.

JAPIASSU, R. O. V. As artes e o desenvolvimento cultural do ser humano. *Educação & Sociedade*, ano XX, 69, p. 34-59, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a03v2069.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

JOHN-STEINER, V. *Creative Collaboration*. New York: Oxford Press, 2000.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996). *Análise da Conversação: Princípios*. São Paulo: Parábola, 2006.

KOZULIN, A. (1986) O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, H. *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 111-137.

LEONTIEV, A. N. *Activity, consciousness and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1978.

_____. (1959) *O desenvolvimento do Psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBERALI, F. C. *Argumentação em Contexto Escolar*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

_____. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012a.

_____. Gestão Escolar na Perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórica-Cultural. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.) *A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a Escola: recriando realidades sociais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b, p. 89-108.

_____. Cadeia criativa: uma possibilidade para a formação crítica na perspectiva da teoria da atividade sócio-histórico-cultural. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 41-64.

_____. *Atividade social nas aulas de língua estrangeira*. São Paulo: Moderna, 2009.

_____. *Creative chain in the process of becoming a whole*. THE 7TH INTERNATIONAL L. S. VYGOTSKY MEMORIAL CONFERENCE, Moscou, Rússia, 2006.

_____. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C (org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2004, p. 87-117.

MAGALDI, S. *Panorama do Teatro Brasileiro*. 2ª Ed. SNT/DAC/FUNARTE/MEC, S.D., 1977.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar". In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 13-39.

_____. Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (Orgs). *Diálogos de pesquisas sobre crianças e infâncias*. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2010, p. 20-40.

_____. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H. et al. *Vygotsky: uma revista no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009, p. 53-78.

_____. Linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2004, p. 59-85.

_____. (1998) Formação contínua de professores: sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (orgs.). *Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 97-113.

_____. (1992) A pesquisa colaborativa e a formação do professor alfabetizador. In: FIDALGO, S.; SHIMOURA, A. (Orgs.) *Pesquisa Crítica de Colaboração*. Um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2007, p. 48-55.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.) *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

_____. The role of methodological voices in investigations conducted in school contexts: critical research on collaboration in continuing teacher educations. In: ALANEN, R.; PÖYHÖNEN, S. (Orgs.) *Language in Action: Vygotsky and Leontiev Legacy Today*. Newcastle, Inglaterra: Cambridge Scholars Publishing, 2007, p. 329-352.

MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n.5, p. 103-115, 1º semestre 2011.

MARCUSCHI, L. M. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. (1845-46) *A ideologia alemã*, Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 2006.

MENDES, N. *Performance no ensino de inglês*. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MORAN, S., JOHN-STEINER, V. Creativity in the making: Vygotsky's contribution to the dialectic of creativity and development. In: SAWYER, K. et al. *Creativity and development*. New York: Oxford University Press, 2003, p. 61-89.

NEWMAN, F. *Performance a lifetime: a practical-philosophical guide to a joyous life*. New York: Castillo International, 1996.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. (1993) *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo, Loyola, 2002.

NININ, O. G. M. *Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica*. Uma investigação á luz da Linguística Aplicada sobre modos de perguntar. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

OLIVEIRA, D. M. *A atividade aula de teatro como instrumento na produção de conhecimento*. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, M. K. *Vigotsky: Aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, W.; MAGALHÃES, M. C. C. A colaboração crítica como uma categoria de análise da atividade docente. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 65-76.

OLIVEIRA, M. E.; STOLTZ, T. Teatro na Escola: considerações a partir de Vygotsky. *Educar* (UFPR), v. 36, p. 77-93, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a07n36.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

ORSOLINI, M. A construção do discurso em sala de aula. In: PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. *Discutindo se Aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2005, p. 123-144.

PAVIS, P. *Dicionário de teatro*. 3ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.

PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Trad.: Cláudia Bressan e Susana Termignoni. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

RAJAGOPALAN .K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 149-168.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REVERBEL, O. *Um caminho do Teatro na Escola*. São Paulo: Scipione, 2006.

SANNINO, A.; DANIELS, H.; GUTIÉRREZ, K. D. *Learning and expanding with activity theory*. New York: Cambridge University Press, 2009.

SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, vol. 29, nº 2, p. 267-300, 1992.

SMOLKA, A. L. Apresentação e Comentários. In: VYGOTSKY, L. S. *Imaginação e Criação na Infância – ensaio psicológico: livro para professores*. São Paulo: Ática, 2009, p. 7-10.

STANISLAVSKI, C. (1948) *A construção do personagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

TOULMIN, S. E. (1958) *Os usos da argumentação*. Trad.: Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VASCONCELLOS, L. P. *Dicionário de teatro*. Porto Alegre, RS: L&PM POCKET, 2010.

VERESOV, N. *Perezhivanie and cultural development: a key which opens the door?*. INTERNATIONAL RESEARCH GROUP FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND DEVELOPMENT, Monash University, Melbourne, EUA, 2012.

VYGOTSKY, L. S. (1935) The problem of the environment. In: VEER, R. van der; VALSINER, J. (Eds.) *The Vygotsky reader*. Oxford; Cambridge: Blackwell, 1994, p. 338-354.

_____. (1934). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. (1934). *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

_____. (1932) On the problem of the psychology of the actor's creative work. In: _____. *The collected works of L. S. Vygotsky*. Vol. 6. Scientific legacy. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 1999.

VYGOTSKY, L. S. (1930). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organ.: Michael Cole et al. Trad. José Cipolla Neto et al. 6ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. (1930). *Imaginação e Criação na Infância: ensaio psicológico – livro para professores*. Trad.: Zoia Prestes. Apres. e Coment.: Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

_____. (1930). *La imaginación y el arte em la infância*. Disponível em: http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/vigotsky/indice.html. Acesso em: 27/08/2013.

_____. (1925) *Psicologia da arte* (Tradução Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WERTSCH, J.; TULVISTE, P. L. S. Vygotsky e a psicologia evolutiva contemporânea. In: DANIELS, H. *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 2002., p. 61-82

ANEXO 1 Parecer Consubstanciado do CEP

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO-
PUC/SP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Da lousa ao palco: O teatro como atividade sócio-histórico-cultural para o desenvolvimento de leitura e escrita no ensino fundamental.

Pesquisador: Francisca Nunes da Mota Salvador

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 22638813.2.0000.5482

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 448.406

Data da Relatoria: 28/10/2013

Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Dissertação de Mestrado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PEPG em LAEL), vinculado à Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes (FAFICLA) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Projeto de pesquisa de autoria de Francisca Nunes da Mota Salvador, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cecília Carmargo Magalhães.

A proposta visa "(...) entender, de forma crítica, os modos como o teatro, enquanto prática social, cria contextos para aprendizagem e desenvolvimento de leitura e produção de textos a alunos da escola de Ensino Fundamental. O objetivo específico é compreender e transformar a relação construída entre os participantes (inserindo esta pesquisadora) na construção, avaliação e reconstrução de peças de teatro e seu papel na construção e ressignificação de sentidos e compartilhamento de significados atribuídos a práticas sociais de leitura e escrita bem como na apropriação das organizações discursivas trabalhadas. O Objeto idealizado deste estudo foi pensado pela necessidade de promover, em ambientes escolares, metodologias colaborativas que desenvolvam atividades sociais de leitura e escrita voltadas à aprendizagem e desenvolvimento dos processos de leitura e escrita."

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C

Bairro: Perdizes

CEP: 05.015-001

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3670-8466

Fax: (11)3670-8466

E-mail: cometica@pucsp.br



Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

O objetivo geral desta pesquisa é "(...) entender, de forma crítica, os modos como o teatro, enquanto prática social, cria contextos para aprendizagem e desenvolvimento de leitura e produção de textos a alunos da escola de Ensino Fundamental."

Objetivo Específico:

O objetivo específico é "(...) compreender e transformar a relação construída entre os participantes (inserindo esta pesquisadora) na construção, avaliação e reconstrução de peças de teatro e seu papel na construção e ressignificação de sentidos e compartilhamento de significados atribuídos a práticas sociais de leitura e escrita bem como na apropriação das organizações discursivas trabalhadas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A autora não identifica riscos.

E reconhece como benefícios a "(...) aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos envolvidos na pesquisa."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A exposição do Projeto é clara, objetiva, concisa e bem fundamentada. Evidencia, ainda, metodologia adequada aos objetivos propostos, na base da qual será possível retirar conclusões consistentes e, portanto, válidas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados a contento, conforme orienta a Resolução CNS/MS nº 466/12, os Regimento e Regulamento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa, campus Monte Alegre da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - CEP-PUC/SP e o Manual Ilustrado da Plataforma Brasil, disponíveis para consulta no site: www.pucsp.br/cometica

Recomendações:

Recomendamos que o desenvolvimento da pesquisa siga os fundamentos, metodologia, proposições, pressupostos em tela, do modo em que foram apresentados e avaliados por este Comitê de Ética em Pesquisa. Qualquer alteração deve ser imediatamente informada ao CEP-PUC/SP, indicando a parte do protocolo de pesquisa modificada, acompanhada das justificativas.

Também, a pesquisadora deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C

Bairro: Perdizes

CEP: 05.015-001

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3670-8466

Fax: (11)3670-8466

E-mail: cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 448.406

indicado pela Res. 466/12:

- a) desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) elaborar e apresentar o relatório final;
- c) apresentar dados solicitados pelo CEP, a qualquer momento;
- d) manter em arquivo, sob sua guarda, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, os seus dados, em arquivo físico ou digital;
- e) encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico participante do projeto;
- f) justificar, perante o CEP, interrupção do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências ou lista de inadequações, portanto, recomendo sua aprovação.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado do CEP-PUC/SP referenda integralmente o parecer oferecido pela relatora.

SAO PAULO, 06 de Novembro de 2013

Assinador por:
Edgard de Assis Carvalho
(Coordenador)

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C

Bairro: Perdizes

UF: SP

Município: SAO PAULO


CEP: 05.015-001

Telefone: (11)3670-8466

Fax: (11)3670-8466

E-mail: cometica@pucsp.br

ANEXO 2 Comenda de Honra ao Mérito Cultural



CÂMARA MUNICIPAL DE ALFREDO CHAVES
Estado do Espírito Santo
PODER LEGISLATIVO

DECRETO LEGISLATIVO N.º 006/2011


DISPÕE SOBRE A CONCESSÃO DE COMENDA DE HONRA AO MÉRITO CULTURAL.

Art. 1º - Concede a Comenda de Honra ao Mérito Cultural a jovem **FRANCISCA NUNES DA MOTA SALVADOR** em reconhecimento aos bons e relevantes serviços prestados a nossa cidade na área acadêmica.

Parágrafo único - A outorga do título ora conferido se fará no dia 28 de julho de 2011, data em que se comemora a 39ª Festa da Banana e do Leite do Município de Alfredo Chaves, em sessão solene realizada pela Câmara de Vereadores.

Art. 2º - Este Decreto Legislativo entrará em vigor na data de sua publicação.


Alfredo Chaves, ES, 14 de julho de 2011.



SÉRGIO BIANCHI
Presidente

www.camaraalfredochaves.es.gov.br
Rua Cais Costa Pinto, nº 62 - Centro, Alfredo Chaves - ES • CEP: 29.240-000 • Telefax: (27) 3269-1653 • E-mail: secretaria@camaraalfredochaves.es.gov.br

ANEXO 3 Requerimento à Assembleia Legislativa ES


ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA
GABINETE DA DEPUTADA LUZIA TOLEDO
REQUERIMENTO Nº 1958 /2008

PROVADO
05/11/08
Fonte

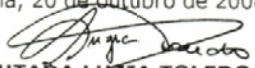
EXCELENTÍSSIMO SENHOR PRESIDENTE DA ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. (atual Instituto Dinâmico)

A Deputada Estadual **LUZIA TOLEDO**, no uso de suas atribuições regimentais, requer a V.Exa., ouvido o douto Plenário, que seja inserido nos Anais desta Casa de Leis um **VOTO DE CONGRATULAÇÕES COM O POVO ESPÍRITO-SANTENSE E, EM ESPECIAL, COM A ESCOLA DINÂMICO PRODUÇÃO DE TEXTO, PELO INCENTIVO À REDAÇÃO.**

É reconfortante saber que existem pessoas e instituições comprometidas com o estímulo ao hábito da leitura e da redação.
O jovem que lê é um jovem que abre horizontes para novas conquistas.
O jovem que escreve desenvolve o raciocínio cognitivo e aprende a concretizar idéias em palavras.
O projeto desenvolvido pela escola extrapolou suas fronteiras quando os alunos se dispuseram a escrever 72 peças que posteriormente foram encenadas e apresentadas em diversos municípios e estados.
O projeto integra 80 jovens e fomenta a cultura do município e assegura aos jovens escritores um exercício de cidadania.

Requer, ainda, que do Ato desta Casa de Leis seja dado conhecimento à diretora da Escola Dinâmico Produção de Texto, Francisca Nunes Mota Savalador, no seguinte endereço: Rua Eurico Bonacosta, nº 3, Bairro Imigrante, Alfredo Chaves-ES, CEP. 29240-000.

Vitória, 20 de outubro de 2008.


DEPUTADA LUZIA TOLEDO
Vice-presidente da Assembleia Legislativa

RES-PROVADO LEGISLATIVO 22/10/2008 17h32 003950

ANEXO 4 Carta de Congratulação da Assembleia Legislativa ES



ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA
1ª Secretária

Vitória, 10 de novembro de 2008.

OF. GS – Nº 2799/2008

Senhora,

Comunicamos que a Assembléia Legislativa aprovou o requerimento nº **1958/2008** (cópia anexa), de autoria da Senhora Deputada **LUZIA TOLEDO** e inseriu nos Anais desta Casa de Leis um Voto de Congratulações com o povo Espírito-Santense, especialmente com essa escola, pelo incentivo à redação.

Atenciosamente.


DEPUTADA APARECIDA DENADAI
1ª Secretária

À Senhora
FRANCISCA NUNES MOTA SALVADOR
Diretora da Escola Dinâmico Produção de Texto
Rua Eurico Bonacosta, 3 – Bairro Imigrante
29240-000 **ALFREDO CHAVES/ES**
/jlf


ANEXOS

ANEXO 5 - Depoimentos

MINHAS EXPERIÊNCIAS COM O TEATRO

O teatro para mim, foi uma experiência nova e inesquecível pois, tudo simplesmente era uma questão de diversão. Quando você entrava no palco era só se soltar e se empenhar, claro que era preciso ter compromisso, como por exemplo na hora de escrever o texto. Na realidade quando a apresentação foi chegando, senti um pouco de medo, mas logo isso foi mudando para empolgação. Enfim, apresentar o teatro foi um momento que ficará para sempre em minha memória.

ALANA PAIVA



Instituto
Dinâmico
2013

MINHAS EXPERIÊNCIAS COM O TEATRO

Para mim o teatro já uma maneira de me tornar mais expressiva e perder minha timidez.

O processo da escrita já intenso. Cada um dava sua ideia, e com muita dedicação conseguimos concluir a peça. Todos ajudavam como podiam, na hora da leitura e também na hora da escrita, já um processo de colaboração.

Dayra Mascarenha Bianchi


Instituto
Dinâmico
2013

MINHAS EXPERIÊNCIAS COM O TEATRO

Durante esse ano, eu aprendi bastante coisas com o teatro, fiquei mais criativa, perdi um pouco da vergonha, e também, adorei participar da peça. Nesse processo, a gente lee e releu muito, isso nos ajudou a escrever textos melhores. Agora eu ~~estou~~ presto muito mais atenção na hora de corrigir meus textos.

Eduarda Lovatti Lito



Instituto
Dinâmico

2013

MINHAS EXPERIÊNCIAS COM O TEATRO

Tive várias experiências com o teatro e uma delas foi perder a vergonha de ~~me~~ sair no palco mesmo sabendo que seria minha segunda vez fazendo uma peça de teatro.

Também foi ótimo, pois aprendi ~~trabalhar~~ a trabalhar em equipe na formação do texto e a respeitar a vez de falar do outro.

Foi mais difícil nos ensaios pois tivemos que mudar textos e adotar todos todos textos.

Guarizom Morandi



Instituto
Dinâmico

2013

MINHAS EXPERIÊNCIAS COM O TEATRO

Fui mais gostava de ler e escrever, mas fingi não saber escrever.

No começo foi difícil, mas depois me acostumei.

E então foi assim que pelo teatro me apaixonou.

Escrever é bem difícil, mas depois precisei entender, foi com muito sacrifício, que consegui aprender.

Lucas Martins Lourenço



Instituto
Dinâmico

2013

MINHAS EXPERIÊNCIAS COM O TEATRO

Eu gostava de ler e escrever, mas com a escrita da peça, gostei mais. Agora leio mais do que antes e tenho mais criatividade. A escrita foi muito tensa, pois percebemos que estava sem graça, resolvemos melhorar o texto. Foi um momento que percebemos que somos capazes de qualquer coisa, basta querer. No final a peça foi um

"espetáculo". Maria Clara



Instituto
Dinâmico

2013

MINHAS EXPERIÊNCIAS COM O TEATRO

O teatro incentiva a leitura e a escrita como a maioria
para nos encenarmos do dia e depois realizamos algumas atores
No final, faltou um pouco de tempo e não mudou
a participação do texto, acrescentamos personagens também
trouxe. Eu acho que não do do tempo, mas me orgulho
tinha nomes, porém algumas palavras que não seque
as falas, mas de tudo certo, ninguém esqueceu um
palavra.

Maurício Otto Vitorazzi



Instituto
Dinâmico

2013



MINHAS EXPERIÊNCIAS COM O TEATRO

Durante este ano, aprendi muitas
coisas. Antes de fazer o tea-
tro, eu era um pouco tímida,
mas depois comecei a me soltar
mais... Tive muitas emoções, tive
vezes em que chorei e tive mui-
tas vezes em que a turma toda
sorriu. Nos divertimos muito,
adorei fazer teatro... É após to-
talmente o "Instituto Dinâmico" !!

Roberta M.



Instituto
Dinâmico

2013



MINHAS EXPERIÊNCIAS COM O TEATRO

No teatro eu aprendi muito a perder a vergonha. O teatro foi bom, uma grande experiência. Fiquei nervoso, mas aprendi a ficar calmo. Com isso o teatro mudou minha vida. No momento em que a peça começou a ser colocada, não lamo muito, foi bom. Refizemos e lemos o texto todo. A interpretação foi outro momento em que refletimos e recriamos "A Rei e sua Tudo bem, ficou lindo.

Ramylle



Instituto
Dinâmico

2013

ANEXO 6 – TRANSCRIÇÕES DOS ENCONTROS SELECIONADOS

1º ENCONTRO - 08 03 13 - APRESENTAÇÃO DO PROJETO TEATRO

Excerto 1

P1: Hoje, já que é no nosso primeiro encontro do teatro né, começando. Aliás, recomeçando. Há três anos nós paramos o projeto e agora a gente retorna ao projeto. Alguns alunos aqui já participaram como ator, o (HU).

HU1: Eu.

P2: (HU), você que já fez um personagem, que já participou do projeto, você poderia falar para seus colegas como é que funcionou o projeto? Como é que a gente escrevia? Como surgia a ideia? Qual seu comentário?...

HU2: Pegamos uma sala, juntamos um monte de gente e cada um foi dando sua ideia pra ver como que ficaria, aí depois reuniu e discutiu como seria e foi assim. Teve a ideia de ... agora eu esqueci, é aquela que tinha a árvore é... (pensativo)

P3: A árvore da vida?

HU3: Isso!

P4: Ah, a árvore da vida, foi de onde nós tiramos essa ideia? Foi num filme, foi num livro, foi onde?

MC1: Acho que foi daquele "a Colônia de férias 2" onde tinha o Didi e a filha dele, não foi?

HU4: Ah, agora eu não lembro.

MA1: Isso. É, eu acho que foi desse. (sinalizando positivo com o dedo polegar)

P5: Foi de um filme? Foi de um livro? Foi de quê, que nós fizemos?

MC2: Aí caía assim poderes mágicos.

P6: Então como o (HU) falou a gente se reunia, como estamos aqui hoje, nos reunimos, e a partir dessas discussões é que vão surgindo as ideias, né (HU)? Não tinha nada pronto.

HU5: Não.

P7: Eu não cheguei com nada pronto, por que não? Porque a construção ... como é feita a construção, (HU)?

HU6: Cada um vai dando a ideia.

P8: Cada um vai dando uma ideia. E o mais legal é que a ideia de um, com a ideia de outro, com a ideia do outro a gente faz uma peça unida, ou seja, a gente constrói a união das ideias de todos (interferência de fala não identificada) e a gente enquanto seres...

MA2: Fica todo mundo amigo.

P9: É verdade. A gente se torna mais amigo, porque um depende do outro, não tem ninguém egoísta, não pode. Egoísmo não pode, não cabe, é um processo de ...(é interrompida por todos)

Todos: União.

P10: De colaboração, é assim que funciona o projeto de teatro. Ou seja, a ideia pra construir o tema, depois do tema a gente começa a construir o enredo, que gênero de texto precisa de enredo, fala... (pergunta interrompida)

DA1: Peça.

LU1: Narrado.

P11: Mas qual é o gênero disso? Uma narra...

Todos: Narração

P12: Tipo uma narração, é o gênero de texto é uma peça de...

Todos: Teatro

P13: Então o tipo de texto que a gente usa é o narrativo, às vezes a gente pode fazer a descrição também, a dissertação, mas o gênero desse texto é chamado peça de teatro. Agora pra gente começar a organizar eu vou iniciar com uma brincadeira, essa brincadeira na verdade, é brincadeira, mas é uma brincadeira séria, por que ela é séria? Porque ela vai nortear todo o processo do nosso trabalho, tudo que eu vou fazer, tudo que vou mostrar pra vocês hoje aqui, nós vamos construir juntos todo o processo, quem é que vai participar desse processo? Então no início eu vou distribuir uma folha pra cada um, que na verdade é um aproveitamento, aqui tem uma caixa de calendários, de calendários que nós recebemos, e eu vou utilizar o verso. O que organizar? De início nós vamos produzir, eu não sei se eu vou conseguir desenhar tão bem, mas vou tentar. Que objeto geométrico é esse que eu tentei fazer aqui?

MA3: Pirâmide, triângulo.

P14: Triângulo, pirâmide, ok. Nesse triângulo, nessa pirâmide, eu vou colocar alguns pontos importantes. Eu não posso ficar parando toda hora, pra ficar chamando atenção, agora não, porque nós temos que adiantar isso, uma das coisas são as nossas regrinhas, e falando em regras, elas vão aparecer nesse triangulo aqui, né, que nós vamos construir juntos, vamos posicionar nesse triangulo e aqui nós vamos precisar do que(MJ)?

MJ1: Regras!

P15: Das regras! Então nesse ponto do triângulo virão as regras, aqui do outro lado nós vamos colocar a letrinha "D", vamos montar a estrutura, "D" de (DA)," D" de dedo, mais esse "D" aqui, vai representar a divisão do trabalho. Opa, mais que trabalho? Ué nós vamos fazer uma peça de teatro, isso vai gerar um trabalho.

LU2: Essa que é a brincadeira séria?

P16: É uma brincadeira séria, nós vamos montar um triângulo pra gente construir essa organização. Aqui embaixo eu vou colocar a letrinha "C". "C" de quê? Pensando na nossa elaboração de teatro, o que nós vamos precisar?

MC3: Criatividade

P17: Nós precisamos de regras, nós precisamos de divisão de trabalho, cada um pensa no seu personagem, sua ação, nós precisamos de criatividade, nós precisamos de correção, nós precisamos de colaboração, nós precisamos também de pessoas para nos assistir, não precisamos?

LU3: Um público.

P18: É um público, nós vamos dar o nome a esse público de comunidade. Então aqui vai ser comunidade. A comunidade seria quem vai participar conosco, além de nós, que seremos o quê? Vamos pensar aqui desse ladinho o que nós vamos ser, vamos colocar outra letrinha.

DA2: Os atores, os artistas.

P19: Uhum, exatamente, os artistas estão nesse "s", "s" de sucesso.

MA4: "s" de sabedoria!

P20: "s" de sabedoria!

MA5: "s" de sucessão!

P21: "s" de sucessão, "s" se sujeito. Sujeitos nós, artistas. Quem são os sujeitos que fazem esse trabalho? Quem são as pessoas? Quem são os artistas? Quem são os personagens, que nós vamos ter? Então esse "s" somos nós, os sujeitos, os mais próximos, quem faz. Aqui é a comunidade que nos ajuda, nos ajuda a assistir. E quem é essa comunidade?

DA3: As pessoas que vão ajudar.

P22: As pessoas que vão ajudar, as pessoas que nos ajudam, quem mais em casa vai nos ajudar?

LU4: Nossos pais.

P23: Os pais!

MA5: Os avós, os tios.

P24: Isso!

LU5: A família!

P25: Quem mais se nós precisarmos de algum dimdim pra organizar isso tudo.

LU6: O prefeito.

MA6: O banco.

DA4: Os pais.

P26: Isso! Nós nomeamos no teatro de patro...

Todos: Patrocínio.

P27: Patrocinadores. Então eles também serão a comunidade, vão fazer parte, como os pais.

DA5: Eles vão ser a base pra gente.

P28: Isso, exatamente. A comunidade é quem nos dá a base, que serão os pais, serão os patrocinadores, serão as pessoas que vão assistir, porque se não tiver platéia, pra que nós vamos fazer o teatro, não existe isso. Então ainda temos aqui do outro ladinho, que eu vou explicar, a letrinha "O" vai ser:

DA6: Organização.

P29: De organização, perfeito. Ter organização, temos também a letrinha "O" uma palavra...

DA7: Objetivo

P30: Objetivo, exatamente, por que esse objetivo...

DA8: Ordem

P31: Ordem, muito bem! Olha, tudo de bom!

MA7: Orações, pra nos ajudar a se acalmar.

P32: As orações, pensando no religioso também, faz parte da fé, com certeza. Esse "O" seria o que nós falamos, o objetivo, o objeto. O objetivo que podemos pensar como o objeto que é o todo, é o que nós queremos, qual é o objeto nosso? O que nós queremos fazer? Uma...

DA9: Peça de teatro.

P33: Muito bem, peça de teatro.

MA8: Vô beber água rapidinho.

P34: Mauricio, agora nós vamos começar com as nossas regras né, recreio, água, banheiro.

MA9: Mas eu não bebi água ainda.

P35: Deu cede agora, né?

DA10: É que ele fala muito! (referindo à colega)

MA10: Eu to dando ideia, por isso que eu não paro de falar.

P36: Aqui em cima, tem outra palavrinha que começa com "l"

DA11: Igualdade.

ED1: Ideias.

P37: Ideias, perfeito! Gostei de ideias, essas ideias nós vamos chamar aqui de instru...

Todos: Instrumentos!

P38: Quais são os instrumentos que nós vamos usar para essas ideias?

M11: Os textos.

P39: Os textos! Que outros instrumentos nós vamos precisar?

AL1: As leituras.

P40: As leituras!

DA12: Criatividade.

P41: Também, com as leituras nós vamos adquirir a criatividade, adquirir não, que nós já temos, ampliar a nossa criatividade, que mais? Então vamos usar quais instrumentos? Livros...

DA13: Revistas.

P42: Revistas!

MA12: Jornais.

P43: Jornais!

DA14: Sites.

MA13: Filmes.

P44: Filmes. Que mais? Em casa, na rua, será que a gente consegue alguns instrumentos?

DA15: Aham, sim, as pessoas dão informação pra gente.

P45: As pessoas que passam informações, os avós, os tios, nas conversas, nos diálogos que a gente tem com os vizinhos.

MA14: As pessoas que já fizeram teatro.

P46: As pessoas que fizeram teatro.

MA15: Pedir ideias a elas.

P47: Pedir Ideias, exatamente, discutir.

MJ2 : Pra que esse papel?

P48: Então, pra que esse papel? Exatamente, nós vamos construir esse triangulo cada um fazer um. Eu tenho aqui algumas canetas, e vocês vão construir o triangulo de vocês. Pode pegar essas canetinhas, elas estão meio velhas mas dá pra gente construir. Cada um pega uma, se vocês tiverem canetinha, melhor, alguém quer a canetinha?

MA16: Professora, eu pedi primeiro.

MJ3: Professora, eu quero a canetinha.

P49: Tá!

MJ4: O (MA), eu quero a vermelha.

P50: E aí vocês vão completar nossa brincadeira.

DA16: Se alguém quiser... (oferecendo a canetinha)

P51: Ah, tá ótimo!

DA17: Oh, se alguém quiser pode pegar.

LU7: É pra fazer com a caneta?

P52: Pode ser. Vocês vão ter que escrever algumas construções, ta? Eu queria, antes de vocês começarem a escrever, apresentar o triangulo de um amigo meu. Esse amigo ele produziu para uma pesquisa dele, o seguinte triângulo. Ele escreveu aqui, vamos ver primeiro qual era o objeto dele, ou seja, qual a atividade que ele queria construir com os alunos dele, a atividade dele era: conhecer e visitar Paris, olha que chique, conhecer e visitar Paris, então ele ia organizar toda essa atividade pra chegar até Paris, pegar um avião,

contratar uma agencia, isso tudo estaria aonde? Eu vou mostrar pra vocês, os instrumentos que ele usou! Então a atividade dele seria conhecer Paris. Que instrumentos ele usou pra conhecer Paris? Gêneros, ele usou gêneros orais e escritos, ele conversou, ele escreveu, por exemplo, conversa com quem pra ir até Paris? Com quem ele teve que conversar?

DA18: Com os pais das crianças.

P53: Se ele fosse levar as crianças ele tinha que conversar com os pais, teria que levar alguns pais. Mais pra ele chegar ate Paris, o que ele precisa?

MC4: Com a agência

P54: Ah ele precisa ir até uma agência pra comprar o quê?

RO1: A passagem.

P55: A passagem, vocês percebem como é.

DA18: O passaporte.

P56: Ok, e se em Paris ele vai ao museu o que ele precisa fazer?

RA1: Inscrição, pra entrar no museu.

M16: Comprar o ingresso

P57: Comprar o ingresso

DA19: Agendar

P58: Agendar se for necessário, depois o que mais? Ah, comprar a passagem que nós já falamos, e lá ele precisa de um guia turístico, percebe? Então os instrumentos que ele precisa até o objetivo dele. E nós? E nós? Quais são os instrumentos que nós vamos...

DA20: Nós vamos precisar do palco pra fazer a peça.

P59: Então ta, mais antes por enquanto nós estamos fazendo a produção da peça? Então vocês vão escrever pra mim quais são os instrumentos que nós precisamos para produção de uma peça

DA21: Autores.

P60: O que nós precisamos?

DA22: Autores.

P61: Instrumentos, seriam objetos, que vocês vão colocar.

DA23: Roupas.

MA17: Microfone.

P62: Não, não é para a apresentação, é para escrita da peça.

MA18: Lápis, caderno...

MJ5: Papel.

HU7: Borracha se repetido.

P63: Mas e a ideias, de onde tudo isso vem?

LU8: Livros.

P64: Ah! Então nós precisamos de livros...

DA24: Jornais.

P65: Jornais, que mais?

RA2: Filmes.

P66: Assistir aos filmes, que mais?

MJ6: Vídeos.

P67: Vídeos, peça de?

Todos: Teatro.

P68: Teatro também, então vocês têm um minutinho aí pra escrever duas, três, quatro.

DA25: Professora tem que fazer a pirâmide?

P69: Ah, é verdade, tem que fazer

DA26: Retinha, retinha!

P70: Não, não precisa.

LU9: É só fazer assim...

P71: Nem a minha ficou tão retinha, vocês podem fazer assim ó, que fica melhor pra escrever, ou assim, mais eu acho mais difícil, fica mesmo espaço pra escrever né, assim nós estaremos usando na....?

(exemplificando no quadro)

RO2: Horizontal.

P72: Isso, então, vamos lá.

MJ7: Ficou errado.

P73: Não tem problema, Não tem problema

MA18: Professora, ó a minha régua aqui.

DA27: Professora, pode fazer grandão?
P74: Pode, então nós vamos começar, a nossa atividade vai ser organizada por meio dos instrumentos, vamos lá. Aqui vocês vão escrever instrumentos e que instrumentos vocês vão usar? Aqueles que vocês falaram.
LU10: Filmes.
P75: Filmes.
MA19: Vídeos, revistas.
P76: Revistas, que mais?
MA20: Reportagens.
P77: Isso, Reportagens.
MA21: Jornais, livros.
P78: Jornais, o que mais nós falamos de instrumentos que nós vamos precisar? Já citamos alguns lá, filmes, revistas, reportagens, jornais, o que mais?
LU11: Por todas as letras professora?
P79: É, mas nós estamos aqui (mostrando o "S" de Sujeito), depois você coloca o outro, que mais nós precisamos, livros jornais.
DA28: Caneta, lápis.
P80: Mais de onde vêm as ideias? Por meio de que? Filmes, revistas, reportagens, jornais, teve um que nós não citamos que vocês citaram aquela que a gente faz em casa na rua, com as nossas famílias.
LU12: Conversa.
P81: As conversas, nossas conversas, nossos diálogos com a família né, com os amigos, com a comunidade. Fizeram os instrumentos?
DA29: Espera aí professora!
P82: Depois vocês vão pra cá, pro objeto, então na verdade já ta escrito, a gente já construiu, qual é o nosso objeto?
MA22: Uma peça de teatro.
P83: Escrita de uma peça de teatro né, o que nós estamos fazendo agora? Nós estamos organizando como será trabalho, a nossa atividade.
MJ8: Professora, a gente vai criar alguma coisa?
P84: Depois a gente vai criar, nós estamos organizando como será a nossa atividade uma peça de teatro, então o objeto vai ser uma peça de teatro. O que nós falamos que é o "S" mesmo?
DA30: Sabedoria, Sucesso.
P85: Mais o quê?
LU13: Sujeito.
P86: Sujeito.
MJ9: Professora e onde a gente ensaia depois?
P87: Os ensaios vão acontecer nessa sala.
MJ10: Aqui?
P88: É. Quem serão os sujeitos?
DA31: Os artistas.
LU14: Nós.
P89: Nós né! Nós podemos falar assim? Alunos... o que vocês acham? Vocês concordam que seja essa divisão?
Todos: Sim!
P90: Quem serão os sujeitos?
Todos: Os alunos.
P91: Os alunos, que são quem?
LU15: Atores.
P92: E antes de atores?
LU16: Escritores.
P93: Muito bem, escritores e atores.
LU17: Diretores das peças.
P94: Também diretores. Também porque são eles que vão dirigir, com certeza. Já colocamos os sujeitos. Temos mais alguns pra construir né, já construímos três itens da nossa atividade. "R" de que mesmo?
DA32: Responsabilidade.
AL 2: Regras.

P95: Regras, responsabilidade, pra ter regras tem que ter a responsabilidade para cumprir as regras, né? Então vamos colocar regras, mas espera aí, regras para quem?

LU18: Nós.

P96: Nós quem? Alunos, então vamos lá. Regras, então vamos pontuar aqui, regras, vou colocar aqui em cima porque tá sem posição aqui, o espaço não é suficiente. As regras, então nós temos regras para os alunos, mas só os alunos que têm regras?

MJ11: Professora!

P97: A professora também tem regras?

LU19: Até a plateia!

P98: A plateia também.

DA33: Professora, rapidinho... (IND)

P99: Ficava, com certeza, você ia pra plateia e ficava posicionando, você contribuía com a peça lá da plateia.

MA23: Professora, não teve uma peça do vampiro, no dia o menino tampou um negócio eu tentei pegar, mas não deu não.

P100: Você estava querendo contribuir com a peça. Ok, pra gente construir esse objeto que é a peça de teatro, como vocês mesmo falaram, vocês têm algumas responsabilidades, que aqui na nossa brincadeira do triângulo, nós vamos chamar de regras, porque cada um tem as suas regras, qual será então a regra da professora, pra ajudar vocês a construírem isso? O que a professora tem que fazer? O que eu poderia passar pra vocês?

LU20: Respeito.

P101: Sim.

LU21: Dar as ideias.

P102: Só ela? Não, todos juntos né. Mais ela vai ter que fazer o que? Co...

DA34: Cobrar.

P103: Coordenar a situação, igual eu estou fazendo aqui hoje, não é isso? Então a professora vai, vamos colocar aqui, essa coordenação como que vai ser? Elas vão apresentar pra vocês de início, o que? Sua proposta não é! É o que eu estou fazendo aqui hoje? Tô apresentando pra vocês a proposta de produzir uma peça de teatro. Então, coordenar o que mais?

LU22: Apresentar propostas.

P104: Nós vamos fazer uma peça de teatro, né?

MJ12: Professora, mais a letra "r" vai ser regras do quê?

LU23: Regras disso daí .

MA24: Regras do professor e do aluno.

P105: Isso, o que cada um tem que fazer. As da professora, segundo vocês e também concordo, coordenar o projeto, apresentar a proposta da escrita de uma peça, que mais?

MJ13: Professora, então a professora vai ser no "R"? Aluno também?

P106: Esse aqui são as regras, regras pra quem? Regras para alunos e regras para a professora, ou seja, quais são os deveres nossos não é só eu não são só vocês , somos nós que temos regras. Então aqui estão as da professora, né (MA), coordenar o projeto, ela não tem que mandar, ela não manda, ela coordena, junto com vocês, apresenta propostas, o que eu estou fazendo hoje, o que mais? Depois eu tenho que junto com vocês...

DA35: Organizar.

P107: Organizar as atividades, que mais? Organizar...

DA36: Orientar também, professora, na hora de escrever.

P108: Organizar e orientar as atividades, com muita responsabilidade, alguém ai disse que também ta nesse "r" aqui de regras.

MJ14: Não ta cabendo!

P109: Vai puxando setinha, olha o da (ED)que gracinha, olha!

DA37: Professora, o meu eu vou passar a limpo depois, porque ficou feio.

P110: E vocês? Quais são as regras de vocês? Um de cada vez!

LU24: Aproveitar, não sei.

P111: Aproveitar o que (LU)?

LU25: Não, nada não.

P112: Tá pensando ainda, vamos deixar quem já pensou falar.

DA38: Colaborar, respeitar a opinião dos colegas.

P113: Muito bom, começou bem, então colaborar com o colega.

DA39: Respeitar as opiniões dos colegas, compreender as dúvidas.

P114: Compreensão, é preciso ter um minutinho aqui, nós estamos aqui ainda e eu queria a colaboração de todos, dois já colaboraram, mais pode colaborar mais também. Vocês colocaram colaborar com o colega, como? De que forma vocês vão colaborar?

MC5: Respeitar.

P115: Respeitar o momento em que o outro fala, isso é muito importante, repensar o opinião e a ideia do outro, não é só a sua ideia que deve prevalecer na peça, nós temos que fazer uma junção delas.

MA25: Não descriminalizar a ideia do outro.

P116: Não descriminalizar a ideia do outro. Mais se a ideia do outro você não concordar com ela? O que você vai fazer?

DA40: Vai respeitar.

P117: Vai respeita, e vai dar...

LU26: E vai dar outras ideias.

P118: Outras sugestões, justamente, você vai argumentar com ele o que você não concorda com a ideia dele e porque que a ideia dele não é tão adequada para aquele momento, porque possivelmente se seu argumento for bom você vai convencer o colega, porque o colega também tem que ter compreensão da situação, porque às vezes a ideia não é condizente na hora de se preparar a peça naquele momento para preparar o ato. Ok, então responsabilidades dos alunos seria colaborar com o colega nós já explicamos como, respeitando o momento que é do outro, e se ele não concordar você tem que argumentar, porque que a ideia dele ou a sua é melhor, não é a melhor, é chegar num acordo, teria outra responsabilidade dos alunos? Compromisso, com o quê? Você vem num dia, falta no outro, vem num dia falta no outro, vai funcionar?

LU27: Ter compromisso com a escola.

P119: Ter compromisso com a escola, com o que vocês assumiram pra produzir.

LU28: Com nós mesmos?

P120: Com vocês mesmos, compromisso com a escola, compromisso com a atividade que nós estamos propondo aqui.

DA41: Compromisso com a peça.

P121: Compromisso com a peça. Imagina que o (LU) vem um dia ajudou a construir a história, no outro dia a gente vai começar a ler, fazer a leitura branca do texto, e cadê (LU), sumiu (LU) daí duas semanas aparece o (LU) querendo voltar lá naquele momento. Não dá, atrapalha tudo. Então compromisso é compromisso, nós assumimos o compromisso de elaborarmos as nossas atividades, e lembra que não pode faltar, esse compromisso nós podemos frisar hoje? Podemos marcar, todos que estão aqui querem participar da nossa atividade?

Todos: Sim!

MJ15: Mas precisa de um caderno de teatro?

P122: Não vai precisar não, a gente vai organizando isso numa pasta que eu vou explicar como é que vai ser, vou terminar de explicar essa atividade e eu explico como que vai ser, temos mais alguma coisa que são regras dos alunos?

DA42: Compromisso!

P123: Compromisso com o horário, isso, completando compromisso e aí vamos discutir que compromisso, compromisso com o quê?

D43: Com os colegas.

MJ16: Com o estudo.

P124: Compromisso com o que nós assumimos.

MJ17: Com o teatro.

P125: Com o calendário que a gente vai organizar.

MC6: Com o horário.

P126: Com o horário, com as tarefas que forem pedidas para vocês fazerem em casa, fazer o texto, trazer o texto pronto.

MA26: Gravar o texto.

P127: Muito bem, gravar, estudar o seu texto, porque se não como é que nós vamos memorizar.

MJ18: Hoje a gente vai fazer texto?

P128: Oi?

MJ19: Hoje a gente vai fazer texto?

P129: Quando a gente vai começar os textos?

MJ20: É!?

P130: Vai ter tempo né, agora nós estamos organizando. Primeiro nós vamos ter uma ideia, depois organizar. Então nós já fizemos regras, agora nós vamos, temos duas ainda, o que é isso mesmo? (apontando para o "C")
DA44: Compreensão.
LU29: Não, comunidade.
P131: A comunidade, quem é a comunidade que vai nos ajudar a preparar a nossa atividade.
LU30: Os pais, os patrocinadores.
P132: Vamos lá, os pais, os patrocinadores, e nós podemos colocar, essa comunidade tem pessoas...
DA45: A plateia.
P133: A platéia, tá escrito errado né, isso, plateia, pais e patrocinadores, plateia tem acento?
Todos: Tem.
P134: Por quê?
Todos: No "e"
P135: Ou perdeu o acento?
Todos: É, perdeu.
P136: Perdeu o acento, é o mesmo caso da palavra ideia?
MC7: E cinquenta também professora, tinha aquele trema.
P137: Isso, depois nós vamos entender o porquê.
LU31: A professora passou um dever com trema, aí eu olhei.
P138: Ela se esqueceu, depois vocês comentam com ela, depois em outro momento eu vou explicar pra vocês porque que plateia perdeu o acento, igual ideia. Agora só falta o "d".

11º ENCONTRO – 07 06 13 - CONSTRUÇÃO DA PEÇA

EXCERTOS 2 E 3

RA1: Pode? Ação!
RO1: 1º ato: Acontece um piquenique no campo onde os alunos estavam lanchando e brincando.
MC1: 2º ato: Alguém sugere a brincadeira de pique se esconde, e em um dos esconderijos da turma eles descobrem um desmatamento.
GY1: Vai (HU).
HU1: 3º ato: O grupo se reúne para discutir sobre o que viram no meio da brincadeira e combinam de cada um falar com os pais sobre o que viram no campo, onde estavam fazendo piquenique.
GY2: 4º: Discussão em casa com os pais. Cada um dos alunos chega em casa e discute com seus pais o que viram no campo, o desmatamento. Eles perguntam o que podem fazer no momento de conscientização... do desmatamento. Os pais dizem para, nós alunos, irem até a escola e conversar com os professores para descobrir melhor sobre o problema.
LU1: 5º ato: Discussão com a professora na escola. Os alunos conversam com a professora sobre o que aconteceu no campo. A professora propõe uma discussão com a comunidade.
MA1: 6º ato: Discussão com a comunidade na praça. Na praça o grupinho que observou o desmatamento reúne a comunidade e conversa sobre o que viu no piquenique. Cidadãos sugerem uma pesquisa sobre o desmatamento nas regiões.
DA1: 7º ato: Pesquisa nas regiões. Uma pessoa que ouviu nossa discussão na praça grava e põe na internet. Um apresentador famoso, o Luciano Hulk, vê o vídeo e nos apoia, nós seremos convidados para fazer uma prova no seu programa.
LU2: Eu prefiro sem.
DA2: Pronto. Mas...
IND
RA2: Tem que colocar cep, ... nome... IND
LU3: Eu tenho o nariz maior.
DA3: Vai ter que colocar um negócio que encaixa assim. (gesticulando o nariz)
MC2: Eu vou comprar um que cola assim.
LU4: Você tem isso?
MC3: Não. Se compra.
P1: Falta algum ato?
HU2: Não.
MC4: Não. Falta terminar só.

P2: Quais os atos que faltam terminar?
DA4: Terceiro ato. E quarto, quinto, sexto, sétimo, oitavo, nono, décimo e décimo primeiro.
AL1: Oh (DA), é de caneta. (conversando com a colega)
DA5: Mas ta de lápis o resto, copia de lápis.
AL2: Viu? (olhando para(ED)).
P3: Qual vocês vão fazer agora?
GY3: Ela ta copiando o terceiro ali, toma o quarto.
MC5: Ela ta terminando de copiar o terceiro e o quarto. Depois a gente vai continuar o oitavo, nono, décimo, enfim...
HU3: Quer ser lenhadora? Você quer ser lenhadora?
RO2: Vão ser vários personagens a mesma pessoa.
P4: Qual o próximo ato vocês vão fazer?
DA6: O oitavo. O oitavo que a gente tava falando que ia ser... No programa. (Bate palmas para que os amigos fiquem em silêncio.) A gente iria ao programa.
HU4: Meu Deus, presta atenção!
DA7: Que a gente iria ao programa já fazer a prova. Ai no nono a gente voltaria, apresentaria, e depois a gente ia viajar.
MA2: Para, (RA). (solicita ao colega que fique quieto)
LU5: É. Aí o Luciano... (é interrompido)
MC6: Como se o tempo não tivesse passado.
DA8: Aí ele convida de novo pra ir ao programa pra gente mostrar como foi a viagem.
HU5: E como foi a pesquisa.
P5: E quem vai organizar essa escrita agora?
IND: (DA)!
DA9: Oi?
MC7: Heim, teatro tem narrador? Tem narrador?
P6: Pode ter, é uma escolha de vocês.
RO3: Mas aí a pessoa só vai poder ser o narrador?
P7: Vocês acham importante ter o narrador?
MC8/IND: Sim!
DA10: Ah não tia, mas é melhor tudo personagem, que acontece só ali.
P8: E por que é melhor só ter personagem?
LU6: Seria até bom que aí dava tempo de se trocar.
MC9: Porque da viagem... "Um tempo depois..."
RO4: Porque parece... Não professora, acho melhor sem mesmo, porque parece uma história do dia a dia, entendeu?
DA11: O negócio sem narrador é bom pra uma coisa e não também. É bom pra que, sem? Sem narrador a gente vai pegar, vai todo mundo participar, igual... Entendeu? Igual o negócio do dia a dia que ela falou... Que todo mundo vai entender. E com o narrador, é igual o que Lucas falou, que vai ter tempo pra se trocar, pra gente vê as falas. Tem as duas...
P9: E por que mais?
MA3: Professora, em alguns momentos pode ter, por exemplo: É... pode falar o narrador...
RO5: Então gente, vão decidir logo, com narrador ou sem narrador?
MA4: Aqui...
RO6: Se tiver narrador, eu vou ser a narradora.
HU6: Fala (MA), fala. O gente, deixa o (MA) falar!
MC10: Fala!
MA5: Em alguns momentos pode ter o narrador. Por exemplo, quando a gente for se trocar pode ter, por exemplo, um tempo depois, ou um mês, alguns anos... Aí a gente se troca e faz a viagem.
RO7: Ah não!
ED1: A gente vai ter que se trocar de um jeito ou de outro, porque cada um vai ser mais de um personagem.
RO8: Quem concorda sem narrador? (A maioria levanta a mão)
DA12: Tipo assim, a gente pode falar:" Passamos muito tempo fora hein, vamos visitar nossa cidade agora, esses dois anos foram pra ver como estão as outras cidades, mas agora vamos nos fixar mais na nossa terrinha". Aí, tipo assim, então eles já veem que a gente voltou.
MA6: Terrinha não. (risos)

RO9: A gente substitui as falas do narrador... não, as falas do narrador pela dos personagens. É criativa.
P10: E por que fica criativa a sugestão da (DA) ?
RO10: Porque é uma coisa diferente.
P11: E onde está a diferença nessa situação?
DA13: Que não tem narrador. É só um discurso direto.
MC11: É. Só que aí ela vai ter que falar por uma pessoa, ou seja, o grupo de colegas dela.
DA14: Tipo assim, a gente pode ir andando pra ir pra praça, a gente fala: "Ah que tempão que a gente passou fora, esses dois anos foram como uma nova vida, uma nova fase da nossa vida".
P12: IND
ED2: Vamos voltar para nossa terra natal!
P13: Então a que conclusão vocês chegam?
DA15: Que não precisa ter narrador, que a gente mesmo fala as falas do narrador em forma de discurso direto.
MC13: Como se a gente fosse o narrador, mas em forma de discurso direto.
DA16: Quem concorda?(a maioria levanta as mãos)
RO11: Todo mundo.
DA17: Menos Lucas.
P14: Ok. Então. Fechamos que peça não terá narrador, ok?
DA18: Certo.
HU7: Eu to copiando, não falei nada.
P15: Há discordância de dois colegas, e aí?
LU7: Eu não discordei.
RO12: Fala... Por que você não concorda?
LU8: Eu não falei nada.
HU8: Nem eu.
RO13: Você concorda ou não concorda?
DA19: Você quer narrador ou não narrador?
LU9: Eu quero com narrador, e quero ser o narrador.
RA3: Se ele quiser narrador, ele quer ser o narrador.
LU10: Ah você também...
DA20: (LU) quer ser narrador.
LU11: Eu queria narrador, mas ia dar no mesmo.
RO14: Por que você agora quer narrador? Não quer narrador?
LU12: Porque todo mundo quer.
RO15: (MA) não quer narrador.
LU13: Ah, então não quero. Eu não levantei porque eu tava pensando, agora eu pensei. (risos)
HU9: Então professora...
P16: Chegou à conclusão?
DA21: A nossa peça não vai te narrador!
P17: Ok.
DA22: Ainda tem que escolher o título.
P18: Hum... E nesse momento...
RO16: (DA) é a repórter da nossa sala.
MC14: Isso. Eu sou "bagunceira".
DA23: Eu sou a espertinha, comportada.
MC15: Eu sou bagunceira.
R4: As regras.
RO17: Eu quero ser a ..(IND)
GY4: Nós duas bagunceiras, e as duas inteligentes.
MC16: É... Ah não, mas aí é legal... Acho que não quero ser a bagunceira.
P19: Nesse momento vocês já estão discutindo...
DA24: Tia, eu e (RO) vamos ser as meninas... como é? As que tomam conta da sala, que ajudam a sala.
MC17: As dedo-duro.
IND
RO18: As regras! (solicita silêncio)
MC17: Silêncio!

P20: Bem lembrado, as regras. Pra gente entender melhor o que outro fala, nós vamos ter que falar um de cada vez, como o (RA) e a (RO) se lembraram, não é? As regras. Em que momento vocês estão agora? Percebo... O que a (AL) está fazendo?

RO19: Copiando.

HU10: Anotando.

P21: Anotando o quê?

Todos: Os atos.

P22: Qual ato você está terminando?

AL3: O quarto.

P23: O quarto ato.

DA25: Qualquer coisa eu escrevo o oitavo depois.

P23: E vocês? Desculpe. O que vocês, o que estão fazendo? (dirigindo-se a outro grupo)

DA26: Discutindo o oitavo.

P24: E aquele momento que vocês começaram a falar dos personagens de vocês? Como é que nós chamamos isso no teatro?

IND

P25: Vocês estão trabalhando as características...?

ED3: Do personagem. (completa a ideia)

DA27: Do personagem.

P26: As características dos personagens. Vocês poderiam começar a pensar e na próxima aula a gente fala sobre isso. Ou alguém já tem alguma ideia?

MC18: Não, eu quero ser a bagunceira.

DA28: Professora, a gente...

P27: Quem pode me ajudar na organização das regras?

DA29: Professora, a gente poderia fazer assim: Uma ser a professora. Quem seria a professora?

ED4: (AL)!

RO19: (AL)!

DA30: (AL)! É. Porque ela é maior, professora.

RO20: É professora, porque senão vai ficar uma coisa fora do normal uma professora desse tamanhozinho. (faz gestos com a mão)

LU14: Aaah, (RA) falou assim porque é a mais bonita.

RA5: Mentira!

Todos: Aahhh.. (risos)

P28: Discutam com ela!

HU11: Pode ser professor também gente. Pode ser (MA) o professor...

ED5: Pode ser professor (MA).

GY5: Eu sou a bagunceira, fessora.

P29: Quais os argumentos...

DA31: Ah não (AL)...

P30: Quais os argumentos que vocês têm para discutir com (AL) sobre isso, pra tentar convencê-la? Ou se ela não quer, qual o argumento que ela tem pra convencer vocês que ela não quer?

GY6: Pode ser um professor, fessora.

ED6: Pode ser (RA), o professor. Pode ser (MA), (LU), (HU).

RA6: Não, não, não!!

MA7: Professora, quero falar...

ED7: Roberta também pode ser, que ela também é alta.

RO21 Não. Mas ae... Olha... Não to perguntando se você vai concordar... Eu... Eu gostaria de ser a professora, só que eu acho que Alana é mais parecida...

LU15: Aээ!

RO22: Aí fessora, (LU) não fica quieto, que raiva.! Aí fessora, eu queria ser a professora, mas eu não queria mais, porque (AL) é mais parecida, ela é mais desenvolvida, mais alta.

RA7: Então quer dizer que ela é mais velha. (Risos)

P31: E qual é o seu argumento, (AL)? Você aceita a sugestão da sua colega?

ED8: Não!

AL4: Eu não queria, mas todo mundo quer, vou fazer o quê?

ED9: Ela não quer, deixa ela.

RO23: Você quer? Você quer ser professora?

ED10: Ela não aceita. (LU) quer, deixa (LU).
RA8: Deixa (LU)! Deixa (LU)!
ED11: (AL) quer falar gente!
RO24: Aí vai ficar feio!
LU16: Deixa ela falar.
RO25: Vai, dá o discurso.
HU12: Vai (AL)!
P32: (AL), é importante você ter a sua opinião. Esse é o processo, cada um tem que ter a sua opinião.
RO26: A resposta da (AL) é porque ela não quer. A gente pergunta por que, ela responde porque não quer.
P33: Alana, como você não quer, você tem uma sugestão? Me desculpe, mas tem gente que não está obedecendo as regras, né? O combinado!
RO27: Já falou uma, duas e esta acontecendo do mesmo jeito!
P34: Esta acontecendo o quê? Está atropelando a voz do colega. Vamos ouvir a sugestão da Alana.
DA32: Responde por que você não quer.
AL5: Eu já respondi!
RO28: Então dá uma sugestão!
ED12: Fessora, (AL) não quer ser, mas ela tá com vergonha de falar porque todo mundo quer que ela seja. Pronto!
AL6: Não! (discorda da colega)
HU13: Eu não quero que ela seja!
AL7: Vai (RO).
ED13: Vai ser (LU), ele tá querendo ser!
IND: Quando?
AL7: Tá! Vou ser a professora. Pronto! Acabou!
Todos batem palmas e gritam : (AL)! (AL)! (AL)!
AL8: Gente! Vou desistir! (demonstra vergonha)
MA8: Banana, banana! (risos)
P35: Mas eu tenho uma pergunta. Eu tenho uma pergunta...
AL9: Ham...
P36: (AL), nessa situação que todos os colegas querem que você assuma o papel, como você se sente diante de uma situação que não gostaria de assumir?
AL10: Normal...
RO29: A gente perguntou, perguntou, perguntou, agora ela falou que quer ...
AL11: Eu disse que vou ser. (demonstra insatisfação)
DA33: Você quer? Você vai?
AL12: Tanto faz... Deixa!
Todos falando...
AL13: Deixa quieto! (continua demonstrando insatisfação)
RO30: Se você não for a professora, você queria ser o quê? Uma aluna?
AL14: Não!
RO31: Você quer ser o quem? (insiste)
ED14: Ela quer ser o que será?
HU14: Politico.
AL15: Você tá mais parecido ... (inaudível)
RO32: Vai? (solicita resposta da colega)
AL16: Vou!
RO33: Vai, professora!
HU15: Quem quer que (RO) seja professora levanta o dedo!
RO34: Hem , a (AL) já falou que vai gente. Calma!
DA34: O tia, posso anotar, tipo assim, professora e o nome?
P37: Mas eu ainda tenho uma pergunta. O que vocês acham da posição da (AL) que assumiu um personagem pelo gosto dos colegas e não pelo gosto dela?
RO35: Eu acho errado.
ED15: (HU), você quer ser professor?
RO36: Se ela não quiser, ela não vai ser. Pronto!
P38: Vocês acham que ela vai se sentir feliz, realizada, assumindo um papel que ela não quer?

LU17: Não.
RO37: Ela não vai se sentir bem num papel que ela não quer fazer.
DA35: Ela não vai se empenhar o quanto os outros pra fazer.
MC19: Professora...
P39:Fala (ED)...
ED16: Tem gente que quer ser o professor.
HU16: Eu?
ED17: Eu perguntei pra ele, ele falou que podia ser, o (LU)também falou.
RO38: Professor de Biologia.
AL17: Professor Kleber...
P40: Ok, vamos ouvir um por um. Vamos ouvir um por um, a (ED) quer falar, levantou o dedo, o (LU)...
ED18: Se (LU) quer ser, (AL) não precisa, porque tem gente que quer ser.
P41: Você pode repetir a sua opinião (AL), ou (troca o nome da aluna), (ED) ? (corrigi).
ED19: Tem gente que quer ser o professor, não precisa ser (AL) já que ela não quer.
P42: Ok... Você. Espera aí. Espera um pouquinho. Ei, espera um pouquinho. Vocês continuam atropelando a voz do outro! Assim a gente não entende. (LU), a sua opinião? Você tinha levantado o dedo pedindo.
LU18: Sobre (AL)?
P43: Sobre a situação. Sobre o que a (ED) falou. Você pode repetir (ED), o que você falou?
ED20: É... eu falei que eu acho que se tem gente que quer ser o professor, ela não precisa de ser, já que ela não quer ser professora.
P44: O que você pensa sobre o que (ED) falou (LU)?
LU19: Que ela ta certa. Agora tem que ver quem quer. (risos)
P45: Você diz que ela esta certa...
LU20: IND
P46: Ok. Qual sua fala? (referindo à fala de (ED))
RO39: Isso professora, tipo assim, quem quer ser o professor, fala. Que ela não quer, ela não vai fazer, tipo assim, quando ela tiver fazendo, ela vai se sentir obrigada, não vai fazer com empolgação. Acho melhor, já que tem gente que quer, igual (LU). Entendeu? Acho que pode ser ele.
ED21: (MC) também...
P47: A sua fala (RA)?
RA9: IND
P48: Espera aí, espera aí, espera aí! Tem gente atropelando de novo. É um de cada vez.
RA10: Ela aceitou nossa opinião.
P49: Eu ainda não entendi o que (RA) tem a dizer. Todo mundo tem direito de falar, e nós temos o dever de ouvir.
RA11: Ela escutou nossa opinião, mas se ela não quiser, pode deixar um dos dois.
RO40: Se todos concordarem, eu também posso ser a professora.
ED22: Eu concordo!
P50: Alguém então pode organizar isso?
DA36: Eu!
HU17: Eu vou ser o professor.
DA37. (HU).
ED23: (HU), pode ser!
P51: (HU)...
ED24: Quem quer ser professor ou professora levanta a mão.
P52: Alguém já se prontificou, (HU) se prontificou.
ED25: (HU) e (RO).
P53: HU) e (RO). Vamos lá. Entre os dois a decisão, entre os dois, a decisão. Os dois vão decidir.
MA9: Faz votação. Pergunta, quem quer (HU), quem quer (RO).
HU18: Quem quer (RO) levanta a mão!
RO41: Não gente! (se dirige a (RO)) Você quer (HU)? Pode deixar pra mim?
HU19: Posso.
RO42: Pronto!
HU20: Acabou. Resolveu!
DA38: Pode botar então, fessora, a (RO)?

P54: Então chegamos a uma conclusão? Agora, tenho mais uma pergunta! O processo que nós usamos de discussão, de deixar que cada um dê a sua opinião, vocês acham que pro momento do teatro, (produção da peça) foi mais prazeroso (interessante), ou a forma como estávamos fazendo antes?

HU21: Foi mais prazeroso.

RO43: Foi legal!

P55: Foi mais prazeroso?

HU22: Siim!

P56: Ou seja... E o que estávamos fazendo antes? Retoma, então, (RO).

RO44: Obrigiar (AL) a ser uma coisa que ela não quer.

P57: E... E o que vocês pensam ... como (AL) ia atuar sendo obrigada a fazer um personagem?

RO45: Mal! Bem mal!

ED26: Ela não ia ter empolgação!

P58: Ela não teria... (interrompida)

RO46: Ela não ia conseguir desenvolver o papel.

P59: Então fazer um papel... pra fazer um papel bem feito, precisa ter prazer na situação?

HU23: Sim! Cada um escolhe seu personagem.

P60: Então a partir desta posição que vocês tomaram, para próxima aula, cada vai já trazer pensando, o que você vai fazer, mas fazer nessa situação que vocês tomaram agora com (AL). Dentro do fazer com prazer.

DA39: Então ó, a gente falou aquele dia, (LU) vai querer ser o Luciano Hulk, você vai querer ser?

LU21: Pode ser.

DA44: Pode ser. Pode anotar então, Luciano Hulk?

P61: (LU), aí eu retomo a pergunta, fazer esse personagem, pra você, vai ser prazeroso?

LU22: Pode ser.

RO47: Vai porque ele é engraçado, o Luciano também.

LU23: Obrigado (RO). (risos)

MA10: É Fessora, e ele é loirinho, o Luciano também.

HU24: Só falta o nariz.

RO48: Vocês perceberam que (LU)... Não, não é nada demais não.

ED27: Fala!

AL18: Fala!

RO49: Não, ta bom. Continua.

LU24: Fala!

RO50: É fessora, eles estão me obrigando a fazer uma coisa que eu não quero. Mas eu não quero mais falar.

P62: Bom, então fica fechado pra hoje, o professor né? Vai ser a professora. E o personagem...

MA11: E o menino maluco!

P63: Oi?

RA12: IND

P64: Então fechamos nosso encontro de hoje pra gente voltar a discutir na próxima aula personagens e fechar os outros dois atos que estão faltando. Ok? Cadê a palavra?

Todos: Meerda!

GY7: Tchau fessora.

P65: By (GY)!

IND: Tchau Fessora!

P66: Beijjos!

15º ENCONTRO - 05 07 13 - AVALIAÇÃO DA PEÇA DE TEATRO

Excertos 3 E 4

DA1: Ei (HU)! (comemorando a chegada do colega)

AL1: Nossa! (sentindo um cheiro diferente)

RA1: Cheiro de Alface!

LU1: Ah claro, é álcool com alface.

MA1: Ah, é ela! (aponta para a colega ao lado)

AL2: Se mamãe vê ela me mata. (referindo ao uso do chiclete)

LU2: Alguém me dá um chiclete! Alguém me dá um chiclete?

RA1: (AL), me dá um chiclete? (AL), me dá um?

LU3: Me dá um (AL)!

MA2: Me dá um (AL).

P1: Ok? Deixa eu chegar mais pro ladinho.

RO1: Começou?

P2: Já vamos iniciar esse... Acho que esse é um dos penúltimos encontros pra gente escrever (avaliar) né.

IND: Yeah! (comemorando)

P3: Então vamos, a (DA) vai começar com uma parte, para organizar o primeiro ato. Você pode ler o que você já fez (DA)?

DA2: Eu fiz, aí eu acabei um pouquinho da fala de (ED), só um pouquinho.

P4: Pode ler, por favor?

DA3: É... aí eu vou falar “Vamos fazer aqui mesmo o nosso piquenique”!

P5: Cada um lê a sua fala.

RO2: É! “Aqui está bom! Ah é! É Sofia, aqui está bom! Dá pra fazer uma ótima leitura”! Sô vai ficar ruim. (referindo-se que não deverá chamar Sofia de Sô)

AL3: É som (rindo). “ Isso mesmo Mari, aqui o wi-fi está ótimo”.

MA1: Wi-fi (com a voz rouca imitando a amiga). “Ah não, nós viemos aqui (embola a língua) para brincar, não para ler e ficar mexendo no tablet”.

RO3: Ohh gente!

P6: É. O que vocês estão fazendo agora é a leitura branca, o que é isso? O que é a leitura branca, vocês imaginam o que seja?

LU4: Leitura branca é quando você vê como vai ficar a peça, depois...

RO4: (atropela a fala do colega)Vamos começar então.

P7: (LU), você pode repetir o que é a leitura branca para você?

LU5 : É...é... A leitura... as falas e....(FI)

MA2: Hmm, alface!

P8: Alguém acrescenta?

LU6: É se vai precisar de mudanças...

P9: Alguém quer acrescentar? Você pode repetir (LU) o que é a leitura branca pra você?

LU7: Bom, é a leitura que a gente vê como vai ficar e que ajuda a vê que tipo de rubrica que a gente vai usar nas falas.

P10: E o que é rubrica?

ED1: É o modo que a gente fala.

RO5: É o modo que a gente vai falar em cada fala.

P11: É o modo... (é interrompida)

RO6: Chorando, gritando, sorrindo...

P12: O que vocês podem acrescentar? Vocês concordam, discordam, vocês têm a acrescentar o que ao que a colega disse?

ED2: Concordo.

P13: Como assim?

AL4: Acho a mesma coisa.

LU8: Tipo, eu vou falar com raiva.

MA3: IND

RO7: Fala aí (ED), o que é rubrica?

ED3: É isso aí.

P14: Isso aí o quê?

ED4: É o modo como a pessoa vai falar, chorando, animada.

MA4: IND

P15: Então a leitura branca, como (LU) falou e vocês complementaram, leitura branca seria a leitura do texto teatral para entendimento da peça, ainda não é a leitura dramatizada. Então o que vocês estão lendo nesse momento, é simplesmente a organização do texto. A partir de dominar a leitura branca, é que nós vamos então dramatizar, que é interpretar o que vocês disseram (escreveram).

IND

RO8: Ta, vamos começar de novo, de novo, de novo.

P16: Então vamos lá.

P17: A (ED) fez uma pergunta.

ED5: As falas vão ser essas mesmo?

P18: Vocês concordam que sejam essas?

RO9: Sim.

P19: Vocês querem alterar? Esse processo de leitura é exatamente pra verificar como é que ficou o texto, então cabe a todos vocês, verificar se está bom, se pode melhorar. Nós estamos num momento chamado reconstrução, na verdade construindo a peça, depois Eduarda, nós vamos pra reconstrução da peça, que é verificar se ficou bom, se ficou ruim.

DA4: Rodriguinho ficou até mais tarde aqui ontem, fazendo né? A mãe dele me ligou pra vê se eu ia no lugar dele de coroinha. Aí falou assim: Rodriguinho ta todo enrolado lá com tia Francisca fazendo a peça do teatro tadinho, e ele não quer vir embora. Aí eu insisti pra ele vim porque ele era coroinha, aí ele já falou pra pedir a você porque você sempre vai, aí eu fui.

P20: Que bom. Então vamos continuar a nossa leitura branca.

DA5: “Vamos fazer aqui mesmo o nosso piquenique”.

RO10: “É Sofia, aqui esta bom, da pra fazer uma ótima leitura”.

AL5: “Isso mesmo Mari, aqui o Wi fi esta ótimo”.

MA5: “Ah não meninas, nós viemos aqui para brincar, e não para ler e mexer no tablet. Bora, vamos bater um pique”.

RO11: “ Bora, vamos bater um pique”.

ED6: “Bora. Vamos só se for agora. E já vou avisar, esta comigo, e é melhor se esconder bem escondido. 1,2,5...”

DA6: “3”

P21: Termina o primeiro ato?

DA7: Não.

ED7: Mas ia ta comigo, eu não ia ser a pessoa... ah não, era (AL).

P22: Quem pode ler o segundo ato? Pra ve se dar continuidade, se tem que acrescentar mais alguma coisa no primeiro.

LU9: Eu. Vamos ler.

RA2: Alguém sugeri uma brincadeira...

LU10: Pique-se-esconde.

RA3: Pique se esconde, e em um dos esconderijos da turma, eles...

RO12: Eles descobrem...

RA4: Apagaram!

AL6: Claro .

RA4: Descobrem o problema da desmatção.

P23: (RA), quando você fez assim (fazendo o gesto de uma aspa)

RA5: É aquele negócio assim. (fazendo o gesto de parênteses)

P24: E o que significa esses parênteses com a palavra dentro em um texto de teatro?

MA3: É o tipo da brincadeira, pique pega, pique se esconde.

P25: E que nome nós damos ai isso, que fica entre parênteses numa peça de teatro?

DA8: Rubrica.

P26: Rubrica. E também temos outro nome.

ED8: Pique se esconde.

P27: Podemos chamar também de marcação cênica. Vocês podem escolher.

LU11: Eu vi isso em algum lugar.

P28: Marcação cênica é a marca do que você tem que fazer e como fazer. Si é chorando, si é gritando, si é bravo, si é nervoso. Então a partir de agora nós vamos dar o nome tá? A marcação cênica é chorando. Ai nós vamos entender o que é.

RO13: Fessora, o que é artes cênicas? Tem gente que fala que vai fazer faculdade de artes cênicas.

P29: É teatro. Artes cênicas é teatro. Vamos continuar. Alguém pode repetir a leitura para que a gente possa entender o segundo ato?

LU12: Alguém inventa uma brincadeira, que é (MA), pique se esconde, e em um dos esconderijos da turma, eles descobrem o problema do desmatamento.

P30: Quem são os personagens que participam deste ato?

LU13: Vai ser o que vai achar que é (MA).

ED9: O que vai achar é (AL).

MA4: Não, sou eu! Eu vou tá escondido, aí eu vou ver o cara com o motosserra...

DA9: Gente, espera aí.

ED10: Na terça feira tinham falado que ia ser (AL) que ia porque ela ia ser a mais ligada, antenada, não sei, internet.

MA5: Não, mas falaram que eu ia ser o último a ir, aí...

P31: Então vamos escrever.

DA10: Os personagens do ato, tem que colocar aqui. Os personagens do ato vão ser todos agora, por quê? já nesse ato aparece o desmatamento, então os meninos já vão estar cortando.

IND

P32: Faz uma marcação cênica aí.

DA11: Colocar personagens do ato...

P33: São todos?

DA12: São.

P34: Então você já pode colocar...

LU14: Todos porque do ... vai ter o lenhador?

DA13: Não, é o segundo porque... Aqui eles já descobrem o problema, então pra ele tá vendo o problema ele tem que ver vocês cortando.

MA6: Aí falaram... Aí fessora falaram que eu ia ser o último lá...

LU15: Aí no terceiro ato é, a gente vai começar a falar o que tem que fazer?

DA14: O grupo se reúne...

P35: O terceiro? Você pode ler,(AL), pra gente ver a sequência?

RA5: Mas também! Tem pouco não... (referindo ao tamanho do 3º ato)

AL7: O grupo se reúne e conversa sobre o que viram no meio da brincadeira, eles combinaram de cada um falar com os pais o que viram no campo onde estavam fazendo piquenique.

RA6: Então ...(IND)

DA15: Então pode colocar todos? Todos...

MA: Personagem: Todos.

P36: Põe marcação cênica.

DA16: Entre parênteses?

P37: Entre parênteses, todos. Pra gente entender que são todos. Quem começa?

ED11: Quem começa é quem vai descobrir.

DA17: Quem começa é... a (ED) que tá procurando, a (ED) tá procurando e fala assim: aí continua aqui... 1,2,3... aí já vem ela, 4, 5, 6,7, 8, 9 e 10.

ED12: Não, pode ser tipo assim, lá vou eu!

DA18: É verdade! Aqui é 1, ,2, 3 e 4.

P38: Lá vou eu... Sai e volta nisso aí de novo.

RO14: Aí ela ta lá assim, aí começa a contar 1 ,2 , aí ela começa a contar baixo, só pra ela, ai ela fala “ lá vou eu”!

P39: Lá vou eu, aí ela sai do palco.

DA19: Aí ela fica e a gente já passa pro segundo ato, e ela já vira, lá vou eu, aí ela já começa a procurar.

P40: Porque no segundo ato vocês saíram do palco, aí vocês voltam pro palco. Por isso que começa o segundo ato com vocês escondidos, ou vocês já estão vendo alguma coisa?

ED13: Eu acho que aqui eu já podia ter falado “lá vou eu” que aí eu vou tá procurando e vou tá perto de (MA), aí (MA) vinha ver o problema.

(IND)

ED14: Eu vou tá procurando, aí (MA)...

P41: Então vamos organizando aqui.

DA20: Pode colocar?

MA7: Então... IND

P42: Vamos organizar, vamos ler que aí a gente verifica se está coerente ou não, se tem alteração pra fazer,porque Eduarda teve uma ideia e o (MA) está com outra ideia. O que faremos agora?

ED15: Mas quando a gente foi escrevendo falou que ia ... o desmatamento, mas ele não ia falar nada porque tava brincando de pique se esconde.

DA21: Não, a gente combinou assim. Que a gente ia vê, que ia brincar de pique se esconde. (MA) iria ser o último a ser achado. Aí ninguém tava achando (MA), aí procura, procura, procura, não acha (MA). Ele tava bem escondido, e ele tava num lugar que não dava pra ver que tava tapado, onde eles ficavam ali mesmo para ninguém vê que tava desmatando. Então (MA) percebe o desmatamento e fica tipo assim,

vidrado naquilo, só naquilo. Aí ele fica olhando, mas ele não fala nada porque tá brincando de pique se esconde, se não ele vai perder. Aí a gente fala : Paulo, Paulo... Daí que ele fala ihuu. Que ele nem percebe que tá brincando mais. Aí a gente já acha ele e já vê o desmatamento naquela hora.

P43: Ok. Sua ideia (ED)?

ED16: Era essa, só que (DA) falou com outras palavras. Mas é a mesma coisa.

P44: É a mesma ideia. (MA), a sua?

MA7: Também.

P45: Não. E a sua ideia, você tem outra? (insiste que (MA) repense)

MA8: Não, é a mesma ideia.

P46: É melhor que a sua? Você concorda então que seja essa? Alguém a acrescentar? Quando as nossas ideias assim, às vezes diferem uns detalhezinhos, a gente não deve ficar calado, deve contar. (discutir)

DA22: Talvez pode até melhorar.

P47: Isso, pode colaborar com a ideia do outro, como você falou. Pode até melhorar, e na maioria das vezes melhora mesmo. Então vamos escrever essa parte? Quem começa?

DA23: Aí a Duda fala "Lá vou eu!", aí ela acha.

RO15: Aí põe o negocinho...

Todos: IND

P48: O "lá vou eu" fica como a continuação de 1,2,3 aí ela grita "lá vou eu" e sai do palco ou o lá vou eu vem aqui?

ED17: Fica no primeiro.

P49: Fica no primeiro?

DA24: Eu acho que fica no segundo que aqui do primeiro pro segundo ela ta contando...

P50: Mas ela tem que sair do palco...

ED18: (IND) é no segundo ...IND

HU1: ... É aí ela sai procurando, sai do palco.

P51: E sai do palco. E aí o que acontece (HU) quando ela sai do palco? O que acontece? A próxima cena? Como começar a próxima cena? Começa com ela? Começa com os colegas?

MA9: Fessora, fessora (é interrompido pelo colega)

HU2: Começa com ela procurando.

P52: Começa com ela procurando, ou com eles escondidos?

HU3: Eles escondidos.

P53: Eles escondidos.

ED19: Fessora, é que eu acho que eles não podiam começar falando da brincadeira que aqui tá falando que eles vão sugerir no segundo ato, e aqui tá falando o primeiro.

P54: Então a gente altera aqui.

DA25: Aqui fessora, "Bora, só se for agora, e já vou avisar, esta comigo, é melhor se esconder bem escondido, 1,2,3 lá vou eu, fui!"

P55: Fui! E sai todo mundo do palco. Quem é que volta no segundo ato? Quem você sugeriu (HU)?

HU3: As pessoas que estão escondidas.

Todos: (IND)

RA7: (IND) ... mas (MA)fica escondido.

ED20: Tipo assim fessora (é interrompida pela colega)

DA26: Aí todo mundo volta e só falta o (MA) ser achado.

P56: Então deixa a gente entender, (HU) sugeriu que os colegas estejam escondidos. Então começaria com eles se escondendo. Cada um correndo pra um canto pro outro. Aí entra ela, é essa a sugestão? Organiza isso aí.

HU4: Aí ela entra procurando.

RA8: Aí ela acha a pessoa, por exemplo, 1,2,3 (RO), 1,2,3 (DA). Aí ela fala: Acabou? Aí alguém fala: Não, falta o (MA).

DA27: Aí ela já fala, pode não perceber igual a gente faz, " ta com você foi o último a ser achado. Epa, epa, epa, não tá comigo, falta o Paulo ainda". Aí a gente: "Gente, cadê o Paulo, cadê o Paulo? Será que ele se perdeu no meio da mata?" Aí a gente fala "Paulo, Paulo, Paulo" Aí a gente procura. Aí a gente nem tá mais porque da brincadeira, porque a gente tá preocupado ele.

RA9: Para (IND) o negócio ele falou: IUUUUU!

P57: Então vamos reescrever? Vamos lá, quem começa? Quem vai entrar primeiro no palco pra se esconder?

DA28: Todo mundo.

RA10: Todo mundo, menos eu e (MA).

P58: Sem tumultuar, entra um se esconde, depois entra o outro.

MA10: Eu! Porque eu vou tá bem escondido!

P59: Então tá.

DA29: Então (MA), é Paulo.

P60: (MA). E qual é a sua fala nesse momento, (MA)? Comece sua fala.

MA11: Vou me esconder aqui, tá bem escondido.

DA30: Gente, olha o que eu pensei! Ainda bem que eu falei, aí ele pode tipo assim...

P61: (interrompe (DA)) Então vamos escrevendo, se não a gente não consegue. Vai lá (MA), repete a ideia. Junta com o que a (DA) pensou. Você lê pra nós. (DA) vai escrever e vai lê pra nós e vê o que nós temos...

RO16: Mas hii ele não vai poder falar baixinho, ele vai ter que falar aaalto.

ED21: Não fessora, tinha que eu entrar primeiro, que aí eu já vou tá trabalhando lá...

P62: Opa, (ED) deu uma sugestão aí...

ED22: Os lenhadores tinham que entrar primeiro, eles já vão estar trabalhando, eles não vão brincar de pique se esconde.

DA31: Isso que eu pensei.

RA9: Não, a gente já vai ta lá cortando.

LU16: Mas vai mostrar nós entrando? Não, a gente já vai ta lá.(referindo-se ao palco)

R10: A gente fica atrás, aí na hora que vocês acharem (MA), mostra nós cortando.

P63: Nas mudanças de ato não são mais, nas mudanças não são mais utilizados fechar cortina. As cortinas abrem e só fecham no finalzinho depois da peça. Então a plateia quer ver o que vai acontecendo. Ficamos num impasse aí entram vocês pra se esconder, ou entram os lenhadores?

DA32: Entra primeiro a gente fessora. Oh, entra primeiro a gente, aí eles, pra que a gente tá brincando? Por que, o motivo da nossa peça. Aí a gente já começa a se esconder, aí no final quando eu falar ihuu todo mundo vai achar engraçado, mas ao mesmo tempo que tem o desmatamento, ele tá vidrado em vê só aquilo.

P64: Mas como que eles vão ver o desmatamento?

RA11: Fessora, do canto do palco vai tá assim, vai ter espaço ainda e dá pra ver.

P65: Temos duas sugestões, (HU) tem que falar, (ED) e (MA).

HU5: Ou se não assim, nós estamos lá dentro...(é interrompido pela professora)

P66: Nós quem?

HU6: Os lenhadores, aí (IND)

LU17: É, aí nesse momento que a gente ta entrando, a gente usa pra falar aquele negócio que a gente vai falar.

P67: Vocês se apresentam como lenhadores? Já que o grupo já se apresentou, o grupo do piquenique já se apresentou, as pessoas já se apresentaram. Agora, é o momento de quem se apresentar?

ED23: Fessora, eu acho melhor igual o que (LU) falou, que tipo assim, começou a peça já com eles lá, os lenhadores.

IND

RA12: IND

P68: Então vamos chegar a uma conclusão. E vocês duas aqui? Desculpa, (HU) estava falando.

HU7: Não, não, não. Eu ia falar o negócio que (LU) ia ser como um chefe não é? Então...

DA33: "Corte essa daqui! Corte essa daqui esta boa para fazermos, esta boa para"...

LU18: IND

IND

P69: Então um impasse, quem entra primeiro? Os lenhadores entram primeiro no início da peça, e já decidem pra onde eles vão, que madeira eles vão cortar, ou os alunos do piquenique?

DA34: Os lenhadores.

P70: Os lenhadores?

MA12: Fessora, ou então os lenhadores ficam escondidos, ai quando eles saem de lá....

DA35: Aí é o primeiro ato...

P71: Então vamos lá,. Segundo, porque o primeiro passa a ser...

DA36: Aqui o primeiro.

P72: Mas o primeiro passa a ser os lenhadores para entrarem no palco. Não é isso que vocês combinaram?

DA37: Não, é o segundo que eles entram primeiro, é isso que a gente ta falando.

ED24: A gente falou que os lenhadores já tavam lá, que a gente vai fazer o piquenique os lenhadores já tavam lá.

P73: Em que momento? Quando vocês vão fazer o piquenique? Os lenhadores já passaram, já se apresentaram e foram pra floresta cortar, aí vocês chegam, ou vocês vão chegar primeiro, começar a brincadeira, sai pra se esconder e os demais alunos entram pela primeira vez... Então, temos esse impasse.

IND

P74: Espera aí, vamos pôr ordem...

DA38: Enquanto uma tá no palco a outra troca de roupa, tipo assim, ele vai sair e trocar.

P75: Nós precisamos conduzir a escrita. Nós estamos num impasse. Quem entra primeiro?

DA39: O lenhador.

P76: Os lenhadores? Então o primeiro ato, os lenhadores... Isso, o que que eles fazem, vamos organizar aqui.

DA40: Aí no segundo eu copio isso daqui tia.

P77: Isso. Quem são eles?

DA41: Os lenhadores são, é...

LU18: Jeferson, Tiago, eu sou o ...

P78: Jeferson, cadê o...

LU19: Jeferson é (HU).

DA42: "Tiago é João", a gente mudou.

MA13: Não é.

DA43: É sim. José, José...

RA13: Oh (RO), me dá uma bala.

P79: Conseguindo? Então vamos lá!

DA44: Entre parênteses, ai gente pega aqui... (mostra no texto)

P80: Quem fala primeiro?

DA45: Quem fala primeiro é Lucas, "essa árvore aqui..."

ED25: Eles podiam também ter tipo uma briguinha, que falaram (IND)

DA46: A gente tinha que ver, depois que ve isso, que aí Lucas fala primeiro" vamos cortar essa árvore", aí tipo assim, eles estão demorando muito pra cortar porque é muito grossa.

P81: Porque primeiro eles têm que se apresentarem e dizerem porque eles estão ali, não é isso?

DA47: É, aí o José fala.

P82: Vamos na fala do José.

DA48: É (LU).

P83: Vai lá Lucas, como é sua fala?

LU20: É...

P84: Você vai ser o primeiro a entrar no palco.

LU21: "Vamos cortar aquela ali, parece de um bom tamanho, sei la..."

P85: Parece uma madeira de lei, madeira de lei é uma madeira que tem muito valor financeiro.

DA49: Vamos cortar aquela alí mesmo, é madeira de lei.

IND

P86: Organiza, Lucas, a fala.

LU22: O que (DA) falou, eu acho.

ED26: Mas como? Ela falou pra você organizar do jeito que... Aquela dali!

LU23: Aquela árvore de lá ta boa! É não sei o que lá de lei!

P87: Então vai.

DA50: É de lei!

P88: Quem é o próximo? Qual é a sugestão?

DA51: Aquela árvore alí está de bom porte.

P89: Bom porte, por quê?

DA52: Bom porte porque ela é grande, bom crescimento, alta.

P90: Então vamos lá, organiza.

ED27: Podia ser essa, não aquela árvore?

P91: Essa árvore, aquela árvore...

IND

P92: Vamos lá Lucas, é necessário colocar aquela árvore?

ED28: Não, essa. É perto, não?

RO17: Não precisa falar esta, fica muito certinho.
P93: Mas é importante falar árvore nesse momento pra platéia começar a entender?
HU8: Não.
P94: Aquela esta boa, mas aquela o quê?
RO18: Mas não vai ter uma árvore?
P95: Vai.
RO19: Então.
DA53: Aquela árvore esta boa!
RO20: Aquela lá esta boa! Essa ta boa!
P96: Vocês acham importante ou não mencionar a árvore para as pessoas entenderem?
IND: Sim!
P97: (MA), dá pra participar numa boa? Obrigada. (solicita atenção)
DA54: Então pode colocar aquela árvore esta boa, vamos cortá-la!
P98: Quem vai começar a segunda fala? Quem contracena com (LU)?
LU24: É ele, já que ele é um bebinho ele vai falar (enrola a língua)...
P99: Mas ele não é bêbado, não tem essa característica aqui.
LU25: Não?
ED29: Ele falou que o personagem dele ia... como é que é... o dinheiro que ele recebia no final do dia, ele gastava tudo com cerveja e voltava bêbado pro trabalho?
DA55: Aí lá eles discutiam, fessora, (LU) e (RA) (chamando atenção dos colegas)
RA14: Aí mandava fazer o trabalho, aí eu fala, ah vai fazer você...
P100: Não, ele é malandro. Mas malandro e bêbado também ?
DA56: É, você é malandro.
RA15: Ah não, não, tira o bêbado.
DA57: Aqui ó, bêbado, só trabalha por dinheiro.
P102: Ele é malandro. Continue.
DA58: Aquela árvore está boa, vamos cortar. Ou então como ele é mandão, vai corte!
P103: Quem é o coordenador da equipe?
DA59: (LU).
P104: (LU)?
DA60: (LU), aquela árvore está boa! Você vai falar assim! (ED)! Tipo, Aquela árvore está boa, vá, corte!
Vamos cortar!
RA15: IND
DA61: Corte logo!
P105: Tá, você corta essa! Como é o nome dele que vai mandar?
DA62: "Tiago, você corta essa".
P106: "Tiago, você corta essa", e você vai pra outra.
ED30: "Tiago, você corta essa".
DA63: Aquelas árvores estão boas.
P107: "Tiago, você corta essa, você essa, e você fulano, essa..."
DA64: "Aquela árvore está boa. Tiago corte essa. Jeferson aquela".
P108: "E você corte aquela". Quem que fala quando ele termina de falar corte essa, que é o (MA) o primeiro, o (MA) tem que dar uma resposta.
MA13: Ah fessora, eu não sou lenhador não.
DA65: "Tiago".
P109: Tá. Tiago contracena, depois o outro.
DA66: Aí aquela...
P110: Pode terminar...
IND
DA67: Gente, silêncio. "Aquela árvore está boa, Tiago, corte essa".
ED31: "Tiago, você corta essa aqui", é melhor assim.
(IND)
DA68: Gente, olha lá!
ED32: Escreve: " Tiago, corta essa daqui".
DA69: Então escreve você!
ED33: Escreve, eu não quero escrever agora.

26º ENCONTRO - 23 08 13 - RECONSTRUÇÃO DA PEÇA DE TEATRO

Excerto 6

P1: Bom, então vamos começar aqui. Até que enfim a revisão. (reconstrução da peça)

DA1: Depois de tanto trabalho, vem a revisão.

P2: A opção é a gente fazer a revisão dessa forma, visualizando aqui no data show pra que a gente já vá fazendo todas as correções juntos, tá bom? Então vamos lá, alguém... Cada personagem pode ler a sua fala, tá? Para ficar mais interativo. Começando, mas lembrando... (interrompida por (DA))

DA2: E da (AL), você lê.(fala ao colega se referindo para que leia a fala de (AL) que não está presente)

P3: Lembrando que ainda não definimos, nós podemos definir no final da aula de hoje ou no próximo encontro o título da nossa peça.

DA3: (fala indefinida)

P4: (ri) Primeiro ato.

DA4: José.

P5: Vai, quem é o José?

LU1: É pra ler?

P6: Sim, vai!

LU2: (fala indefinida)"... a madeira de lei. Tiago, você corta aquela ali."

RA1: "Ah não, essa é muito grande, vai dar muito trabalho, manda o Jefferson."

HU1: "Ah Tiago, você é malandro mesmo no trabalho, né?"

LU3: "Vamos logo antes que a polícia ambiental chegue. Vai, vai ,vai."

RA2: Sou eu? (pergunta ao colega)

HU2: "Tiago, já que você é preguiçoso, pegue o machado e corte aquela árvore menor."

RA3: "Calma, já vou, vou tomar um cafezinho."

HU3: "Nada de cafezinho vamos logo trabalhar. Deixa o machado e toma um cafezinho escondido" (interrompido por Roberta).

RO1: " Escondido e deixa o machado"?

MA1: Isso é marcação cênica, né professora?

RA4: "Por que você está me imitando".

P7: Então vamos analisar esse primeiro ato. Quanto ao sentido, à coerência, à lógica do texto, está ok esse primeiro ato?

RO2: Tá.

ED1: Sim.

DA5: Só tem que fazer umas... uns acertos ali no "Jeffersom".

ED2: É só trocar o "m".

P8: Acerto em quê?

DA6: No Jeffersom, é com "n" ali tá com "m".

P9: A parte gráfica aqui, então Jefferson é com "n" e aqui "n" também?

DA7: (IND).

P10: Por que será que o "né" está marcado de vermelho?

DA8: Porque é uma palavra informal.

ED3: É um nome diferente.

P11: É uma palavra informal e é uma palavra diferente?

LU4: Bota "em" ao invés de "né"

P12: Vocês concordam que seja o que as duas discutiram? A linguagem informal?

RO3: Sim, mais na verdade é "não é", tipo assim "ah Tiago, você é malandro mesmo no trabalho não é?"

P13: Como vocês preferem que fique nesse momento?

ED4/RO4/DA9: Né.

P14: Por que vocês preferem?

DA10: Por que... (fala indefinida).

P15: Por que eles estão numa linguagem forma ou informal nesse diálogo?

DA11: Informal, por que é entre amigos, se fosse uma fala de autoridades aí ia ser formal.

P16: Fechando aqui então, mais alguma?

MA2: E esse verde aí professora?
ED5: É porque da vírgula ali óh.
DA12: É o espaço.
P16: Espaço maior?
DA13: Menor.
P17: Menor, e aqui qual é o problema?
ED6: A vírgula.
MC1: Espaço.
MA3: Não professora, na vírgula.
MC2: Atrás do “o”.
IND: Agora ta certa.
IND
P18: Será que nós temos outra opção aqui, opa, aqui em baixo olha, quando fala assim “ Calma, já vou”, não seria dessa forma?
RO5: IND
P19: Faltava uma vírgula.”“E agora, Tiago,” o que está faltando aqui?
DA14: Uma vírgula.
P20: Uma vírgula? Por que esta faltando uma vírgula aqui?
DA15: IND
P21: Pois é, esta certo ou errado?
DA16: Ta errado assim.
P22: “Tiago, já que você é preguiçoso”...
DA17: “Já que você é preguiçoso.”
P23: Tem outra correção a ser feita né, lembrando aqui que a vírgula existe nesse caso por que ta fazendo chamamento, chamando um vocativo, “Tiago”, chama o Tiago.
RO6: Professora, na fala do Tiago, fala assim “Calma, já vou, só vou tomar um cafezinho”, repete “já vou” “só vou”.
P24: IND
RO7: Repete muito.
P25: Vê se a pontuação dessa fala ficou correta agora.
MA4: Professora, ali ficou diferente olha... (IND)
ED7: (IND) Pode ser do lado contrario.
P26: (fala indefinida)... Muito bem. Verifique se essa frase pode estar correta, se não tem nenhum problema nela.
LU5: Ta “pega” é “pegue”.
P27: “Tiago”... Alguém pode ler?
ED8: “Tiago, já que você é preguiçoso, pega o machado e corte aquela arvore menor”.
HU4: É pegue.
P28: Alguém disse assim, “é pegue”.
ED9: Pode ser também.
P29: Em que linguagem seria “pegue”, e que linguagem o “pega”?
DA18: Pegue é formal, e pega informal.
P30: O pegue é formal?
DA19: É, (exemplificando), pegue uma chave, pega uma chave.
P31: Pegue isso, por favor.
DA20: Formal.
P32: IND
P33: Formal? E o modo do verbo é indicativo, subjuntivo ou imperativo?
DA21: IND
HU5: Subjuntivo?
P34: Vocês já estudaram isso na escola?
HU6: Não me lembro direito.
DA22: Imperativo!
P35: Imperativo, (fala indefinida) e nessa linguagem aqui? (aponta para a palavra “pega”)
DA23: Indicativo e não dá ordem.
P36: Nós estamos usando formal ou informal?
DA24: Informal.

P37: Informal. Mantêm a informal nos demais momentos do texto? Alguém viu mais algum problema aqui?

HU7: Prefiro mudar para pegue.

IND

LU6: Árvore tá sem acento!

P38: Ahh, árvore tá sem acento. Mais algum?

IND: Não.

P39: Qual a justificativa para esse acento em árvore?

MA5: Porque é próprio.

HU8: Nada a ver.

ED10: Se fosse nome próprio seria com letra maiúscula.

P40: A pergunta foi: Por que na palavra árvore faltava o acento aqui no "a"?

DA25: Pro "a" ficar mais forte?

P41: Pra ficar mais forte, e só, é? Qual a sílaba mais forte? A última, a penúltima ou a antepenúltima?

DA26: Antepenúltima.

P42: Qual é a regra? Toda vez que a antepenúltima sílaba for a mais forte o que acontece?

RO8: Proparoxítona.

P43: Ela é uma palavra...?

RO9: Proparoxítona.

P44: Isso. Então fizemos correto agora?

DA27: Sim. Voltando aos tempos de terceira série. Ai meu Deus!

P45: Revisando tudo né!

DA28: Tira ali que têm dois espaços.

P46: Ok. Até aqui tudo ok? Podemos passar... Qual é sua sugestão?

HU9: IND

P47: Não estou entendendo o que você está falando.

HU10: Que ali tem dois espaços.

P48: Ah, dois espaços.

MC3: Alí nas duas últimas falas... (IND)

LU7: Ao invés de botar vou... (IND)

P49: Qual a sugestão (LU)?

LU8: Tirar já vou, ficar só "vou tomar um cafezinho".

P50: Ah, você sugere...

DA29: Não professora, vai ficar, ó, calma: já vou, vou só tomar um cafezinho, vai repetir de novo.

P51: A sugestão dela é que o "vou" e o "vou" vão ficar repetidos.

DA30: Assim, calma, to indo, só vou tomar um cafezinho.

LU9: Ou tirar o já vou, deixar calma, só vou tomar um cafezinho?

DA31: Coloca to indo!

RA5: Calma, só vou tomar um cafezinho.

P52: Ficou melhor assim?

RA6: Sim.

P53: Sim?! Podemos fechar então?

ED11: Vamos logo.

RA7: Calma, menina.

P54: Podemos ir para o segundo? Então vamos lá. Segundo ato, seguem os atores e as atrizes também.

DA32: Vamos lá. Pode começar, professora?

P55: Pode!

DA33: "Vamos fazer aqui mesmo nosso piquenique".

ED12: Olha lá "Sophia" com "f".

LU10: Sophia tá muito ahhh.

IND

P56: Podemos começar então? "Sophia"

DA34: "Vamos fazer aqui mesmo nosso piquenique".

IND

MA6: Professora, professora, (IND)... sou eu. Cortaram minha fala.

DA35: Por que... (IND).

MA7: Aff, cortaram minha fala.(chateado)

RO10: É por que você já tem muita fala (MA).
IND
P57: No último que nós fizemos a revisão, no lugar da fala do (LU) estava “Pedro”.
DA36: Foi o que a gente tirou.
P58: Quem é Pedro?
DA37: (LU).
P59: Não tirou (MA), tirou “Pedro”.
MA8: Ah professora, olha alí, cadê! Ali óh, alí professora, (aponta para a fala) na segunda tá faltando...
RO11: Espera aí (MA).
MA9: Ta doido meu!(irritado)
RO12: (IND)
LU11: Deixa ele falar.
RO13: Antes era “Paulo” professora, só que agora botou a “Manu” porque ela tá com menos fala, mas vai ficar sem sentido, porque ela fala borá bater um pique (IND).
P59: Então melhorando esse momento, a gente esta fazendo uma revisão, não tem nada totalmente fechado, tá (MA)? Você não precisa... (interrompida por (ED))
ED13: É professora, ali era... (interrompida por (LU))
LU12: Ele ta falando as meninas interrompem, elas tão falando a gente fala também. (justifica a conversa)
ED14: Professora aquele negócio de “bater um pique” era (MA) mesmo.
RA7: (IND)
P60: Era (MA)? Então vamos fazer a correção, pra isso que nós estamos aqui. Então vamos lá, a “Sophia” fala, pode prosseguir?
DA38: Ler de novo?
P61: Leia, por favor.
DA39: Vamos fazer aqui mesmo nosso piquenique!
RO14: É Sophia aqui esta bom, da para fazer uma ótima leitura.
P62: Só corrigir “Sophia” aqui, e ai já vai melhorando. “Sophia”, quanto à fala tudo bem? Então quem falaria aqui no lugar da “Manu”?
RO15: Não deixa a Manu, talvez a gente mudou porque de alguma coisa mais pra baixo.
DA40: Professora, eu acho que deveria botar o Paulo e embaixo vinha a (fala indefinida).
P63: Vamos deixar aqui em branco.
HU11: Por que professora?
MC4: Tira “Manu”
DA41: Bota “ Paulo”.
IND
P64: Vamos fazer a leitura, porém com a sugestão da (RO), pra gente analisar quem está falando mais, quem está falando menos, quem falta.
DA42: (IND)
IND
DA43: “Vamos fazer aqui mesmo nosso piquenique”.
RO16: “É Sophia aqui está bom, dá para fazer uma ótima leitura”.
IND
DA44: Por isso que nós tiramos a fala do “Pedro”.
P65: Sim, nós tiramos o Pedro porque ele (referindo ao (MA))disse que estava com muitas falas.
DA45: Aham.
P66: Então aqui vamos marcar em vermelho porque não pode ser “Pedro”.
RO17: Ah “Pedro”!
DA46: (IND)
RO18: Ficou meio sem sentido, vamos supor (IND)
P67: É outro detalhe.
DA47: Não tem que tirar esse “Ah” daí?
RO19: (IND)
LU13: Agora tá bom pra ler, e esse debaixo aí...
ED15: É só tirar esse (IND)
DA48: (IND)
RO20: (IND)

DA49: Tem que tirar esse “ah”
RO21: Tem que tirar. “Nossa esse lugar esta ótimo vamos ficar aqui mesmo”.
P68: (IND)
DA50: Não professora, tem que tirar esse “ah”.
RO22: Mais aí a “Manu” falou depois de mim, vai ficar sem sentido.
P69: Vamos deixar vermelho aqui pra saber a quem essa fala vai se referir antes.
DA51: Então (IND)
P70: Vamos continuar a leitura, não foi esse o proposto?
MC5: “Nós viemos aqui para brincar e não para mexer no tablet. Bora bater um pique”.
MA10: Essa era minha fala.
DA52: Essa aí era (MA)!
P71: Sim, então vamos refazer... é o (MA) que tem que falar isso, então?!
MC6: É!
P72: Então vamos lá, aí a gente vai fazer o seguinte, (MA) vai... Qual o personagem dele?
MC7: “ Paulo”.
P73: Então vamos lá.
HU12: Letra maiúscula.(corrige a palavra Paulo com letra minúscula)
P74: Vamos colocar a letra maiúscula...” Paulo”.
HU13: Fala (MA).
MA11: Já falaram.
HU14: É você. Fala “nós viemos aqui...””.
MA12: “Nós viemos aqui para brincar e não para mexer, ficar mexendo no tablet”.
(risos)
L U14: Deixa ele ler, vocês estão atrapalhando agora.
RA8: Raiva.
P75: Vamos.
MA13: “Nós viemos aqui para brincar e não para mexer no tablet. Bora bater um pique”.
ED16:” Bora, vamos brincar de pique – esconde. E já vou avisar ta comigo e é bom se esconder bem escondido. 1, 2, 3, lá vou eu, fui!”
P76: Está certo aqui?
D53: Sim .
RO23: Aqui está bom ninguém vai me achar... Ai meu Deus cadê meu livro? (conversas paralelas)
P76: Como diz o (RA), “ as regras”.
HU15: “Duda”.
ED17: O quê?
HU16 : “Duda”!
ED18: “Tá com a Mari, ela foi a última a ser batida”.
RO24:” Ah não, tá comigo não, tá faltando o Paulo”.
ED19: “É mesmo, temos que procurá-lo já que” ... (IND)
P77: Está clara essa fala ou precisamos melhorar?
(IND)
P78: No momento que ela leu parece que não ficou tão claro.
ED20: Temos que procurá-lo, já que ele se esconde melhor. Não tinha que ter vírgula aí no procurá-lo.
Temos que procurá-lo já que ele se esconde melhor.
P79: Ok, vamos tirar a vírgula aqui.
IND
MA14: Professora, mais pêra Aí, essa fala minha aí é diferente porque ali já tá falando que eu já sabia dos lenhadores.
RO25: Não, mas a turma sai a procura de Paulo, aí vai procurar e você fala. Vai...(interrompida)
MA15: “Aqui estou bem escondido, tenho que ficar quieto para ninguém me achar e prestar atenção no que os lenhadores estão fazendo para depois comentar com o grupo, não podemos deixar os lenhadores fazerem isso, precisamos ajudar”. Professora, mas eu não sabia onde os lenhadores estavam.
RO26: Você estava escondido?
MA16: Não, mas eu tinha que me esconder pra depois descobrir.
DA54: (fala indefinida)... “Aqui estou bem escondido tenho que ficar quieto para ninguém me achar, aí depois...”

P80: Só um minutinho, vamos ouvir a sugestão.

DA55: Ai depois, tipo assim, ele vira mais ou menos, vira um pouquinho melhor e vê. “Ai meu Deus, os lenhadores estão aqui! Tenho que ficar quieto para ninguém achar e também prestar atenção no que eles estão fazendo”.

P81: Então qual a sugestão para fazermos com esse bife?

RO27: (fala indefinida)

P82: Mas o que ela sugeriu não foi dividir esse bife?

MA17: Se dividir vai ficar melhor.

P83: Como fica o primeiro momento?

DA56: “Aqui estou bem escondido, tenho que ficar quieto para ninguém me achar”.

P84: Então vamos solucionar isso, aqui tem uma marcação cênica, ele estaria sozinho no palco teria uma marcação cênica qual seria? Depois que ele fala essa fala aí.

DA57: Ele se vira para achar um lugar melhor e ai consegue observar o desmatamento.

P85: Ta, então vamos lá. (MA), qual é a sua sugestão? Leia de novo a fala vê se você está de acordo com o que a colega falou.

MA18: “Aqui estou bem escondido, tenho que ficar quieto para ninguém me achar”.

P86: Nesse momento o que você vai fazer?

MA19: “É, procurar um esconderijo melhor ainda...”

P87: Então espera aí. Procura seu esconderijo.

MA20: Melhor, e quando vou procurar é que eu acho.

P88: Repete aqui. E agora?

MA21: Podia acrescentar professora, tipo assim nossa, e aí fazia essa “prestar atenção”.

P89: Então melhora a fala agora, como ficaria essa fala seguinte do Paulo agora?

ED21: (IND)

P90: Então, então vamos lá, tenho ...

MA22: Não professora, vai continuar a mesma coisa, não?

ED22: Han, mas se é a mesma fala (IND)

DA58: Tipo assim, “ ai meu Deus os lenhadores estão aqui.”

P91: A (ED) fez uma pergunta, se é o mesmo personagem por que a gente repetiu aqui? (mostra a repetição da indicação de troca de personagem)

HU17: Porque era um bife!

ED23: (IND)

DA59: (IND)

P92: Vamos ver se o (MA) vai entender essa divisão do trabalho aqui, pra não ficar uma fala tão grande. O correto eu acredito que seja desse jeito mesmo. Segue (solicita que continuem a avaliação)

DA60: Oh professora, mas tem um negócio errado.

P93: E aí ele prossegue?

DA61: Mas...

MA23: Ele foi procurar os lenhadores.

DA62: Não, você foi procurar o esconderijo que você achou que alguém ia te achar e foi procurar outro esconderijo, mais aí ele fala “nossa desse esconderijo eu vejo os lenhadores tenho que prestar atenção neles” tipo assim, finaliza entendeu? Ai pode “ não posso deixar os lenhadores fazerem isso precisamos ajudar o meio ambiente, então vou prestar atenção”.

P94: Tá, então vamos fazer a correção, qual a sugestão de vocês? Qual a sua sugestão (RO)?

RO28: Tá bom assim.

P95: Daquele jeito? (IND), A (DA) tem a sua sugestão, a (ED) também tem a dela, o (MA).

RO29: Não, eu acho... (IND)

DA63: Tenho que prestar atenção, antes do tenho que prestar atenção, antes, “ai meu Deus esse esconderijo dá pra ver os lenhadores, nesse esconderijo dá pra ver os lenhadores, tenho que prestar atenção no que eles estão fazendo para depois contar”, aí vírgula, vírgula letra minúscula, aí depois, “ai meu Deus, desse esconderijo dá pra ver os lenhadores”. Antes, Nesse esconderijo dá pra ver os lenhadores.

P96: “ Ai meu Deu nesse esconderijo”, e se nós sugerirmos, “vejo os lenhadores? Ou estou vendo os lenhadores?”

DA64: “Nesse esconderijo vejo os lenhadores”.

HU18: “Posso ver”.

P97: Posso ver os lenhadores?

HU19: "Posso observar os lenhadores".

DA65: "Vejo os lenhadores, tenho que prestar atenção no que eles estão fazendo, eles estão fazendo para avisar a turma, não podemos deixar os lenhadores fazerem isso precisamos ajudar o meio ambiente". Pronto bem melhor.

P98: Agora vamos ouvir do (MA), o que você sugere, ficou um bife?

MA24: Não, tá bom. (concordando)

P99: Tá bem, tá tranquilo pra você? Você pode ler pra gente sua fala pra gente ouvir.

MA25: "Aqui estou bem escondido, tenho que ficar quieto para ninguém me achar, procurando um novo esconderijo".

P100: Não está sem coerência? Ele diz, "to bem escondido e depois tenho que ficar quieto para ninguém me achar".

DA66: É, ele tinha que botar assim, "vou procurar um novo esconderijo que aqui a Duda vai me achar", aí sai à procura de outro esconderijo.

P101: O que você acha, (MA)?

MA26: É, tá meio sem sentido mesmo.

P102: Como que ficaria (MA), então?

ED24: (IND)

P103: Exato.

DA67: Tipo assim, "vou procurar outro esconderijo, aqui a Duda vai me achar".

P104: Como?

DA68: "Vou procurar outro esconderijo aqui a Duda vai me achar".

P105: E se nós tirarmos essa marcação cênica?

ED25: É, deixa (IND)

P106: A que a (ED) sugeriu?

ED26: (IND)

P107: E tirar essa outra também?

ED27: E se quiser tirar também "aqui estou bem escondido".

P108: Tirar essa também, (ED)?

ED28: (IND)

MA27: Tirar isso daí? (identifica)

ED29: (IND)

P109: Leia com atenção pra você ver.

MA28: Esse bem escondido podia mudar, ou botar outra coisa, ali depois do "está bem vou procurar outro esconderijo".

P110: Então ele já estaria no palco. Tenho que ficar quieto pra ninguém me achar, aí meu Deus nesse esconderijo vejo os lenhadores.

ED30: (IND)

RO30: Ta repetindo muito o" tenho professora, tenho que prestar atenção, tenho que ficar quieto".

DA69: Ele podia entrar no palco, aí ele vai para trás de uma árvore...

ED31: Ou podia ser só assim (IND)

P111: Vamos refazer a fala," tenho que prestar atenção no que eles estão fazendo para depois comentar com o grupo".

MA29: "Tenho que ficar quieto para ninguém me achar, aí meu Deus". Não podia botar um espaço não?

P112: (IND)

MA30: "Aí meu Deus, nesse esconderijo vejo os lenhadores, tenho que ficar, tenho que prestar atenção no que ele estão fazendo para depois comentar com o grupo, não podemos deixar o lenhadores fazerem, fazerem isso, precisamos ajudar o meio ambiente".

ED32: Professora, ou pode, "desse esconderijo vejo os lenhadores", pode deixar assim, "não podemos deixar que eles façam isso, precisamos ajudar o meio ambiente".

MA31: "Tenho que prestar atenção no que estão fazendo"

DA70: "Não podemos deixar" ... não... é...

ED33: Aí pode tirar aquele negócio ali do... "tenho que prestar atenção no que estão fazendo".

P113: Você está sugerindo tirar esse" tenho" porque ele está repetitivo lá?

IND

ED34: Deixar assim, "tenho que ficar quieto para ninguém me achar", aí depois, "aí meu Deus desse esconderijo vejo os lenhadores, não podemos deixar que eles façam isso"...

DA71: Mas ele tem que comentar do grupo, ele tem que falar esse pedaço. “Tenho que prestar atenção para depois comentar com o grupo”.

HU20: Ou se não “tenho que prestar atenção no que eles estão fazendo...”

MA32: (IND)

HU21: Também!

P114: E depois comentar com o grupo?

HU22: Ham, e depois comentar...

P115: Então vai lá (HU), repete a sua fala.