

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Maria Regina dos Passos Pereira

**Agências de alunos cearenses do Ensino Médio: o “chamego”
entre escola, comunidade e universidade**

**DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM**

São Paulo

2019

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Maria Regina dos Passos Pereira

**Agências de alunos cearenses do Ensino Médio: o “chamego” entre escola,
comunidade e universidade**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem e área de concentração Linguagem e Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali.

São Paulo

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

PEREIRA, M. R. P. 2019 - Agências de alunos cearenses do Ensino Médio: o “chamego” entre escola, comunidade e universidade /Maria Regina dos Passos Pereira. 2018. 172f. 30 cm

Orientadora: Fernanda Coelho Liberali.

Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, 2019.

1. Agência. 2. Mobilidade. 3. Globalização. 4. Autonomia 5. Protagonismo. I. Liberali, Fernanda Coelho. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. III. Agências de alunos cearenses do Ensino Médio: o “chamego” entre escola, comunidade e universidade

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

Prof^a. Dr^a. Fernanda Coelho Liberali – Orientadora (PUC-SP)

Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Camargo Magalhães (PUC-SP)

Prof. Dr. Francisco Estefogo (UNITAU)

Prof^a. Dr^a. Laurizete Ferragut Passos (PUC-SP)

Prof. Dr. Francisco Afranio Rodrigues Teles (UNINASSAU)

A vida no suporte não implica a linguagem nem a postura ereta que permitiu a liberação das mãos. Mãos que, em grande medida, nos fizeram. Quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mentes e mãos, tanto mais o suporte foi virando mundo e a vida, existência. O suporte veio fazendo-se mundo e a vida, existência, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não “espaço” vazio a ser enchido por conteúdos.

Paulo Freire

Agradeço à CAPES e à PUC-SP pelo apoio financeiro, conforme processo nº 88887.149964/2017-00, sem o qual esta pesquisa não teria sido realizada.

Dedico meu trabalho a Deus. Foi Ele quem me deu condições para continuar e não desistir nos momentos mais sombrios da trajetória. Aplainou os meus caminhos e me fez dar continuidade à vida acadêmica. Agora é momento de cantar, o inverno passou e as flores chegam ao campo. Este trabalho só chegou ao fim, porque o Senhor esteve comigo.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Fernanda Liberali, grande pesquisadora e inspiradora...

Não foi fácil!

O que dizer de todo tempo que passamos juntas?

Muitas alegrias, muitos risos e aprendizagem.

E muito choro, tristeza e desesperança.

*Mas hoje posso dizer que tudo valeu a pena, cada lágrima, cada riso, cada
antidepressivo.*

Crescer dói, é gozo e aflição.

Por tudo sou grata, você foi, é e será sempre a Grande Fernanda!

“Se chorei ou se sofri o importante é que emoções eu vivi”

(Erasmu Carlos e Roberto Carlos).

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e amparo incondicional, principalmente, quando pensava em desistir. Fez-me enxergar que, apesar de toda a luta, tudo valeria a pena. E valeu!

Aos meus pais, pois, apesar de não terem tido a chance de estudar, possibilitaram-me a oportunidade de trilhar o caminho do conhecimento.

Às minhas filhas Bruna e Raquel, meus amores. Muitas vezes sofreram a minha falta, porém sempre me incentivaram a continuar.

Ao Joel, o grande amor da minha vida, paciente e sábio, soube me acolher nos momentos mais difíceis de medo e angústia, sempre acreditando que tudo daria certo.

À minha tia Mariazinha (*in memoriam*), pelos momentos em que não foi tia, mas sim mãe, acolhendo-me em sua casa, cuidando de mim incondicionalmente.

Ao meu primo Marcus, filho da tia Mariazinha. Tantas vezes colocou-se à disposição para me auxiliar na locomoção aeroporto, PUC e sua casa.

Ao meu irmão Nadinho, quando mais precisei de ajuda financeira estava pronto a me dar a mão.

À Fernanda Liberali, minha querida orientadora, por ter acreditado em mim e por ter sido um divisor de águas na minha vida profissional.

Aos meus amigos Renato e Iris, pela amizade e hospedagem quando precisei.

À minha amiga Neide Reis, com suas palavras, novenas e gestos, fez-me acreditar que conseguiria terminar.

Às minhas amigas Viviane Carrijo, Jéssica A. Almeida e Marcia Pereira, que, na finalização da tese, estiveram presentes e, pacientemente, auxiliaram-me até o depósito.

À minha amiga Patrícia Sarmiento, pela leitura e apontamentos tão importantes.

À Rita Paschalis, minha amiga, pela leitura dos textos.

Às professoras doutoras Maria Cecília Camargo Magalhães, Maria Otília Guimarães Ninin, Laurizete Ferragut Passos, por me ensinarem tantos conhecimentos que transformaram meu modo de ser, estar e agir no e com o mundo.

Ao Prof. Dr. Francisco Afranio Rodrigues Teles, pela parceria e gentileza em participar da banca.

Ao meu amigo Francisco Estefogo que, conhecendo-me tão pouco, confiou em mim em um momento muito especial da minha vida e contribuiu muito nas qualificações.

Ao meu amigo Luiz Miguel que me deu a mão quando eu precisei, minha eterna gratidão.

À secretária Maria Lúcia, por me manter informada sobre os assuntos do LAEL.

Aos professores, gestores, alunos e pais que participaram desta pesquisa e me proporcionaram momentos ímpares de aprendizagem.

Aos meus colegas do GP LACE que participaram das miniquais e fizeram considerações para aprimoramento desta tese.

RESUMO

PEREIRA, M. R. P. **Agências de alunos cearenses do Ensino Médio: o “chamego” entre escola, comunidade e universidade**. 2018, Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

Esta pesquisa tem por objetivo investigar, criticamente, as agências vividas pelos alunos do Ensino Médio de uma escola pública estadual do município de Beberibe-CE, ao longo da participação no projeto Digit-M-Ed Ceará. Especificamente, visa compreender: 1. Como a organização e a participação dos adolescentes nos eventos centrais promoveram a vivência de diferentes agências? e 2. Quais marcas linguísticas evidenciaram as agências vividas durante a pesquisa? Este estudo tem como aporte teórico a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, como estudada por Vygotsky (1991, 1994, 1999, 2001, 2003, 2004), Leontiev (1978) e Engeström (1991, 2001, 2002, 2011, 2013, 2016). Nesse viés, o conceito de agência é embasado em estudos sócio-histórico-culturais, tais como os fomentados por Edwards (2005, 2007, 2009, 2015), Engeström (2006, 2008, 2009), Ninin e Magalhães (2017), Virkkunen (2006) e Liberali (2017). A fim de enfatizar a concepção de agência defendida nesta pesquisa, foram discutidas as diferenças entre autonomia, protagonismo e agência. Metodologicamente, este estudo pauta-se na Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2010, 2012), que configurou a organização das ações do Projeto Digit-M-Ed Ceará em uma proposta de fazer pesquisa “com” pessoas em vez de “sobre” pessoas. Essa metodologia garantiu aos participantes papel ativo de construtores de conhecimento, possibilitando, por meio da criação de instrumentos, que compreendessem as próprias ações e as dos outros, conforme contextos de atuação. A produção dos dados aconteceu por gravações em áudio, vídeo e por questionários respondidos pelos participantes. A análise dos dados priorizou as categorias enunciativas, discursivas e linguísticas da Argumentação (LIBERALI, 2013). Os resultados mostraram transformações no agir dos alunos participantes do Digit-M-Ed Ceará, reveladas nas agências relacional, transformativa, crítico-colaborativa e desencapsuladora. A vivência de tais agências marca o quanto os envolvidos tornaram-se sujeitos agentivos em ações tanto no âmbito individual quanto no coletivo.

Palavras-chave: Adolescentes. Ensino Médio. Tipos de agência. Autonomia. Protagonismo.

ABSTRACT

PEREIRA, M. R. P. **Agencies of high school students from Ceará: the "partnership" between school, community and university.** 2018, Thesis (PhD in Applied Linguistics and Language Studies). Pontifical Catholic University of São Paulo. São Paulo, 2018.

This research aimed at investigating, critically, the agencies experienced by the high school students of a public school in Beberibe-CE, during their participation in the Digit-M-Ed Ceará project. Specifically, it focused on understanding how the organization and participation of adolescents in the central events promoted the experiencing of different agencies, and what linguistic marks revealed the agencies experienced during the research. The theoretical framework on which this study is based is the Socio-Historical-Cultural Activity Theory, according to Vygotsky (1991, 1994, 1999, 2001, 2003, 2004), Leontiev (1978) and Engeström (1991, 2001, 2002, 2011, 2013, 2016). Thus, the concept of agency is based on socio-historical-cultural studies, such as those promoted by Edwards (2005, 2007, 2009, 2015), Engeström (2006, 2008, 2009), Ninin and Magalhães (2017), Virkkunen (2006) and Liberali (2017). In order to emphasize the concept of agency defended in this research, the differences between autonomy, protagonism and agency were discussed. Methodologically, this study is anchored in the Collaborative Critical Research (MAGALHÃES, 2010, 2012), which organized the actions of the Digit-M-Ed Ceará Project in a proposal to do research "with" people instead of "about" people. This methodology enabled the participants to have an active role of knowledge builders, allowing them, through the creation of instruments, to understand their own actions and those of others, according to contexts of action. Data were produced by audio, video and questionnaire replies. Data analysis prioritized the categories of Argumentation: enunciative, discursive and linguistic (LIBERALI, 2013). The results showed transformations in the actions of the students participating in Digit-M-Ed Ceará, revealed in the relational, transformative, critical-collaborative and desencapsulating agencies. The experiencing of these agencies reveal the extent to which those involved have become agentive subjects in actions, in both, individual and collective contexts.

Keywords: Adolescents. High school. Types of agency. Autonomy. Protagonism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Números dos Estudos Correlatos	21
Quadro 2: Estudos Correlatos	21
Quadro 3: Componentes da atividade	41
Quadro 4: Padrões de Colaboração	45
Quadro 5: Síntese de atividades do Digit-M-Ed Ceará.....	67
Quadro 6: Componentes da atividade I.....	68
Quadro 7: Categorias Enunciativas	70
Quadro 8: Categorias Discursivas	70
Quadro 9: Categorias Linguísticas	71
Quadro 10: Credibilidade de Pesquisa	72
Quadro 11: Atividade Social Apresentar o projeto e escolher o tema Digit-M-Ed Ceará	81
Quadro 12: Atividade social: Estudar a problemática do lixo para produzir um vídeo	96
Quadro 13: Atividade Social Apresentar o Projeto Digit-M-Ed Ceará em SP.....	107
Quadro 14: Atividade Social Expor a experiência no SIAC	114

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Triângulo da Atividade por Vygotsky	39
Figura 2: Esquema representativo da Atividade.....	40
Figura 3: Falésias Praia de Morro Branco	55
Figura 4: Artesanato produzido em Morro Branco.....	55
Figura 5: Praia de Sucatinga, a 500 metros da escola participante da pesquisa.....	56
Figura 6: Rua do distrito em que ocorreu a pesquisa.....	56
Figura 7: Moradia próxima à escola e à Praia de Sucatinga	57
Figura 8: Fachada da escola participante da pesquisa	58
Figura 9: Pátio da escola tiradas pela pesquisadora.....	59
Figura 10: Momento 1.....	76
Figura 11: Momento 1 – apresentação dos participantes.....	76
Figura 12: Caixas com textos no vídeo	78
Figura 13: Mulher joga a garrafa na lixeira	78
Figura 14: Participantes colocam o boné vermelho e aplaudem a atitude da mulher	79
Figura 15: Apresentação no 2º Encontro.....	91
Figura 16: Momento de reflexão nos grupos	92
Figura 17: Print I do vídeo "Sou catador"	93
Figura 18: Print II do vídeo "Sou catador"	93
Figura 19: Print III do vídeo "Sou catador"	93
Figura 20: Print I do documentário "Lixo extraordinário"	94
Figura 21: Print II do documentário "Lixo extraordinário"	94
Figura 22: Foto I comunicação dos alunos no SIAC	106
Figura 23: Foto II comunicação dos alunos no SIAC	106
Figura 24: Pós SIAC	113
Figura 25: Participação do diretor Narcélio na sessão da câmara de Beberibe.....	124
Figura 26: Participantes na Câmara Municipal de Beberibe	124
Figura 27: Alunos com um vereador na Câmara Municipal de Beberibe	125
Figura 28: Reunião com as mães.....	126

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
2.1 Globalização, multiculturalismo, superdiversidade e fronteira	26
2.2 Autonomia e protagonismo	31
2.3 Agência estruturacionista	36
2.4 Agência na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC)	37
2.4.1 Agência relacional	43
2.4.2 Agência transformativa	44
2.4.3 Agência crítico-colaborativa	45
2.4.4 Agência desencapsuladora	47
2.4.5 Diferenças entre as agências apresentadas	50
3 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA	51
3.1 Projeto Digit-M-Ed: perspectiva macro	51
3.1.1 Projeto Digit-M-Ed Brasil	52
3.1.2 Projeto Digit-M-Ed Ceará	53
3.1.2.1 Ceará, Beberibe e escola	53
3.1.2.2 Participantes da pesquisa	59
3.1.2.3 Projeto em Beberibe	62
4 METODOLOGIA DE PESQUISA	64
4.1 A pesquisa e a Linguística Aplicada	64
4.2 Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol)	65
4.3 Procedimentos de produção, coleta e seleção de dados	66
4.4 Procedimentos de análise e de interpretação de dados	68
4.5 Credibilidade no processo de pesquisa	72
Artigo publicado nos Anais do V CONEDU Volume 1, 2018, ISSN 2358-8829	74
Trabalho aceito para o Congresso de Pedagogia “Comité Científico del Congreso Internacional Pedagogía 2019 em Cuba	74
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	75
5.1 Momento 1: apresentação do projeto e escolha do tema Digit-M-Ed Ceará ...	75
5.2 Momento 2: encontro em Lagoa de Dentro - problemática do lixo e produção de um vídeo	91
5.3 Momento 5: apresentação do projeto Digit-M-Ed Ceará em São Paulo	105
5.4 Momento 6: retrospectiva da viagem para participantes e mães	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICES	138
APÊNDICE A: Estudos Correlatos	138
APÊNDICE B: Questionários	163

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SIGLA	Significado
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DCAs	Direito das Crianças e dos Adolescentes
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LA	Linguística Aplicada
LAEL	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
PCCol	Pesquisa Crítica de Colaboração
PDT	Professor Diretor de Turma
TASHC	Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural
UNICEF	United Nations Children's Fund
BNCC	Base Nacional Comum Curricular

1 INTRODUÇÃO

*O chamego dá prazer
O chamego faz sofrer
O chamego às vezes dói
Às vezes não
O chamego às vezes rói
O coração
Todo mundo quer saber
O que é o chamego
Ninguém sabe se ele é branco
Se é mulato ou negro*

(Luiz Gonzaga)

A escolha de um trecho da canção nordestina de Luiz Gonzaga vem ao encontro do título desta tese, *“Agências de alunos cearenses do Ensino Médio: o “chamego” entre escola, comunidade e universidade”*, por entender que as relações estabelecidas entre escola, comunidade e universidade trazem em seu bojo a dor, o sofrimento e também o prazer. A alusão que se faz nesta pesquisa à palavra “chamego” tem a ver com as relações estabelecidas entre os sujeitos que fazem parte da escola, da comunidade e da universidade e as diferentes agências que serão abordadas nesta tese.

A seguir, relato um pouco da minha história e como esta relaciona-se com a pesquisa. Em 1985, quando concluí a graduação em Biologia, sonhava em participar de um tipo de educação com aulas práticas e contextualizadas, mais próximas da realidade dos jovens. Entretanto, conscientemente, sabia dos entraves pelo caminho.

O início de minha carreira como servidora pública foi marcado por mudanças do movimento Escola Nova, que apresentava a educação como condição para o desenvolvimento. Naquele tempo, final da década de 80, a responsabilidade, então do Estado, foi transferida para o denominado *terceiro setor*, o qual se fortaleceu e

transformou a educação em um negócio vantajoso (SOUZA, 2009). Com esse setor em evidência, termos como protagonismo e autonomia destacaram-se em documentos e leis da Educação Brasileira. Por exemplo, as Leis de Diretrizes de Base Nacional (LDBN) 9394/96, no artigo 35, inciso III, promulga “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”; a Base Nacional Comum Curricular, homologada em 20 de dezembro de 2017, reforça o protagonismo do estudante na “aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2017, p. 15).

Em crítica e contraposição às visões de autonomia e protagonismo do terceiro setor, esta tese revela o viés sócio-histórico-cultural de constituição dos sujeitos, apresentando o conceito de agência. Nessa direção, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar, criticamente, as agências vividas pelos alunos do Ensino Médio de uma escola pública estadual do município de Beberibe-CE, ao longo da participação no projeto Digit-M-Ed Ceará, coordenado por mim e ligado ao “Digit-M-Ed -Hiperconectando¹”. Na época desta pesquisa, esse projeto estava em desenvolvimento em São Paulo, Ceará e Piauí, considerando questões regionais e planejamentos de acordo com as necessidades dos diferentes contextos. A inserção de uma escola pública de Beberibe-CE no Digit-M-Ed está diretamente ligada à minha trajetória profissional. De 1986 a 2007, fui servidora pública da rede estadual de educação do estado de São Paulo. Nesse período, fui professora de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental e de Química no Ensino Médio. Também participei da gestão escolar como coordenadora pedagógica, vice-diretora e diretora efetiva.

Em 2004, atuava como diretora efetiva em uma escola no município de Guarulhos, enquanto lecionava em outra nos anos finais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio. Devido a tais experiências, permeadas de inquietações pedagógicas, ingressei, nessa época, no mestrado em Psicologia da Educação na PUC-SP a fim de subsidiar minha prática. Em 2006, ao terminar o mestrado, fui aprovada em um seletivo para o cargo de supervisora geral em um colégio particular na capital cearense. Assim, solicitei exoneração do cargo

¹ O Projeto Digit-M-Ed será explanado na seção 3.

² Segundo o New London Group (1996), os multiletramentos são os novos letramentos emergentes

público em São Paulo e mudei-me, junto com toda família, para Fortaleza, assumindo a nova função, que duraria cinco anos.

Em 2011, uma nova oportunidade de emprego surgiu. Uma editora cearense, ligada ao governo do estado pelo Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, contratou-me para formação de professores. Após dois anos, em 2013, iniciei minha trajetória como consultora pedagógica em municípios no interior do Ceará, tais como: Forquilha, Cascavel e Eusébio. Concomitantemente, atuava, para uma editora multinacional, como formadora de professores e palestrante em todo Brasil. Foi, então, por causa desse trabalho, que conheci, em 2014, a escola participante desta pesquisa.

Ao conhecer a escola, percebi que se tratava de um lugar com “algo mais”, pois era muito organizado e sinalizado, situando facilmente os visitantes. Com infraestrutura privilegiada, a escola deixava diversas escolas particulares em desvantagem. Outro destaque era o tratamento entre os partícipes da comunidade escolar, permeado por respeito, amizade e zelo. Essa impressão confirmou-se quando presenciei o real envolvimento de professores, pais e alunos em reuniões e festas da comunidade escolar.

Nesse tempo, iniciei o doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem sob orientação da Profa. Dra. Fernanda Liberali, coordenadora do Projeto Digit-M-Ed em São Paulo. Então, ao conhecer a escola em Beberibe-CE, conversei com minha orientadora sobre a possibilidade de desenvolver um projeto lá.

Com essa ideia, após palestras, mantive contato por algum tempo com a equipe gestora da escola e tive oportunidade de apresentar o Digit-M-Ed. Contei do objetivo em trabalhar com os Multiletramentos² (THE NEW LONDON GROUP, 1996), abarcando conceitos de multimídia, multiculturalidade e multimodalidade em direção à formação do sujeito agentivo. Quanto mais sabiam do Projeto, mais a equipe ficava animada e, por isso, decidiu participar. Assim, deu-se início ao Digit-M-Ed Ceará, contexto desta pesquisa.

² Segundo o New London Group (1996), os multiletramentos são os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte devido às novas tecnologias da informação e da comunicação, que levam em conta a grande variedade de culturas presentes em um mundo globalizado.

Com esse projeto, foi possível refletir sobre as diferenças entre os adolescentes nordestinos e os paulistas. O contraste no modo de vida dos participantes nordestinos, da linguagem e do envolvimento cultural e escolar mostraram o quão distintos eram os sujeitos do Projeto. Nesse panorama, ao começar esse trabalho com adolescentes, fez-se essencial discutir as perspectivas de adolescências por meio de documentos legais e diferentes visões teóricas.

No Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA - Lei 8069/90, o artigo 2 define adolescente como pessoas de 12 a 18 anos. Semelhantemente, a Psicologia, no decorrer dos anos, apresenta a naturalização dos períodos da vida, dividindo-a em fases: infância, adolescência, juventude, adulta e idosa. Nessa área, a adolescência é um período pelo qual todos os indivíduos “normais”, inevitavelmente, passarão.

Segundo Knobel (1989), a adolescência é uma patologia com períodos de crise, tensão, rebeldia, turbulência e conflito. Concebida como “fase difícil”, “fase problemática da vida”, que deve ser superada. Pelo viés desse autor, as características específicas da adolescência são classificadas como negativas ou “coisas da idade”. Trata-se da Síndrome da Adolescência Normal (KNOBEL, 1989), com o adolescente em busca de si e da identidade adulta, à medida que vivencia tendências de grupos, crises religiosas, deslocamento temporal e evolução sexual do autoerotismo até a heterossexualidade. A adolescência é vista como atividade social reivindicatória com contradições sucessivas, progressiva separação dos pais, alternância do humor e do ânimo.

No viés de Knobel (1989), podemos perceber que a adolescência é naturalizada como período conflituoso, familiar e esperado, contrariando a visão sócio-histórica-cultural do ser humano na relação com os demais, mediado pelos instrumentos formados historicamente. Nesta pesquisa, essa fase é definida pela concepção sempre social do ser humano, das relações estabelecidas no desenvolvimento de habilidades e valores. Portanto, não coadunamos com uma visão naturalizada de adolescência com caminhos aprioristicamente apresentados. Como ressalta Ozella (2003), é necessária superação dessa visão para formação sócio-histórico-cultural do jovem, com base no tempo cronológico, na historicidade e no contexto de vivência desse indivíduo.

Apesar da busca pela superação da visão “biologizante”, ainda há uma visão “naturalizante” de adolescente. Exemplo disso são as mudanças no relatório “Situação Mundial da Infância” da *United Nations Children’s Fund* (UNICEF) em 2011. O documento é inovador ao não mais tratar a adolescência como problema, dificuldade com as famílias, ameaça para a sociedade, etapa de vulnerabilidade, mas como um momento permeado de oportunidades.

Em lugar de dar ênfase a situações nas quais os adolescentes, geralmente, estão envolvidos, como infrações, gravidez e doenças sexualmente transmissíveis, o relatório da UNICEF ressalta a importância de conhecer as histórias de vida e identificar as razões das assustadoras estatísticas sobre a adolescência. A UNICEF deseja eliminar a ideia predeterminada de adolescência e propõe distintos conceitos para essa etapa; contudo, visa a uma realidade específica. A UNICEF tem por objetivo atender adolescentes em situação de vulnerabilidade, ou seja, em realidade precária.

A constituição contemporânea mediada pela mídia está também diretamente ligada à adolescência. As tecnologias de comunicação influenciam os modos e as normas de comportamento do adolescente, já nascido na era de computadores e celulares. Segundo Gobbi (2010), a tecnologia é inerente à vida dos jovens, não sendo considerada apenas mais uma possibilidade. Nesse cenário, podemos compreender que a era digital não produziu novos adolescentes, porém potencializou suas práticas, tornando-os mais independentes.

Outra questão relevante, como esta pesquisa trabalha com jovens estudantes do Ensino Médio, é a discrepância entre os recursos oferecidos na escola e aqueles presentes na vida cotidiana. Se por um lado a cultura fora da escola é digital, com imagens e sons, por outro, nas escolas, ainda perdura uma versão desatualizada da cultura da escrita impressa. Apesar dessas diferenças, Filho (2007) discute que, mesmo como nativos digitais, os jovens nem sempre agem para transformação do próprio contexto ao descobrirem as necessidades. Ressaltamos, portanto, a importância do conceito de agência na perspectiva sócio-histórico-cultural com vistas ao envolvimento dos adolescentes em ações do presente que reverberarão no futuro.

O Projeto Digit-M-Ed Ceará, como veremos, visou não apenas a transformação dos adolescentes envolvidos, mas também da comunidade dentro e

fora da escola. Em decorrência disso, nesta tese, é discutido o conceito de agência em contraposição à autonomia e ao protagonismo. No decorrer deste estudo, é revelado que esses dois conceitos não preveem o sujeito atuante em prol da necessidade coletiva.

No levantamento bibliográfico de estudos desenvolvidos com foco nos conceitos de agência, protagonismo e autonomia, foi encontrada grande quantidade de correlatos nas áreas de Linguística, Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. A quantidade de trabalhos encontrados, desenvolvidos nos últimos cinco anos, é apresentada no quadro a seguir e está melhor detalhada no **Apêndice A: Estudos correlatos**.

Quadro 1: Números dos Estudos Correlatos

Palavras-chave	Artigos	Dissertações	Teses
Agência	26	20	22
Autonomia	19	35	15
Protagonismo	8	13	7

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Dentre esses estudos, aqueles que mais se aproximavam da temática deste trabalho foram escolhidos para discussão nesta seção e são apresentados no **Quadro 2**.

Quadro 2: Estudos Correlatos

Sítio	Referências
RBLA - Revista Brasileira de Linguística Aplicada	PESSOA, R. R.; URZEDA-FREITAS, M. T. Língua como espaço de poder: uma pesquisa de sala de aula na perspectiva crítica. Rev. bras. linguist. apl. , Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 133-156, Mar. 2016.
ALFA - REVISTA DE LINGUÍSTICA	NININ, M. O. G.; MAGALHAES, M. C. C. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino médio em serviço. Alfa, rev. linguíst. São José Rio Preto, São Paulo, v. 61, n. 3, p. 625-652, Dec. 2017.
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUC-SP	FONSECA, L. S. S. A agência na formação de uma professora de Língua Estrangeira Espanhola em contexto pré-serviço . 2015 Doutorado (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
Biblioteca Digital de	GRACIANO, M. R. S. Leitura nas diferentes áreas

Teses e Dissertações da PUC-SP	do conhecimento: ressignificando papéis na formação continuada de professores no Ensino Médio. 2015. Doutorado (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUC-SP	LOPES, R. F. S. A colaboração para o desenvolvimento do repertório linguístico em atividades de performance teatral e reflexão em aulas de inglês no ensino superior tecnológico. 2018 Doutorado (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUC-SP	MANZATI, G. R. Projeto Digit-M-Ed - Hiperconectando: alunos como formadores no ambiente escolar. 2018. Mestrado (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUC-SP	SALGUEIRO, L. G. O ensino-aprendizado afetocognitivo de sujeitos bilíngues em uma atividade de Circle Time. 2018 Mestrado (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUC-SP	SALVADOR, F. N. M. Da lousa ao palco: teatro como possibilidade de desenvolvimento de agência. 2014 Mestrado (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUC-SP	TELES, F. A. R. Adolescentes Agentes e Dessilenciados? O movimento da argumentação no Digit-M-Ed Parnaíba – PI. 2017. Doutorado (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Pessoa (2016) aproxima-se desta pesquisa pela abordagem da agência em eventos vividos por alunos, evidenciando o papel agentivo da língua, que pode tanto restringir quanto criar oportunidades. Já Ninin e Magalhães (2017), em “A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino médio em serviço”, abordam a agência relacional e transformativa, bem como a emergência de uma prática profissional responsiva por parte dos professores.

Os estudos de Fonseca (2015), Graciano (2015) e Salgueiro (2018) coadunam com a fundamentação teórica desta pesquisa, discutida na próxima seção. Entretanto, o primeiro diferencia-se por focar em uma única aluna sem descrever o tipo de agência investigada; o segundo tem como propósito a leitura em

salas de aula e as transformações promovidas a partir de discussões em um projeto de formação contínua; o terceiro, por fim, foca em crianças da educação infantil em rodas de conversa.

As pesquisas de Teles (2018) e Manzati (2018) aproximam-se desta pesquisa por também terem origem no Projeto Digit-M-Ed São Paulo. As diferenças estão no foco. Teles (2018) discute a constituição da agência dos adolescentes participantes do Digit-M-Ed Parnaíba pela argumentação e Manzati (2018) aborda a consciência de alunos, participantes do Digit-M-Ed São Paulo, das transformações no âmbito pessoal e nos modos de viver a escola.

Apesar da relevância dos trabalhos apresentados no Quadro 2 e no Apêndice A, esta pesquisa diferencia-se por investigar, criticamente, as agências vividas pelos alunos do Ensino Médio de uma escola pública estadual no município de Beberibe-CE, ao longo da participação no Projeto Digit-M-Ed Ceará.

Assim, as perguntas norteadoras deste trabalho são:

- Como a organização e a participação dos adolescentes nos eventos centrais promoveram a vivência de diferentes agências?
- Quais marcas linguísticas evidenciaram as agências vividas durante a pesquisa?

Diferentemente das pesquisas relatadas, esta investigação pretende entender a formação da agência, distinguindo-a do protagonismo, no qual o sujeito ocupa papel de ator social, e da autonomia, associada à capacidade do sujeito para liberdade e decisão individual. Em poucas palavras, este estudo contrapõe-se ao protagonismo juvenil, pois não se pauta na lógica neoliberal da exclusão por meio da competitividade, que distancia pobres e ricos.

Embora o protagonismo também vise o despertar da cidadania pela participação dos jovens, enaltece a competitividade e a meritocracia (ANDERSON, 1994). Esses dois aspectos estão na lógica da exclusão e, conseqüentemente, gera excessiva valorização do individual. Em outra direção, o desenvolvimento deste estudo, intervenção relevante para trabalhos com adolescentes, segue para além de

um indivíduo protagonista e autônomo, pois busca a formação de sujeitos agentivos com ações interdependentes, que vivem a agência como fenômeno dialógico e relacional.

Nesse viés, esta pesquisa está inserida no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, ligado ao Grupo de Pesquisa “Linguagem em Atividades no Contexto Escolar” (GP LACE³) sob a liderança das professoras doutoras Maria Cecília Camargo Magalhães e Fernanda Coelho Liberali.

A Linguística Aplicada (LA) envolve teorias atentas aos modos de produzir conhecimento em Ciência Social e ao constante processo de autorreflexão, dando oportunidades para a vida ser observada por meio de novos olhares e concepções. A LA compreende a linguagem como prática social, marcada pela ideologia, política e por relações de poder (MOITA LOPES, 2008).

Este trabalho, assim com a LA, defende que a atualidade é de efervescência sócio-histórico-cultural, evidenciada pelo vertiginoso desenvolvimento tecnológico influente nos modos de ser, estar e agir no mundo, nos campos da vida pública e privada. Além disso, a LA, como aponta Moita Lopes (2008), move para o centro das discussões diferentes grupos independentemente de classe social, etnia, região e gênero. Promove, portanto, a vez e a voz de vidas marginalizadas e sem privilégios, as quais podem apresentar novas outras formas para entendimento da contemporaneidade, colaborando para um mundo menos hegemônico e uma globalização menos perversa (SANTOS, 2015).

Por fim, esta tese está organizada em cinco seções:

- Seção 2 - Fundamentação teórica: apresenta um panorama das implicações da globalização na formação das relações humanas;

³ O GP LACE, fundado em 2004, na PUC-SP pelas líderes Profas. Dras. Magalhães e Liberali, tem repercussão nacional e internacional. Nacionalmente, conta com: pesquisadores de universidades federais, estaduais e privadas; alunos, professores, gestores de escolas públicas e privadas; teses, dissertações, artigos e livros produzidos referentes ao contexto escolar no Brasil; projetos de pesquisa e extensão abertos às comunidades escolar e acadêmica; organização de eventos anuais como Simpósio Ação Cidadã (SIAC). Internacionalmente, o Grupo mantém relações com pesquisadores como Lobman (Rutgers University, NY), Holzman (East Side Institute, NY), Kontopodis (University of Leeds), Stetsenko (CUNNY University), Engeström e Sannino (Helsinki University). Também tem publicações internacionais tanto em periódicos quanto em livros, além de participações em conferências e projetos internacionais (Informações disponíveis em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2544910924106098. Acesso em: 06 dez. 2018).

discute também autonomia e protagonismo para, então, defender agência na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC).

- Seção 3 – Contexto de pesquisa: descreve o Projeto Digit-M-Ed São Paulo e Ceará.
- Seção 4 – Metodologia de pesquisa: discorre sobre Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), procedimentos de análise, de interpretação dos dados e credibilidade desta pesquisa.
- Seção 5 – Análise dos dados: discute os dados com o intuito de responder às questões norteadoras desta pesquisa.
- Seção 6 – Considerações finais: finaliza esta pesquisa com prospecção para estudos futuros.

A seguir, apresento a Fundamentação Teórica deste trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com as mãos, o homem aprendeu a vencer a resistência das coisas, e com elas começou a dominá-las. Com as mãos o homem começou a deixar suas marcas na natureza; e seu uso como primeiro instrumento ou ferramenta [...]. Mas as mãos não estabelecem uma relação peculiar apenas entre o homem e as coisas, mas também entre os próprios homens. Acariciam ou aproximam os homens no aperto de mão; mas os homens não só se acariciam ou cumprimentam, como também brigam. Ou seja, as mãos exprimem de modo sensível e concreto relações humanas, quer entre indivíduos, quer entre grupos sociais. E essa capacidade da mão de demonstrar os sentimentos mais opostos tem por base sua estrita vinculação com a consciência.

(SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011)

A epígrafe desta seção faz referência ao encontro de várias mãos, em diferentes contextos, quando pensamos nos alunos participantes desta pesquisa. A alegria da adolescência, o gosto pela descoberta e colaboração nas relações do Digit-M-Ed Ceará possibilitaram o desenvolvimento do projeto. No desenrolar desta seção, a fim de compreender o indivíduo como ser marcado em determinada sociedade, tempo histórico e cultura, discuto os conceitos de agência na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC).

Nesse caminho, inicialmente, apresento o contexto contemporâneo, discutindo os conceitos de globalização, multiculturalismo, superdiversidade e fronteira, relacionando-os à vivência de agências pelos alunos participantes. Na sequência, discorro sobre os conceitos de autonomia, protagonismo e agência estruturacionista. Por último, abordo os diferentes tipos de agência a partir da TASHC.

2.1 Globalização, multiculturalismo, superdiversidade e fronteira

Os conceitos de globalização (BAUMAN, 1999; SANTOS, 2015), multiculturalismo (CANDAU; MOREIRA, 2013), superdiversidade (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011; BLOMMAERT, 2010; VERTOVEC, 2007) e fronteira (VAN HOUTUM; NAERSSSEN, 2002; PESAVENTO, 2002) estão relacionados a questões

atuais e, portanto, subsidiam a compreensão da participação dos alunos de Beberibe-CE ao longo do Projeto Digit-M-Ed Ceará.

Na atualidade, o mito da globalização faz-nos acreditar que o mundo se transformou em uma grande aldeia global, porém, como discute Blommaert (2010), o mundo tornou-se uma rede de aldeias, individualmente organizadas, com regras e códigos próprios. Os lugares mudam com a influência global, mas o local resiste e, por meio de critérios e normas, define os processos de mudança. Nessa direção, a globalização intensificou-se, propiciando um fluxo migratório entre o local e o global.

Na visão de Giddens (2003), a globalização está presente na interconexão das diferentes áreas do planeta, ocasionando transformações sociais, como as ocorridas no Brasil. Nosso país foi formado com expressiva base cultural, principalmente em relação aos negros e índios que tiveram uma constituição histórica trágica e dolorosa. Por isso, vivemos, até os dias de hoje, uma história marcada pela negação de uma raça e apagamento da outra.

Na perspectiva de Santos (2015), a globalização é um fenômeno antigo que se configura em globalizações, pois os processos desiguais e conflitantes são compreendidos como fenômenos multifacetados. As ideias desse autor dialogam com as ideias de Giddens (2003), Burbules e Torres (2004) e Blommaert (2010) sobre a existência de três representações de globalização denominadas “fábula”, “perversa” e “mais humana”.

A globalização como fábula refere-se ao mito da aldeia global, com difusão instantânea das notícias e falsa crença de todas as pessoas estarem informadas e conectadas em um mundo onde as distâncias foram “encurtadas”. Já a globalização perversa é marcada por pobreza, desemprego, baixos salários, surgimento de novas doenças e retorno das erradicadas. Exemplo disso foi o surto de sarampo no estado de Roraima, no início de 2018, consequência do fluxo migratório da Venezuela devido a problemas políticos enfrentados naquela nação.

Nessa globalização, a educação de qualidade está distante da população de baixa renda, enquanto crescem abusivamente o egoísmo e a competitividade, provocando a supervalorização da meritocracia. Devido aos cenários desenhados pela globalização como fábula e perversa, Santos (2015) sugere a urgência em se perseguir uma globalização mais humana para que ela não seja um fenômeno

propiciador da felicidade de poucos ou da infelicidade de muitos, pois afeta toda a sociedade e está intrinsicamente ligada à ausência ou à presença de recursos.

Burbules e Torres (2004) acrescentam que a globalização causa impacto “avassalador” nos processos econômicos, incluindo produção, consumo, comércio, fluxo de capital e interdependência monetária. Em consonância com esses autores, Blommaert (2010) assegura que a globalização não é nova, porém diferente por causa de sua intensidade, seu objetivo e sua escala, iludindo-nos por meio de falsos efeitos positivos e pela possibilidade de estarmos conectados. Ao mesmo tempo, o autor remete à globalização vivida negativamente pelas classes desprivilegiadas, sem acesso à tecnologia e aos bens de consumo e que, contraditoriamente, promove oportunidades e desigualdades, progresso e retrocesso, beneficiados e vítimas.

Nessa perspectiva, compreender globalização (BAUMAN, 1999; SANTOS, 2015) pelos diferentes ângulos implica saber que a relação com o multiculturalismo (CANDAU; MOREIRA, 2013) é ambígua, pois as interações sociais estabelecidas nem sempre são horizontais. Isso gera conflitos, uma vez que a verticalização das relações promove a hierarquização das culturas, ou seja, a criação de vencedores e vencidos.

Novos fatos indicam a chegada de uma história que contemplará a mistura de povos, culturas e gostos. Essas configurações marcam o multiculturalismo no Brasil e, assim como Santos (2015) elenca três tipos de globalização, Candau e Moreira (2013) propõem três abordagens fundamentais para o multiculturalismo, denominadas: assimilacionista, diferencialista e interativa ou interculturalidade.

O multiculturalismo assimilacionista refere-se à vivência em uma sociedade multicultural, na qual não há igualdade de oportunidades. Nesse lugar, negros, índios, homossexuais, nordestinos, pobres e pouco escolarizados não têm acesso a bens e serviços considerados “direitos do cidadão”. Tais direitos são válidos apenas para uma classe média, branca, com alta escolaridade e membro da cultura hegemônica. Nessa perspectiva, há o apagamento e/ou ocultação de culturas consideradas inferiores, esmaecendo saberes, crenças, valores, línguas e ritos tachados de “menores” pelas classes dominantes.

Quanto ao multiculturalismo diferencialista, as diferenças são reconhecidas e garantem a expressão das distintas identidades culturais. Privilegia-se o acesso a direitos sociais e econômicos, favorecendo a segregação de determinados grupos culturais como, por exemplo, negros e índios. Apesar de observar que as perspectivas mais comuns são as duas anteriores, Candau e Moreira (2013) propõem a abordagem da interculturalidade ou multiculturalismo interativo como oportunidade para as culturas estarem, em relação complexa, no constante processo de construção e reconstrução, sem apagamento de uma cultura em detrimento de outra. Nas palavras de Candau e Moreira (2013, p. 23),

[...] a perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do 'outro', para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas.

O multiculturalismo da interculturalidade remete-nos ao contexto superdiverso de configuração social impactada pelos processos de globalização e marcada pelo intenso fluxo migratório. Esse movimento é possibilitado por fronteiras nacionais mais fluidas, nas quais a face da diversidade social, cultural e linguística das sociedades em todo o mundo foi alterada (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011). Para dar conta de entender todas essas mudanças, Vertovec (2007) traz a noção de superdiversidade como “diversificação da diversidade em contexto plurilíngue e multicultural”. O autor propõe o conceito por acreditar que ele seja revelador da importância das novas combinações de variáveis, marcas da sociedade contemporânea.

A superdiversidade decompõe as configurações das populações oriundas de fluxos migratórios globais nos últimos quase 40 anos. Esse conceito não implica apenas no movimento de pessoas dos mais variados lugares e das mais variadas etnias, línguas e religiões, mas também atende aos modos particulares dessas categorias. Nesse viés, a superdiversidade rompe as fronteiras de diferentes grupos e culturas e, por meio da mobilidade (BLOMMAERT; DONG, 2007) de pessoas, surge a mobilidade de recursos (sócio)linguísticos, fazendo emergir repertórios linguísticos que possibilitam ao sujeito transitar em culturas e espaços distintos por múltiplas fronteiras.

As fronteiras não apenas delimitam e separam territórios, muito menos separam o que está dentro do que está fora. Nesta tese, fronteira é abordada simbolicamente para entender como os sujeitos podem se mover no plano sociocultural e como os diferentes espaços impõem fronteiras simbólicas ao delimitar quem pode ou não participar. Conforme indica Pesavento (2002), as fronteiras atuam nas dimensões simbólicas e marcam como cada sujeito experimenta a sociedade, o grupo e a cultura. As fronteiras podem estar imperceptíveis ao olhar descuidado, entretanto, estão fortemente presentes e são, mentalmente, poderosas. Como afirma Pesavento (2002),

[...] as fronteiras, antes de serem marcos físicos ou naturais, são sobretudo simbólicas. São marcos, sim, mas sobretudo de referência mental que guiam a percepção da realidade. Neste sentido, são produtos dessa capacidade mágica de representar o mundo por um mundo paralelo de sinais por meio do qual os homens percebem e qualificam a si próprios, ao corpo social, ao espaço e ao próprio tempo. Referimo-nos ao imaginário, este sistema de representações coletivas que atribui significado ao real e que pauta os valores e a conduta. Dessa forma, as fronteiras são, sobretudo, culturais, ou seja, são construções de sentido, fazendo parte do jogo social das representações que estabelece classificações, hierarquias, limites, guiando o olhar e a apreciação sobre o mundo (PESAVENTO, 2002, p. 35-36).

A fronteira, paradoxalmente, divide e permite a união. Conforme já dito, é o lócus das mobilidades culturais, pois, segundo Blommaert (2010), permite possibilidades de agir e produzir significados novos e/ou diferentes em diversos contextos sócio-histórico-culturais.

Tomando como referência Bauman (1999), no mundo pós-guerra espacial, a mobilidade é demasiadamente cobiçada, pois promove estratificação social e instaura, em escala global, o poder por meio da hierarquia social, política, econômica e cultural. Os sujeitos que alcançam o topo da nova hierarquia têm o privilégio da liberdade, conquistada por meio de recursos financeiros que oportunizam a quebra de fronteiras e permitem a mobilidade.

Segundo Bauman (1999), a mobilidade está intimamente ligada ao poder econômico, que viabiliza o processo de globalização perversa (SANTO, 2015), criando possibilidades de encurtar distâncias por meio dos diferentes repertórios, oriundos dos recursos financeiros. Em contrapartida, Blommaert (2010) defende a mobilidade desenvolvida por meio de recursos multimodais na construção de repertórios para a criação de agências possíveis. Mobilidade e agência possibilitam

ao sujeito usufruir e participar do processo de globalização compreendido, nesse caso, como processo mundial de integração ou partilha de informações, culturas e mercados em distintos países, resultando na quebra das fronteiras e no multiculturalismo, característico da sociedade atual.

A agência, conceito aprofundado em seções posteriores, ocorre pela formação de repertórios (BUSCH, 2012), os quais permitem a apropriação e o domínio de variados e específicos recursos possibilitadores de mobilidade de agir em diferentes situações. O conceito de agência defendido nesta tese tem base na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. Esse viés prevê a oportunidade de investigação do desenvolvimento dos sujeitos pela agência, entendida como a quebra de padrões pré-estabelecidos para papéis dos sujeitos (ENGESTRÖM, 2006).

Na sequência, apresento os conceitos de autonomia, protagonismo e agência na perspectiva estruturacionista e, por fim, diferentes tipos de agência na perspectiva sócio-histórico-cultural. Tal discussão dará suporte para a compreensão do objetivo desta pesquisa, que é investigar, criticamente, as agências vividas pelos alunos do Ensino Médio de uma escola pública estadual no município de Beberibe-CE.

2.2 Autonomia e protagonismo

Nesta subseção, discuto os conceitos de autonomia e protagonismo a fim de analisar em quais aspectos tais conceitos coadunam ou não com o de agência na perspectiva sócio-histórico-cultural.

Segundo o dicionário Houaiss de Língua Portuguesa, autonomia significa “aptidão ou competência para gerir sua própria vida, valendo-se de seus próprios meios, vontades e/ou princípios”. A origem da palavra em português vem do francês *autonomie*. Esta, por sua vez, é derivada de duas outras palavras do grego: *autós* - “próprio, si mesmo” - e *nomos* - “nomes” ou “normas, regras”. De acordo com Lalande (1999), a palavra autonomia significa a condição de uma pessoa ou de uma coletividade em determinar as leis a que se submetem.

Já Abbagnano (1982), com base em Kant, apresenta a autonomia como independência da vontade em relação a qualquer objeto de desejo, além da capacidade do indivíduo de se adaptar em conformidade com uma lei própria. Nessa perspectiva, autonomia é central para liberdade do homem em exercer cidadania plena. O filósofo Kant (1784) discorre sobre o homem da menoridade como o sujeito incapaz de usar seu entendimento para esclarecimento das ações, ou seja, ele não tem coragem de servir a si mesmo e não se quer livre para a autonomia, delegando o próprio controle aos demais.

O filósofo defende que, para o esclarecimento, é preciso ter liberdade, oriunda do uso público da razão, pois o uso privado seria muito limitado (KANT, 1784). Zatti (2007), também com base em Kant, descreve autonomia envolvendo dois aspectos: um ligado à liberdade, ao poder de imaginar e decidir; outro, à capacidade de fazer. Nessa direção, para alcançar a autonomia, é preciso o pensar e o fazer autônomos.

Contrapondo-se às ideias iluministas, Rousseau (2002) formulou uma nova concepção de autonomia com base em um ser humano de corpo e espírito. Para esse filósofo, o mal humano não poderia ser resolvido com o aumento do conhecimento, contrariando a ideia de mais razão, cultura e esclarecimento para os homens tornarem-se melhores. De acordo com Rousseau (2002), o progresso não nos torna autônomos. Os iluministas defendem o avanço da racionalidade científica como potencializador da autonomia; contudo, a relação entre desenvolvimento científico e crescimento da autonomia não é tão simples. O estudioso enfatiza que não somos individualmente autônomos por controlarmos os desejos privados e agirmos como membros de um todo moral, e sim porque rompemos com a escravidão desses desejos e vivemos sob uma lei proposta por/a nós mesmos.

As duas concepções de autonomia apresentadas com base nos filósofos Kant e Rousseau podem auxiliar a compreender como Piaget concebeu esse conceito, uma vez que visava fundamentar uma moral universal, da qual nenhum ser racional pudesse escapar. Piaget, para chegar à ideia de autonomia, baseou-se em Kant na distinção entre heteronomia e autonomia. Segundo Piaget (1970), autonomia é a capacidade do sujeito elaborar normas próprias, constituídas nas relações de cooperação, implicando uma autonomia moral, processo de constituição do sujeito epistêmico.

Como aponta Piaget (1970), o sujeito epistêmico refere-se às estruturas mentais desenvolvidas do início ao fim da vida por intermédio da ação do homem sobre o meio. Essas estruturas permitem ao indivíduo classificar, relacionar, comparar, deduzir, entre outras possibilidades, permitindo a construção de saberes mais complexos. Já o sujeito moral constitui-se nos estágios de: pré-moralidade, heteronomia, semiautonomia e autonomia moral. Tais etapas são para Piaget caminhos percorridos por cada indivíduo para construção de estruturas mentais.

Essas estruturas não são inatas; porém, o genoma humano oferece possibilidades para que se concretizem ou não. Para essa concretização, segundo Piaget (1977), são essenciais as trocas com o meio físico e social. Ele afirma que a consciência adulta autônoma é um produto social excepcional e recente. Em suma, autonomia, para o estudioso francês, refere-se ao sujeito que avança pelos diferentes estágios e descobre-se sujeito moral livre para agir e ser no mundo, por meio das próprias convicções.

No viés de Freire (1970), com abordagem diferente da de Piaget e base na filosofia marxista, autonomia representa a ação libertadora que conduz as ações humanas para emancipação. Esta acontece por meio da educação, ocupada, principalmente, com a ação transformadora em busca da consciência crítica. Nessa direção, para Freire (1970), autonomia é a possibilidade do homem, criticamente, dar sentido à própria história, constituindo-se de sujeito heterônomo para autônomo. O autor destaca alguns fatores que promovem a autonomia, tais como: a consciência de sermos sujeitos inacabados, o papel do docente e do discente em busca do verdadeiro conhecimento, a possibilidade de assumir-se como ser social e histórico.

Na educação brasileira, encontramos o conceito de autonomia nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997). Os documentos defendem o conteúdo como meio para o aluno desenvolver autonomia para, então, usufruir dos bens culturais e sociais. Segundo os PCNs, é papel da escola mobilizar, internamente, os alunos para aprendizagem como desafio. Essa visão requer o “esforço do discente para autonomia e independência” (BRASIL, 1997, p. 43).

O conceito de protagonismo, de acordo com o dicionário Aurélio online, significa “a qualidade do que se destaca em qualquer acontecimento, área ou situação”. Segundo Abramo (1994), protagonismo não está relacionado apenas ao

jovem, mas também às diferentes faixas etárias em possibilidades diversas de participação social. Essa participação refere-se ao indivíduo influenciado por instituições como, por exemplo, escola, igreja e associações. Na cidade de São Paulo, por exemplo, desde de 2009, há o “Programa nas Ondas do Rádio”, implementado nas escolas municipais para promoção do protagonismo infantojuvenil.

Diferentemente do conceito de autonomia, explicada por meio de bases filosóficas, o protagonismo, no Brasil, foi disseminado em 1999 pelo intelectual Antônio Carlos Gomes da Costa, com base em Robert A. Hart, acadêmico de direitos da criança, e Alan Touraine, sociólogo francês interessado por movimentos sociais. O embasamento em Hart e Touraine justifica-se, segundo Gomes (2004), por ambos trabalharem com adolescentes, participantes ativos em todas das etapas de projeto sociais.

Atualmente, o terceiro setor⁴ manifesta forte interesse por jovens das camadas mais pobres da sociedade, com o intuito de propor participação mais ativa, tirando-os da posição de meros beneficiários para contribuírem com o desenvolvimento do país (SOUZA, 2009). No Brasil, a discussão da participação da juventude nos contextos sociais aparece no fim da ditadura militar com a aprovação da Constituição Federal em 1988. Sobre isso, o documento define no artigo 3º, inciso IV, que é responsabilidade da República Federativa do Brasil “promover o bem-estar de todos, independentemente de sexo, raça ou idade”. Em 13 de julho de 1990, com a aprovação da Lei 8.069 - Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, ficou assegurado, legalmente, que tanto criança quanto adolescente são sujeitos de direitos e deveres.

Como relatado, na década de 1990, Costa (2001) conceitua adolescência como envolvimento dos jovens em situações reais para resolução de problemas. Nessa direção, protagonismo está intimamente ligado à participação ativa do jovem na escola e na sociedade. Entretanto, as políticas promovidas pelos órgãos internacionais (UNESCO, 2005) direcionadas, principalmente, aos jovens em situação de vulnerabilidade social - desemprego, uso de drogas e delinquência -, objetivam o mercado de trabalho e o empreendedorismo. Com isso, os jovens em

⁴ O terceiro setor, como indica a Sociologia, é formado por **associações e entidades sem fins lucrativos**. O termo tem origem americana, **Third Sector**, muito utilizado nos Estados Unidos.

situação de risco poderão ter outras oportunidades, deixando de ser um “problema” para a sociedade.

Comumente, o protagonismo juvenil é traduzido como forma de educar para a cidadania. Touraine (1998) explica que esse é um discurso dominante e controlador, que trabalha com o fortalecimento do jovem ator social, individualmente, em destaque.

Nota-se que o protagonismo está em voga e ganhou força na educação brasileira, principalmente, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento normativo, promulgado em 20 de dezembro de 2017, propõe a superação da fragmentação do conhecimento em prol de uma aplicabilidade na vida real do aluno protagonista. O documento também menciona diferentes tipos de protagonismo, a saber: juvenil, comunitário, social, político, feminino e da sociedade civil (BRASIL, 2017). Entretanto, em nenhuma parte do documento há esclarecimento sobre o que é protagonismo; além disso, na lógica dos tipos, seria necessário o acréscimo dos protagonismos de afrodescendentes, LGBT, entre outros.

Compreendemos que a BNCC apresenta o protagonismo como um modo de o estudante lidar com a própria aprendizagem e, também, para auxiliá-lo na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2017). Assim, a 5ª competência geral apresenta alguns pontos necessários para o exercício do protagonismo:

[...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 9).

Com as mudanças contemporâneas e a proposta de formar para cidadania, percebe-se o desenvolvimento de um novo sujeito, com habilidades múltiplas e capacidade de adaptar-se aos propósitos da “aldeia global” (SANTOS, 2015), conforme o aforismo do novo capitalismo (GEE, 2010). Nessa direção, compreendemos que, para colocar em prática a 5ª competência geral, a escola precisa promover práticas que viabilizem aos alunos acesso aos multiletramentos valorizados pela sociedade como, por exemplo, práticas de uso digital e virtual.

A promoção do protagonismo, em decorrência do conhecimento estabelecido pela sociedade globalizada, deixa muitos de fora desse progresso (SANTOS, 2015). Souza (2009) considera que a atuação do jovem protagonista em uma realidade sem segurança é regida por valores do capitalismo avançado, no qual o sujeito está isolado e anônimo. Nesse cenário, a sociedade transforma-se em uma arena na qual cada um peleará por seus direitos.

Nesta subseção, apresentei os conceitos de autonomia e protagonismo. Vimos que ambos retratam a participação do sujeito na sociedade, porém em perspectivas diferentes. A autonomia, discutida a partir das ideias de Kant, está relacionada ao sujeito livre que parte da heteronomia para a autonomia em busca da liberdade. Já a autonomia, na perspectiva freiriana, prevê a possibilidade de o ser humano, criticamente, dar sentido à própria história. O protagonismo, apoiado em uma visão neoliberal (TOURAINÉ, 1998), apresenta o sujeito que individualmente se sobressai.

Os dois conceitos, autonomia e protagonismo, são insuficientes para as transformações que buscamos e necessitamos para viver em uma sociedade focada na coletividade e não no individualismo. Embora Freire (2000) discuta sobre autonomia, distancia-se da autonomia proposta por Kant e aproxima-se do conceito de agência na perspectiva sócio-histórico-cultural. Esta, conforme discutido em seções posteriores, considera o agir coletivamente, no qual todos os envolvidos na atividade compartilham do objeto.

Na sequência, apresento o conceito de agência em uma perspectiva estruturacionista para, depois, aprofundar os tipos de agência pautados na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural.

2.3 Agência estruturacionista

A fim de apresentar agência em uma perspectiva diferente da vertente sócio-histórico-cultural, recorro à sua origem em Giddens (2003), que tem concepção estruturacionista. Essa concepção objetiva a síntese entre estrutura e ação, denominada agência. Giddens (2003) explica a estrutura como o sistema formado

por regras, recursos, limites e possibilidades. Já a estruturação é como um processo de relações sociais, estruturadas no tempo e no espaço.

Para compreender agência nessa concepção, é relevante distinguir os conceitos de agente, agência, competência e motivação elaborados por Giddens (2009). O autor afirma que agente é quem controla e regula o fluxo da atividade, monitorando aspectos físicos e sociais no contexto de atuação; agência é a capacidade de as pessoas realizarem coisas e está relacionada a eventos perpetuados pelo indivíduo; a competência é o processo no qual os agentes conseguem explicar as realizações quando questionados; e, por fim, a motivação está atrelada ao potencial para ação e tem influência direta nos processos que rompem a rotina.

Nesse viés, Giddens (2009) acredita que estrutura e ação estão apartadas da estrutura social, contrapondo-se ao materialismo dialético de Marx, o qual defende as ações do indivíduo marcadas pela estrutura, pelos sujeitos, pela economia, pela luta de classes e pelos modos de produção. A ideia de agência proposta por Giddens aparenta um sujeito livre; porém, isso é ilusório, pois os processos sociais permitem apenas uma liberdade relativa devido às condições do indivíduo frente à sociedade e cultura. Por exemplo, um indivíduo proletário e um burguês terão opções e possibilidades de escolhas diferentes graças aos recursos disponíveis para cada um.

Na sequência, discuto os tipos de agência na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC).

2.4 Agência na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC)

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade

(MARX, 2006)

A epígrafe acima apresenta a diferença entre o trabalho humano e o animal, enfatizando que o ser humano é marcado pela possibilidade de imaginar o objeto antes de sua concretude, pois, ao final da atividade, o resultado alcançado já existia de forma idealizada na mente do trabalhador. O trabalho é uma relação dialética entre o ser e a natureza, na qual o sujeito emprega as forças naturais do seu corpo para fazer uso do proporcionado por ela, dando, assim, utilidade para a vida. Nesse processo, o sujeito modifica a natureza e é por ela modificado.

Para discutir o conceito de atividade, recorro inicialmente a Sánchez Vázquez (2011), que apresenta atividade como o ato, ou um conjunto deles, no qual o agente ou sujeito ativo modifica uma referida matéria-prima. Devido à generalidade, esse tipo de atividade não tem os tipos de agentes envolvidos - físico, biológico e social -, tampouco expõe os tipos de atos - físicos, psíquicos, sociais - que promovem a transformação. Assim, o resultado dessa atividade pode originar objetos distintos, desde um conceito novo até um novo sistema social (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011).

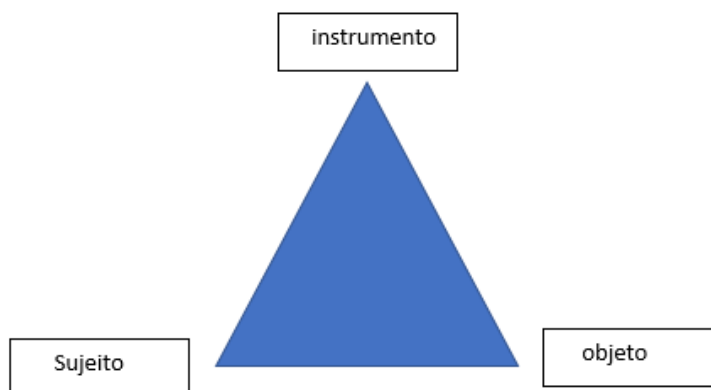
Observa-se, então, que a atividade é avessa à passividade, prevendo um agente que não apenas demonstra disponibilidade, mas atua efetivamente. A atividade especificamente humana inicia com um resultado ideal, ou seja, com um planejamento e, conseqüentemente, com uma representação mental do desejado. Assim, quem se propõe a realizar algo age diante da situação para alcançar o objeto. O ser humano, pelo fato de poder prever os “fins” - objeto/resultado de uma atividade -, contrapõe-se a uma realidade dada e busca uma outra ainda inexistente.

Como afirma Sánchez Vázquez (2011, p. 224), “[...] os fins são produtos da consciência [constituída socialmente] e, por isso, a atividade que regem é consciente [...]”. Segundo Marx (2001), o fim de uma atividade prática representa o trabalho humano, ou seja, o resultado da atividade idealmente já existente na mente do trabalhador. Para compreender agência em uma perspectiva sócio-histórico-cultural, é preciso conhecer o histórico da Teoria da Atividade, oriunda dos estudos de Vygotsky (1991, 1994, 1999, 2001, 2003, 2004), Leontiev (1978) e, a partir dos anos 80, dos novos vygotskyanos.

Vygotsky construiu a teoria de constituição do homem em práticas sociais, interagindo com o outro em atividades mediadas por instrumentos, como, por exemplo, a linguagem. De acordo com Vygotsky (1991), a linguagem apresenta duas funções: intercâmbio social e instrumento para modificar o desenvolvimento

das funções psicológicas superiores. Vygotsky centra-se na atividade do indivíduo, conforme representado na Figura 1.

Figura 1: Triângulo da Atividade por Vygotsky



Fonte: Engeström, 2001.

Leontiev (1978) refere-se ao processo de tomada de consciência por meio da atividade humana. Para esse processo se realizar, o objeto precisa se apresentar ao sujeito como conteúdo psíquico, ou seja, no plano das ideias. Assim, a distinção entre o ideal e o real é compreendida pelas relações sociais que mantêm os sujeitos na atividade. Em sentido mais amplo, a atividade é constituída pelo sujeito, mediado por instrumentos, motivado pelo objeto, em colaboração com a comunidade que atua por meio de regras e da divisão do trabalho.

Segundo Leontiev (1978), o homem torna-se sujeito coletivo na atividade, pois os motivos individuais farão parte da experiência de todos os sujeitos envolvidos na concretização do objeto de forma dialética, entre a história do sujeito e a história da coletividade. O objeto coletivo é influenciado pela historicidade de cada sujeito, sendo compartilhado na atividade independentemente dos motivos de cada um dos envolvidos.

A relevância do trabalho de Leontiev (1978) é que ele mostrou como a divisão de trabalho foi fulcral na evolução histórica, pois apresentou a diferença fundamental entre uma ação individual e uma atividade coletiva. Apesar da importância do trabalho de Leontiev, ele não ampliou, graficamente, o modelo elaborado por

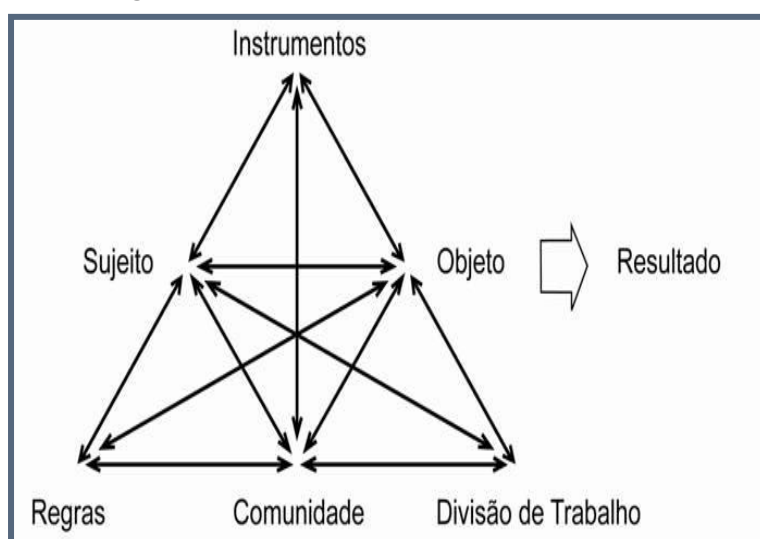
Vygotsky, transformando-o em um modelo representativo do sistema de atividade coletiva. Esse tipo de modelo foi proposto por Engeström (2016).

A ampliação proposta por Engeström (2016) para representar a atividade é um fator importante por mostrar o quão significativa é a atividade coletiva. Leakey e Lewin (1983) enfatizam que o ser humano não é o único primata que caça e colhe para armazenar alimentos e comer posteriormente, pois os primeiros hominídeos já faziam isso. Esse exemplo mostra que o que nos tornou humanos não foi o uso de instrumentos para a caça ou para a colheita, mas o fato de compartilhar.

Assim, para Engeström (1991), a atividade é considerada cíclica, com movimentos que se expandem e se conectam a vários sistemas de atividades, criando o conceito de rede de sistemas, isto é, um processo de intercomunicação entre sujeito e objeto, mediado por instrumentos. Por definição, um sistema de atividade é uma formação composta por várias vozes e diferentes pontos de vista. Esse sistema não é estável e nem tampouco harmonioso, mas marcado por contradições que ocorreriam pelas condições sociais, históricas e econômicas e pelas diferentes opiniões que surgem quando algo novo aparece em um dos componentes da atividade.

A figura a seguir representa a atividade tal qual proposta por Engeström (1987).

Figura 2: Esquema representativo da Atividade



Fonte: Engeström (1987, p. 78).

Com base nesse modelo, o Quadro 3 explica cada um dos componentes da atividade.

Quadro 3: Componentes da atividade

Artefatos/ Instrumentos / Ferramentas culturais	Meios de modificar a natureza para alcançar o objeto.
Sujeitos	Aqueles que agem em relação ao motivo e realizam a atividade.
Regras	Normas explícitas ou implícitas da comunidade.
Comunidade	Aqueles que compartilham o objeto da atividade mediados pelos artefatos culturais, pela divisão de trabalho e pelas regras.
Divisão do trabalho	Tarefas e funções desempenhadas pelos sujeitos que compõem a atividade.
Objeto / Motivo / Resultado	Aquilo que satisfará a necessidade, o objeto desejado.

Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora com base em Liberali (2009b).

O Quadro 3 mostra que o trabalho humano é mediado por instrumentos, diferentemente da produção unilateral entre os animais, e que por meio das relações sociais o ser humano é capaz de propor e realizar atividade produtora e criativa.

As ideias marxistas, que influenciaram Vygotsky, baseiam-se no modo de produção da vida material como condicionadora da vida em todos os seus aspectos. Vygotsky (1991) afirma que, por meio da mediação feita pela linguagem, o sujeito se apropria da cultura em um processo no qual as funções psicológicas elementares adquirem caráter social.

Como vimos, a filosofia marxista embasa a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, então, essa teoria compreende o trabalho como atividade

produtora e criativa, estabelecida pelas relações sociais, na qual o ser humano produz e reconstrói a natureza por meio de instrumentos e ações no mundo, ou seja, por meio da agência.

Engeström (1999), amparado na ideia de conexão entre as atividades humanas, desenvolveu o conceito de instrumentalidade, o qual prevê a conexão entre os diversos instrumentos, artefatos cognitivos e semióticos, responsáveis pela mediação do sujeito nas distintas atividades. Nessa direção, a linguagem é instrumento psicológico presente em todas as atividades humanas e é central na TASHC.

Nesta pesquisa, a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural é a base que possibilita a compreensão do desenvolvimento e da vivência de agências, ligada à atividade coletiva, na qual os sujeitos são capazes de criticar, resistir e terem possibilidades para pensar diferente (ENGESTRÖM; SANINO, 2010). A atividade coletiva é compreendida como ação dos sujeitos envolvidos trabalhando em favor de um mesmo objeto.

Por tratar-se de uma pesquisa que investiga a vivência de agências de alunos do Ensino Médio em uma escola pública cearense, podemos entender que as colocações de Marx (2006) são importantes para compreensão da agência, pois os teóricos da atividade compreendem o trabalho coletivo como atividade mediada por instrumentos, na qual o sujeito transforma o mundo e este transforma o sujeito. Nesse viés, a construção e o desenvolvimento da agência acontecem em sistema de atividade, pois nela os sujeitos interagem intencional e conscientemente em relação aos demais participantes.

Nesse panorama, com base na TASHC, surgem diversos tipos de agência caracterizados conforme participação do sujeito em busca do resultado/objeto. Cada um desses tipos será desenvolvido no decorrer desta seção, pela sequência: a) agência relacional (EDWARDS, 2005, 2007); b) agência transformativa (ENGESTRÖM, 2007, 2011); c) agência crítico-colaborativa (NININ; MAGALHÃES, 2017); d) agência desencapsuladora (LIBERALI, 2017); e) Diferenças entre as agências apresentadas. Conforme discutido anteriormente, essas agências diferem-se da concepção estruturacionista de Giddens, porque, para cada uma dessas concepções, o sujeito age de acordo com o contexto social, histórico e cultural.

2.4.1 Agência relacional

Edwards (2007) apresenta a agência como capacidade de os sujeitos trabalharem juntos, dando suporte na tomada de decisão e valendo-se de recursos oferecidos pelos envolvidos, tornando-se também recursos uns para os outros. Segundo Edwards (2005, 2007), na agência relacional, os sujeitos, intencionalmente, oferecem e recebem suporte para colaborativamente alcançarem o objeto da atividade. O sujeito dessa agência é aquele que constitui e é constituído nas relações e interações, visando ao coletivo. Todos os papéis são importantes para o resultado da atividade, diferentemente da visão de autonomia centrada no indivíduo e do protagonismo que coloca holofotes em um só sujeito. A agência relacional possibilita a reciprocidade e o fortalecimento mútuo e dá oportunidade ao desenvolvimento das competências no âmbito coletivo (EDWARDS, 2007).

Nesse viés, a agência relacional abarca a capacidade de o sujeito oferecer e solicitar apoio a outros sujeitos, envolvendo-se com o mundo por meio de ações e considerando os posicionamentos dos envolvidos nas interações. Edwards (2015) aponta que essa agência possibilita aos relacionamentos mais próximos uma importante “cola social”, a qual auxilia os sujeitos a lidarem com as incertezas de um mundo em constante mudança. Nessa relação, os indivíduos estão interligados, o que diminui as fronteiras e oportuniza a estabilidade para se moverem em diferentes configurações.

A agência relacional é a capacidade de trabalhar com os demais sujeitos para expansão do objeto. Os envolvidos em relações nessa agência podem se transformar por meio dos recursos apresentados pelos outros no decorrer da relação para alcance do objeto. Em suma, Edwards (2007) explica a agência relacional como uma ação conjunta dos sujeitos sobre o objeto da atividade e destaca a oportunidade dos sujeitos para questionar a interpretação do objeto. Essa relação pressupõe o trabalho com conhecimentos comuns e divergentes, ou seja, quanto maior a diferença de repertório dos sujeitos, mais serão as contradições e, assim, maior a probabilidade de troca entre os indivíduos.

A seguir, discuto a agência transformativa.

2.4.2 Agência transformativa

Para abordar a agência transformativa, é preciso resgatar a atividade humana constituída no conflito emergente da contradição, força motriz para transformação do sujeito. Nessa agência, o foco está no objeto, pois nele estão presentes todas as manifestações da contradição vividas pelos sujeitos imersos em contextos sócio-histórico-culturais diversos. Falar em agência transformativa é entender a relação entre o sujeito na sua construção e desconstrução. Por intermédio da contradição e de suas diversas manifestações (conflitos, dilemas, discordâncias, ironias e resistências), os sujeitos conseguem superar as idiossincrasias, passando por um processo de transformação que nunca é individual, mas marcadamente coletivo.

Engeström (2006) afirma que a agência transformativa tem um conjunto muito específico de ações desencadeadoras de transformações no âmbito coletivo. Essa agência é oriunda da contradição, manifestada pelos conflitos que surgem quando os sujeitos participam de situações coletivas e dão oportunidades para transformações nesse âmbito. Como participantes ativos, os sujeitos resistem, questionam, criticam e sugerem outras formas de pensar atividade e objeto.

A agência transformativa é a capacidade de os sujeitos, conscientemente, ampliarem/alterarem a atividade profissional e discutir questões complexas em comunidade (ENGESTRÖM; SANNINO, 2011). Assim, na agência transformativa, os sujeitos são ativos, capazes de resistir, criticar, oferecer outras possibilidades, pensar de forma diferente, modelar e assumir novos padrões de atividades (ENGESTRÖM; SANINO, 2010).

Nesse tipo de agência, a contradição determina o avanço dos sujeitos na atividade e, conseqüentemente, gera transformação dos objetos, superando a cristalização dos componentes da atividade. Logo, percebe-se a agência transformativa como processo no qual os sujeitos procuram alterar sua atividade para criação de novas possibilidades.

É possível observar se uma comunidade está passando por um processo de agência transformativa quando os sujeitos criticam a organização da atividade atual, explicam novas possibilidades, visualizam novos padrões para a atividade, propõem atitudes e comprometem-se com as mudanças. Tudo isso, apesar de parecer

resistência, é um processo de agência transformativa com base na contradição e em suas manifestações.

Na sequência, também com base em um sujeito ativo com voz e intencionalidade, discuto a agência crítico-colaborativa.

2.4.3 Agência crítico-colaborativa

Aqui, abordo a agência crítico-colaborativa na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), cunhada por Magalhães (2011). Segundo a autora, para a construção de contextos de crítica e transformação, voltados à cidadania, é preciso considerar os diversos saberes nos processos educacionais de construção coletiva do conhecimento.

Magalhães (2012) afirma que os sujeitos, nas diferentes atividades, precisam ter voz e, nesse processo enunciativo-dialógico, fazer-se ouvir (BAKHTIN, 2010) para, intencionalmente, participar, negociar e interpretar o contexto sócio-histórico-cultural. Ninin e Magalhães (2017) apresentam a agência crítico-colaborativa centrada na expansão crítica dos papéis dos sujeitos de modo a concebê-los como conscientemente engajados e intencionalmente críticos.

Na perspectiva da PCCol, o crítico-colaborativo está relacionado aos posicionamentos assumidos pelos sujeitos, tais como: responsividade, deliberação, alteridade, mutualidade, interdependência e ponderação. O Quadro 4 explicita os diferentes posicionamentos que caracterizam o sujeito crítico-colaborativo.

Quadro 4: Padrões de Colaboração

Posicionamento	Atitude do sujeito
Responsividade	Engaja-se com o seu trabalho e com o trabalho do outro de modo que possa dar respostas por meio de ação ou reflexão.
Deliberação	Tem atitude própria, para por meio de argumento, chegar a um consenso.
Alteridade	Considera a sua perspectiva sem descartar o modo de pensar

	do outro.
Mutualidade	Assegura a participação, oportunizando a voz e a vez do outro.
Interdependência	Acredita que os processos interacionais acontecem por meio do diálogo polifônico .
Ponderação	Coloca os interesses da coletividade acima dos interesses pessoais.

Fonte: produzido pela pesquisadores com base em Ninin (2013).

Com base na atuação do sujeito, Ninin (2013) e Magalhães (2007) indicam os requisitos essenciais para que ocorra o processo colaborativo a fim de possibilitar a agência crítico-colaborativa.

- criar um contexto seguro no qual o processo de escuta ocorra mutuamente com confiança e respeito, levando em consideração valores, carências, incertezas, medos, conhecimentos, desconhecimentos e emoções, de modo que todos possam sentir confiança ao se colocarem;
- conduzir o projeto com compromisso e responsabilidade;
- desenvolver visão compartilhada e transformadora, valendo-se da mutualidade e da interdependência para discutir as diferenças de modo a atingir conjuntamente os resultados negociados;
- ampliar o próprio entendimento a partir do compartilhamento de outros modos de pensar;
- criar contextos em que a linguagem seja desenvolvida por meio da argumentação;
- reorganizar as práticas como atividades sociais por meio do compartilhamento de teorias e propostas;
- oportunizar que todos possam falar, questionar, discutir, discordar e explicitar ideias para compreenderem o objeto em discussão.

Do ponto de vista crítico-colaborativo, Ninin e Magalhães (2017) discutem agência como processo de contradições para criar oportunidades de expansão. Nessa perspectiva de agência crítico-colaborativa, observa-se que o objeto é construído por meio do processo colaborativo, como explicitado anteriormente. Nele, está toda a contradição advinda das teorias que clarificam a compreensão do objeto, dos processos argumentativos entre os agentes, da possibilidade de avaliar as diferentes ideias e da liberdade de pedir esclarecimento sempre que necessário. Dessa forma, o objeto é arquitetado no confronto de ideias no qual os sujeitos agem de forma crítico-colaborativa.

Na sequência, discuto a agência que prevê processos de aprendizagem desencapsulados.

2.4.4 Agência desencapsuladora

A agência prevê oportunidades de mudanças para além de situações isoladas, bem como implica relações constantemente negociadas e produzidas conjuntamente com os sujeitos envolvidos na atividade (LIBERALI; FUGA, 2018). Nessa direção, para compreender agência desencapsuladora, é preciso explicitar os conceitos que a compõem, observando como os sujeitos se desenvolvem quando estão em atividade, com intencionalidade das ações e de tomada de decisões para transformação por meio da ruptura de papéis (ENGESTRÖM, 2008, 2011; VIRKKUNEN, 2006).

Para melhor explicitar a agência desencapsuladora, retomo o conceito de globalização, no qual as distâncias foram encurtadas pelos distintos aparatos tecnológicos e os sujeitos transitam por diferentes espaços, desenvolvendo características peculiares ao longo da vida. Como afirma Busch (2012), cada situação apresenta o próprio regime linguístico, regras e ordens, em que os recursos linguísticos são avaliados de modo diferente.

Logo, a relação entre o repertório linguístico e as linguagens, entendidas como categorias limitadas, revela o poder restritivo das categorizações. O idioma não estaria disponível ou acessível quando os sujeitos não são reconhecidos ou não se reconhecem falantes legítimos de uma determinada língua. Compreender a

noção de repertório linguístico significa trabalhar em espaço comum, local de restrições e potencialidades (BUSCH, 2012).

Assim, o primeiro conceito diretamente ligado à agência desencapsuladora é o de repertórios (BUSH, 2012; BLOMMAERT, 2010), pois, discursivamente, são recursos e oportunidades adquiridos em diferentes contextos, processados pela memória. Como aponta Liberali (2017), com base em Vygotsky (1994), repertórios estão relacionados aos eventos presenciados e refratados por meio do prisma (*perezhivanie*), ou seja, a experiência individual e emocional, incluindo historicidade de cada sujeito. Entende-se, assim, *perezhivanie* como processo de aprendizagem e desenvolvimento por meio de eventos dramáticos, permitindo novas possibilidades viáveis aos sujeitos.

O processo de constituição do sujeito apresenta componentes do contexto sócio-histórico-cultural que passam pelo prisma. Segundo Veresov (2016), cada sujeito refrata suas experiências vividas por meio da dialética entre individual e social. Assim, o convívio com os outros oportuniza a *perezhivanie*, encarregada pelo desenvolvimento dos sujeitos. A partir dessas vivências, são gerados novos repertórios propiciadores de mobilidade (BLOMMAERT, 2010).

Com base na concepção vygotskiana, o desenvolvimento do sujeito acontece pela contradição e é marcada pelos eventos dramáticos. Nessa constituição, o sujeito pode desenvolver mobilidade (BLOMMAERT, 2010) mediante diferentes formas de diálogo. Liberali e Fuga (2018) apontam que os conceitos de repertório (BUSCH, 2012) e mobilidade são indicativos da *perezhivanie* propiciadora do desenvolvimento agentivo transformador.

Como aponta Blommaert (2010), a mobilidade é mais do que se movimentar em um determinado espaço, é também o uso de recursos semióticos nas diferentes situações. Nesse sentido, a partir das *perizhivania*, originadas pelas diferentes experiências vividas com inúmeros recursos semióticos, torna-se possível a construção de novas agências (LIBERALI; FUGA, 2018). Essas ocorrem por meio da construção de novas possibilidades de atuação e produção de significados em diversos contextos sócio-histórico-culturais.

Assim, no âmbito escolar, pensar a prática pedagógica por meio de atividades diferenciadas - envolvendo o brincar, a performance e os projetos - traria

oportunidade para tornar a escola um local onde os sujeitos estivessem envolvidos e comprometidos com a coletividade de forma intencional, oportunizando o questionamento dos diferentes saberes e dos diversos modos de agir (LIBERALI; FUGA, 2018).

Com base nos conceitos anteriormente discutidos, Liberali (2017) propõe a agência desencapsuladora, na qual os indivíduos desenvolvem mobilidade para atuar profundamente em diversas atividades e superar fronteiras (PESAVENTO, 2002). As fronteiras, antes de serem marcos físicos, são, sobretudo, simbólicas e guiam a percepção da realidade, promovendo o encapsulamento, pois limitam as formas criativas de agir, pensar e compreender o mundo.

Ampliando a proposta de desencapsulação de saberes (ENGESTRÖM, 2016), Liberali (2017) propõe a agência desencapsuladora olhando para o sujeito, ou seja, para a possibilidade de o indivíduo sair de um papel encapsulado e vivenciar outros papéis. Essa agência demanda observar a diversidade de discursos utilizados pelos sujeitos, considerando os distintos graus de poder, autoridade e validade que os possibilitam experimentar múltiplos papéis.

Liberali (2017) considera as formas como os sujeitos desenvolvem mobilidade e participam efetivamente das diferentes atividades para superar as fronteiras de espaços e papéis cristalizados. Na agência desencapsuladora, o sujeito pode desempenhar diferentes papéis e ter mobilidade para atuar cada situação de interação, conforme repertório que o constitui. A desencapsulação de papéis não ocorre só de forma positiva, pois o sujeito pode desempenhá-los de maneira que nem sempre visem o bem da coletividade.

Para um sujeito viver a agência desencapsuladora, necessita ter recursos sociais e linguísticos (BLOMMAERT; DONG, 2007), fazendo emergir repertórios, possibilitadores de mobilidade (BLOMMAERT, 2010) para transitar entre diferentes papéis.

A seguir, com base nas agências discutidas, apresento as diferenças existentes entre elas.

2.4.5 Diferenças entre as agências apresentadas

A partir das agências apresentadas anteriormente, notamos que o sujeito na atividade pode assumir diferentes tipos de agência. Giddens (1979), por exemplo, foca no sujeito da atividade, porém não considera o contexto, contrapondo-se à visão sócio-histórico-cultural, base de outras agências e desta pesquisa.

Conforme já dito, cada tipo de agência é marcado pela forma de participação do sujeito na atividade. Edwards (2005, 2007), quando apresenta a agência relacional, analisa como acontece a relação entre os sujeitos em atividade a partir dos recursos que cada um dispõe. Engeström (2008, 2009), na agência transformativa, foca no objeto em transformação e na contradição, exteriorizada pelos conflitos entre os sujeitos, definidores das transformações na esfera coletiva. Ninin e Magalhães (2017), na agência crítico-colaborativa, focalizam na relação entre sujeito e objeto da atividade. Centram-se na expansão crítica dos papéis dos sujeitos, de modo a concebê-los como, conscientemente, engajados e intencionalmente críticos. Liberali (2017), na agência desencapsuladora, tem como foco a desencapsulação do papel do sujeito que desenvolve mobilidade (BLOMMAERT, 2010) para atuar em diversas atividades e superar fronteiras (PESAVENTO, 2002), pois o encapsulamento não oferece oportunidades para formas criativas de agir, pensar e compreender o mundo.

A linha teórica desta pesquisa propõe um olhar sobre o mundo a partir da atividade humana, na qual o sujeito é agente. Conforme discutido nesta seção, na atividade, o sujeito assume diferentes formas de agência. Nesta pesquisa, investigo, criticamente, as agências vividas pelos adolescentes, alunos do Ensino Médio, nas diversas atividades propostas no Digit-M-Ed Ceará.

Na próxima seção, apresento o contexto de pesquisa.

3 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

*Terra da jandaia, berço de Iracema,
Dona do poema de Zé de Alencá.
Eu sou brasileiro, fio do Nordeste,
Sou cabra da peste, sou do Ceará.*

(Patativa do Assaré)

Esta seção apresenta, em perspectiva macro, o Projeto Digit-M-Ed para, posteriormente, discorrer sobre a criação do Projeto Digit-M-Ed Ceará. Em seguida, descreve o município de Beberibe e o distrito de Sucatinga, contextos da escola participante do projeto. Por fim, retrata os participantes da pesquisa e a organização do projeto em Beberibe.

3.1 Projeto Digit-M-Ed: perspectiva macro

Criado em 2013, o Projeto interinstitucional internacional “Digit-M-Ed - perspectivas globais em aprendizagem e desenvolvimento por meio de mídia digital: uma perspectiva qualitativa sobre o dia a dia de jovens em situações marginalizadas” foi parceria entre as Universidades de Creta, de Londres, Estadual de Psicologia e Educação de Moscou, Gratuita de Berlim, Jawaharlal Nehru da Índia e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Nessa empreitada, o Digit-M-Ed era financiado pelo Projeto de Intercâmbio de Equipes de Pesquisas Internacionais de Marie Curie - União Europeia FP7 (IRSES). O objetivo geral era analisar como jovens em contexto marginalizado utilizavam a mídia para se relacionarem com o mundo e para a constituição da identidade e atitude cidadã.

No Brasil, de 2013 a 2015, o Digit-M-Ed, coordenado por Fernanda Liberali, era denominado “Digit-M-Ed Brasil – Transformando o ensino-aprendizagem pelas múltiplas mídias”. Nessa época, fase 1 do projeto, havia participação de

pesquisadores, gestores, professores, pais e alunos de escolas públicas e privadas nos estados de São Paulo, Ceará e Piauí.

3.1.1 Projeto Digit-M-Ed Brasil

O Digit-M-Ed Brasil tem por objetivo pesquisar intervenções crítico-colaborativas, focando no modo de pesquisar “com” e não “para” os sujeitos. Nessa abordagem, o projeto busca uma escola transformadora com propostas curriculares desencapsuladoras, aproximando, assim, a escola da vida real. Desde o início, o projeto, conforme já dito, conta com participação de escolas públicas e particulares, representadas por professores, diretores, coordenadores e alunos. Com o tempo, uma escola para surdos também ingressou no Digit-M-Ed.

Para promover o engajamento dos docentes e discentes, tornando-os agentes em seu contexto, o Digit-M-Ed considera o conhecimento do aluno e as diferentes culturas presentes na escola como pontos de reflexão e direcionamento do desenvolvimento do projeto. Isso acontece, porque o modo de compreender o mundo ocorre pelas relações entre os sujeitos, nos diversos contextos com diferentes modos de produção de sentidos e compartilhamento de significados.

Nesse projeto, os participantes envolvem-se crítico-colaborativamente na elaboração de propostas didáticas com base nas múltiplas mídias e nos Multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996).

Quanto às funções de cada participante, os pesquisadores (mestres, doutores, pós-doutores, mestrandos e doutorandos) planejam, desenvolvem, avaliam os encontros mensais. Nas escolas, a divisão de papéis conta com coordenadores pedagógicos, professores-formadores e alunos-formadores. Cada um, engajado de modo colaborativo, torna-se formador com a responsabilidade de estudar, formar, acompanhar e avaliar o desenrolar do projeto, conforme objetivos compartilhados.

A metodologia do Digit-M-Ed pauta-se na Cadeia Criativa (LIBERALI, 2009a), na qual todas as atividades estão interligadas. As atividades que compõem o projeto são listadas a seguir.

- Evento anual com pesquisadores dos núcleos nacionais e internacionais do Digit-M-Ed para análise, reflexões e encaminhamentos;
- Reuniões semestrais com a equipe participante para discutir e escolher o tema do semestre;
- Reuniões quinzenais, presenciais e virtuais, com a equipe de pesquisadores para o preparo dos encontros mensais na PUC-SP. Nessas reuniões, os pesquisadores avaliam o projeto, discutem questões teóricas de cada encontro e preparam atividades desenvolvidas nos encontros mensais com todos os participantes do Digit-M-Ed;
- Encontros mensais, na PUC-SP, com as escolas do projeto, quando o planejado nas reuniões quinzenais acontece.

As atividades propostas no Digit-M-Ed possibilitam a discussão sobre currículo, formação de professores, agência, desencapsulação (nos diversos âmbitos do currículo e do social) e Multiletramentos. O projeto proporciona oportunidade de apresentação e de publicação de trabalhos em âmbito nacional e internacional, além de pesquisas de conclusão de curso de Licenciatura, Mestrado e Doutorado.

Na próxima subseção, apresento o Projeto Digit-M-Ed Ceará.

3.1.2 Projeto Digit-M-Ed Ceará

Esta subseção está organizada para apresentar o contexto do projeto, retratando o Ceará, Beberibe e a escola; os participantes e a organização do Digit-M-Ed Ceará na cidade de Beberibe.

3.1.2.1 Ceará, Beberibe e escola

Segundo dados do IBGE (2017), o estado do Ceará, localizado no Nordeste brasileiro e composto por 184 municípios, é o quinto mais populoso do Brasil com, aproximadamente, 9 milhões de habitantes. Em relação à Educação, o Ceará conta com 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDES). De acordo com a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), desponta no cenário nacional como bom exemplo de eficiência pública devido às diretrizes e aos investimentos, destacando-se os resultados de aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio.

O estado destoa do restante do país no crescimento dos indicadores da educação brasileira por conta do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC)⁵. Em regime de colaboração, por meio desse programa, a SEDUC tornou-se parceira dos municípios a fim de alfabetizar todos os alunos até o 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse estado, o projeto Digit-M-Ed Ceará aconteceu em Beberibe, município pertencente ao litoral leste cearense, a 83km da capital. Segundo dados do IBGE⁶, Beberibe tem, aproximadamente, 49.300 habitantes distribuídos em seis distritos: Beberibe, Parajuru, Itapeim, Paripueira, Serra do Félix e Sucatinga. A região é nacional e internacionalmente conhecida pelas praias, sendo as de Morro Branco e das Fontes as mais famosas e visitadas.

Dentre os atrativos de Beberibe estão as falésias vermelhas e os artesanatos produzidos com matéria-prima da região, tais como: palha, renda e garrafinhas coloridas feitas com areia das falésias. Além da parte turística, a região é conhecida pela cajucultura com produtos de castanhas e do suco de caju, abastecendo os mercados interno e externo.

⁵ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/ceara-do-conhecimento-compromisso-com-as-futuras-geracoes-22081041>. Acesso em: 20 jan. 2018.

⁶ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/beberibe/panorama>. Acesso em: 20 jan. 2018.

Figura 3: Falésias Praia de Morro Branco



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 4: Artesanato produzido em Morro Branco



Fonte: Foto de Joka Cordeiro, Ylka Oliveira⁷.

A escola participante do projeto Digit-M-Ed Ceará é a Escola Estadual de Ensino Médio Francisca Moreira de Souza, situada em Beberibe e pertencente à 9ª CREDE. Essa coordenadoria tem sede em Horizonte, município da região metropolitana de Fortaleza, e também contempla as cidades de Pacajus, Chorozinho, Pindoretama e Cascavel.

⁷ Disponível em: <http://viajedemalaecuia.blogspot.com/2010/08/ceara-praia-morro-branco-lagoa-uruau.html>. Acesso em 16 dez. 2018.

A escola está no Distrito de Sucatinga, região turística de Beberibe, com belas praias e paisagens paradisíacas, porém pouco visitadas. As casas são simples e as ruas não têm pavimentação. Há pouca infraestrutura e, conseqüentemente, os moradores têm que ir à capital para tratamentos odontológicos ou outras especialidades na área de saúde, para cursos profissionalizantes ou universitários, etc. As fotos a seguir, do acervo pessoal da pesquisadora, retratam o cenário da Escola Francisca Moreira de Souza.

Figura 5: Praia de Sucatinga, a 500 metros da escola participante da pesquisa



Fonte: acervo da pesquisadora.

Figura 6: Rua do distrito em que ocorreu a pesquisa



Fonte: acervo da pesquisadora.

Figura 7: Moradia próxima à escola e à Praia de Sucatinga



Fonte: acervo da pesquisadora.

Com base no Projeto Político Pedagógico (PPP) em vigência em 2014, ano do Projeto Digit-M-Ed Ceará, são missão, visão e valores da escola:

Missão

Garantir ensino-aprendizagem de qualidade, promovendo a construção e o desenvolvimento do convívio democrático.

Visão

Ser reconhecida como instituição que exerce com competência e excelentes padrões de qualidade as funções, de modo a ser referência na comunidade em que está inserida.

Valores

- Transparência: buscamos um trabalho voltado para uma comunicação aberta e honesta.
- Igualdade: valorizamos as oportunidades iguais que são dadas a todos os colaboradores.
- Participação: a ação participativa é imprescindível e enriquecedora em todas as atividades escolares.

- Excelência: valorizamos nossos clientes com a oferta de qualidade e excelência em tudo aquilo que fazemos.
- Inovação: a equipe escolar busca inovar ideias que propulsionam mudanças de seus participantes, que contribuem para o seu desenvolvimento.

Figura 8: Fachada da escola participante da pesquisa



Fonte: acervo da pesquisadora.

Segundo o PPP, a escola tinha 950 alunos matriculados, distribuídos nos períodos matutino, vespertino e noturno. O quadro docente era composto por 62 professores; a equipe gestora, por 1 diretor e 3 coordenadores; a secretaria e a cozinha, 5 funcionários; a portaria, 4 colaboradores; os serviços gerais, 7 colaboradores.

Durante a pesquisa, a pesquisadora fez algumas considerações sobre a escola:

- equipe gestora atuante com alunos, professores e comunidade;
- escola limpa e organizada; os alunos parecem gostar do ambiente;
- sem sirene, mas música ambiente para início e término das aulas;
- comunidade efetivamente participativa dos eventos promovidos pela escola;
- pátio para refeições, com mesas forradas com toalha de tecido e cadeiras para quatro pessoas.

Figura 9: Pátio da escola tiradas pela pesquisadora



Fonte: acervo da pesquisadora.

As salas de aulas possuem carteiras em bom estado de conservação e ar-condicionado. A escola também tem sala de multimeios, laboratórios de informática com 60 computadores em funcionamento, laboratório de Ciências, pátio com refeitório, ginásio coberto e sala multifuncional para diferentes propostas dos professores.

A Escola Francisca Moreira de Souza também possui Conselho Escolar e Grêmio Estudantil, nos quais comunidade e alunos participam, democraticamente, das decisões. A instituição é muito respeitada pela comunidade, que a utiliza em eventos, jogos, festas e atividades religiosas promovidas pelas Igrejas. Além disso, é referência para a Secretaria de Educação do Estado. Os discentes são oriundos de famílias que trabalham na pesca artesanal, cajucultura e serviço público oferecido pelo município.

3.1.2.2 Participantes da pesquisa

Esta pesquisa contou com 1 pesquisadora, 2 gestores da escola, 1 professora e 8 alunos, os quais serão apresentados a seguir.

- **Pesquisadora**

Aluna do doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), graduada em Biologia e Pedagogia, mestre em Psicologia da Educação pela PUC-SP e portadora de MBA em Gestão Educacional. Foi funcionária pública da rede estadual paulista de 1986 a 2006, exerceu os cargos de professora do Ensino Fundamental e Médio, coordenadora pedagógica, assistente técnico-pedagógica, vice-diretora e diretora de escola. Em 2007, mudou-se para o Ceará para atuar como supervisora de ensino em uma escola particular de grande porte em Fortaleza. Em 2011, tornou-se supervisora em uma editora parceira do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). De 2013 ao início de 2015, atuou como palestrante em municípios do Ceará pela Editora Moderna. Em 2015, retornou ao estado de São Paulo para dedicar-se ao doutorado.

- **Gestores e professora**

O diretor Francisco Antônio Ribeiro da Fonseca, conhecido como “Narcélio”, estava em sua segunda gestão em 2014. Licenciado em Biologia, Química e Pedagogia, com pós-graduação em Gestão Escolar, ingressou na escola participante desta pesquisa em 2009 e ali permaneceu até 2016. Atualmente, é orientador da célula administrativa e financeira na CREDE 8, em Baturité.

O coordenador e professor Diogo Barretto Batista é formado em Ciências Sociais e especializado em Gestão Pedagógica. Assumiu a função de coordenador escolar após processo seletivo com prova escrita e avaliação de títulos, além da escolha do diretor. Atuou na escola de 2012 a 2015 e, atualmente, é assessor técnico na CREDE 8, em Baturité.

Fabiana, a professora participante, é graduada em Geografia e lecionava na escola desde 2013. Além das aulas, atuava como professora diretora de turma (PDT)⁸. A docente morava nas imediações da escola e desenvolvia o Projeto Digit-M-Ed Ceará junto aos alunos.

⁸ Função estabelecida pela SEDUC desde 2008, objetiva garantir a permanência do aluno na escola por meio de acompanhamento do rendimento da turma ao longo do bimestre, construindo parcerias com os estudantes e seus pais e/ou responsáveis.

- **Alunos**

Os 8 adolescentes participantes desta pesquisa, 4 meninas e 4 meninos são moradores do Distrito de Sucatinga e arredores. Todos cederam, por escrito, o direito de uso de imagens e nomes reais apresentados nesta tese. A descrição dos alunos refere-se a dados pessoais e familiares de 2014, ano de execução do Digit-M-Ed Ceará. Além disso, também há informação sobre o andamento dos estudos após término do Ensino Médio.

Deiziele Silva dos Santos era aluna do 1º ano do Ensino Médio e morava com o avô e os pais, os quais possuíam Ensino Fundamental incompleto. Em nível profissional, a mãe era do lar e o pai autônomo (pescador). Nos momentos de lazer, Deiziele curti ir à praia, ao cinema e ao shopping. Após o Ensino Médio, ingressou no curso de Fisioterapia.

Dhiovana Furtado da Silva, aluna do 1º ano do Ensino Médio, morava com pais e irmãos. O grau de instrução da mãe era o Ensino Fundamental incompleto e do pai, o completo. Este era pescador e aquela dona de casa. Dhiovana gostava de curtir a praia em momentos de lazer. Ao fim do Ensino Médio, ingressou no curso de Química do Petróleo.

Emerson Silva Santos, aluno do 1º ano do Ensino Médio, morava com a mãe, professora de uma escola pública. Nas horas de lazer, o aluno costumava ir à praia e jogar vôlei. Ao fim do Ensino Médio, ingressou no curso de Letras-Português.

Leidiane Moreira da Silva, aluna do 1ª ano do Ensino Médio, morava com os pais, os quais possuíam Ensino Fundamental incompleto. Das ocupações, a mãe era dona de casa e o pai, pescador. Nas horas de lazer, Leidiane curti uma praia. Ao concluir o Ensino Médio, ingressou no curso técnico de Projeto de Inclusão Sociodigital (PISD).

Lucas de Oliveira Barbosa, aluno do 2º ano do Ensino Médio, morava com os pais. No quesito de formação, a mãe tinha Ensino Fundamental incompleto e o pai, Ensino Médio completo. Das ocupações, a mãe era dona de casa e o pai, autônomo. Nas horas de lazer, Lucas gostava de ir à praia, ao shopping e ao cinema. Após concluir o Ensino Médio, ingressou no curso de Ciências Contábeis e começou a atuar como assistente contábil.

Lucas Lima dos Santos, aluno do 1º ano do Ensino Médio, morava com os pais, ambos com Ensino Fundamental incompleto. O pai era pescador e a mãe, dona de casa. Nas horas de lazer, Lucas praticava esportes e ia à praia. Após o final do Ensino Médio, começou a atuar como pescador e treinava para ser jogador profissional de futebol.

Ramyro Fonseca da Silva, aluno do 1º ano do Ensino Médio, morava com os pais, ambos com Ensino Médio completo e comerciantes no bairro da escola participante desta pesquisa. Nas horas de lazer, Ramyro gostava de ir à praia e assistia a filmes. Ao concluir o Ensino Médio, ingressou no curso de Fonoaudiologia.

Rose Souza de Lima, aluna do 1º ano do Ensino Médio, morava com a mãe e avós maternos. Sua mãe era dona de casa e o pai, autônomo; ambos tinham Ensino Fundamental incompleto. Nas horas de lazer, costumava ir à praia. Ao fim do Ensino Médio, Rose ingressou no curso técnico de Projeto de Inclusão Sociodigital (PISD).

Como aponta seções posteriores, esses alunos participaram, em 2014, do Simpósio Ação Cidadã, promovido pelos pesquisadores do Digit-M-Ed em São Paulo. No evento, os alunos cearenses comunicaram sobre o trabalho desenvolvido no Digit-M-Ed Ceará durante aquele ano. Na sequência, apresento como o projeto foi organizado na Escola Francisca Moreira de Souza.

3.1.2.3 Projeto em Beberibe

Conforme já informado, o Digit-M-Ed Ceará aconteceu em uma escola pública de Ensino Médio e teve por objetivo desenvolver uma pesquisa de intervenção crítico-colaborativa. O projeto foi pensado a partir do Digit-M-Ed Brasil e, após primeira reunião com os participantes, chegamos ao consenso de que trabalharíamos com o mesmo tema do Digit-M-Ed São Paulo, isto é, “lixo”.

A organização do projeto deu-se por meio de reuniões mensais, situadas, geralmente, em salas da própria escola ou em outros espaços. Os sujeitos participantes envolveram-se ativamente com o projeto, elaborando de forma conjunta propostas didáticas com base nas múltiplas mídias, que deram condições para elaboração de um vídeo sobre coleta e descarte do lixo no bairro Lagoa de

Dentro. O projeto também considerava o conhecimento dos alunos a fim de promover o engajamento entre eles e os docentes, tornando-os sujeitos ativos. Cada participante era responsável pelo desenvolvimento dos encontros. Assim, na divisão de papéis estava combinado que todos eram formadores com o dever de estudar, formar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento do projeto.

A metodologia do Digit-M-Ed Ceará seguiu a mesma do Digit-M-Ed São Paulo, isto é, a PCCol (MAGALHÃES, 2010). Nesse viés, para construção de contextos em direção à transformação, fez-se necessário a garantia, para todos, de voz e vez nos distintos momentos do projeto. Com essa configuração, o Digit-M-Ed Ceará proporcionou, aos alunos, um novo olhar sobre o tema “ixo, expandindo para ações que foram para além do espaço escolar, reverberando na comunidade fora da escola.

A descrição detalhada de cada um dos encontros será apresentada na seção de discussão dos resultados. Na sequência, apresento a metodologia desta pesquisa, situada no quadro da Linguística Aplicada.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta seção está organizada para, primeiramente, apresentar o vínculo da pesquisa com a Linguística Aplicada e a PCCol (MAGALHÃES, 2007, 2010, 2011, 2012, 2014); em segundo, descrever os procedimentos de produção, coleta, seleção, análise e interpretação dos dados e; por fim, em terceiro, as garantias de credibilidade da pesquisa.

4.1 A pesquisa e a Linguística Aplicada

Esta pesquisa, inserida na perspectiva sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 1991, 1994, 1999, 2001, 2003, 2004; VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1994), considera a formação dos indivíduos na e pela interação social, situada em um tempo histórico e marcada por uma cultura. Assim, por se tratar de uma pesquisa em contexto escolar, compreende-se a escola não somente como local de construção de conhecimento, mas como um espaço cultural, social e político. Nessa perspectiva, a Linguística Aplicada (LA) coaduna com a base sócio-histórico-cultural, porque possibilita a intervenção crítica nos fenômenos da vida real, atenta às constantes transformações do mundo (MOITA LOPES, 2009).

Nesta pesquisa, a Linguística Aplicada tem relevante papel, pois a linguagem é componente imprescindível na construção de sujeitos agentivos. A LA preocupa-se com resolver ou amenizar os problemas sociais que envolvem a linguagem. Moita Lopes (2008) aponta a LA como uma relação entre teoria e prática, ou seja, uma pressupõe a outra, entrelaçadas nos fenômenos de constituição humana. A perspectiva da LA converge com a visão sócio-histórico-cultural deste trabalho, pois considera a linguagem como instrumento mediador entre os sujeitos e o mundo.

Na sequência, a PCCol que, nascida na Linguística Aplicada, visa estudos feitos “com” pessoas e não “para” pessoas.

4.2 Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol)

A PCCol tem norteado metodologicamente os estudos do Grupo de Pesquisa Linguagens em Atividades no Contexto Escolar (LACE). É vista como processo de intervenção formativa contrária à linearidade e à reprodução. Nesse viés, a pesquisa é considerada atividade organizada, intencionalmente, para todos os envolvidos considerarem os discursos e as ações dos outros.

Segundo Magalhães (2012), a PCCol está fundamentada nas discussões de Vygotsky (2001, 2003), salientando, portanto, o papel imprescindível da linguagem como mediadora e constituinte das relações humanas nos diversos contextos sócio-histórico-culturais. Vygotsky, apoiado no monismo spinozano e no materialismo histórico-dialético marxista, defende o movimento dialético e dialógico de constituição dos sujeitos nas relações. Nessa direção, a ênfase da PCCol recai sobre relações colaborativas entre os agentes, propiciadores de transformação de si e do outro.

Como apontam Magalhães (2007, 2011, 2012) e Liberali (2015), a colaboração crítica é uma abordagem para busca de novas alternativas, fugindo dos padrões convencionais. Todos os envolvidos nesse tipo de pesquisa trabalham para responder ao problema em pauta, bem como têm voz e vez nas etapas do processo. Nessa direção, a escolha de instrumentos possibilita que os participantes atuem como pesquisadores, apropriando-se de conceitos para visualização e análise da própria prática. Magalhães (2002) pressupõe que conflitos e questionamentos proporcionam aos interagentes reflexão para ressignificar ações e, consequentemente, discursos da sala de aula pautados no senso comum.

Em relação dialógica, pesquisadora e demais participantes transformam e são transformados, pois constroem, crítico-colaborativamente, a compreensão do contexto investigado. A PCCol estabelece ideia de coautoria e de construção conjunta entre os envolvidos no processo de transformação do conhecimento, semelhante ao proposto nesta pesquisa com sujeitos agentivos na participação no projeto Digit-M-Ed Ceará.

Os princípios da colaboração encontram-se em consonância com os propósitos deste projeto, pois propiciam participação engajada de todos, estabelecendo formação social e crítica dos envolvidos ao considerar que o

conhecimento emerge a partir das relações em sistemas de atividades (ENGESTRÖM, 1999).

O viés colaborativo também está relacionado às discussões sobre reflexão crítica (FREIRE, 1970; SMYTH, 1992), compreendida como caminho para emancipação por meio do diálogo com o outro e da cooperação mútua. Esse tipo de reflexão é vital para o advento de projetos de inovação nas escolas e pode levar ao desenvolvimento pessoal e profissional docente e discente.

Com base nessa perspectiva metodológica, os encontros do Projeto Digit-M-Ed foram organizados para promover a vivência de agências, conforme discutidas por Edwards (2005, 2007), Engeström (2008, 2011), Ninin e Magalhães (2017) e Liberali (2017). Nesse viés, a PCCol possibilitou construção de contextos de colaboração, organizados coletivamente com todos os envolvidos.

4.3 Procedimentos de produção, coleta e seleção de dados

Além dos encontros do projeto, nos quais a pesquisadora estava presente, o processo de produção de dados aconteceu nas atividades realizadas pelos alunos no bairro Lagoa de Dentro, quando, por exemplo, participaram do evento SIAC⁹ e entrevistaram pessoas que sobrevivem do lixo.

No Quadro 5, segue síntese das atividades desenvolvidas:

⁹ Simpósio Ação Cidadã (SIAC), evento organizado pelo GP LACE para compartilhamento de saberes produzidos em diferentes espaços de atuação social e pesquisa, relacionados a contextos escolares. O evento promove o encontro entre pesquisadores, diretores, coordenadores, supervisores, professores, alunos, funcionários, agentes sociais e colegas de diversas instituições na discussão de temáticas como: multiletramentos, formação crítico-cidadã, educação multicultural, educação infantil, educação à distância, leitura e escrita nas diferentes áreas, educação inclusiva, formação de professores e de equipe diretiva, educação bi/multilíngue, gestão crítico-colaborativa, performance etc. (LIBERALI; SANTIAGO, 2016).

Quadro 5: Síntese de atividades do Digit-M-Ed Ceará

Data	Encontro	Local	Objetivo
14/02/2014	Encontro de formação de professores.	EM Francisca Moreira da Rocha	Sensibilizar os professores sobre as implicações da gestão da sala de aula para a aprendizagem dos alunos.
15/07/2014	Conversa com o Coordenador Pedagógico.	EM Francisca Moreira da Rocha.	Apresentar o projeto Digit-M-Ed aos gestores.
22/08/2014	1º momento - com os alunos participantes do Projeto.	EM Francisca Moreira da Rocha.	Apresentar o Digit-M-Ed aos alunos e levantar o tema.
02/09/2014	2º momento - com os alunos participantes do Projeto.	Residência cedida – Lagoa de Dentro.	Refletir sobre o tema “Lixo” com base nos vídeos apresentados, a fim de repertoriar os participantes.
20/10/2014	3º momento – Alunos, diretor, coordenador e pesquisadora.	Câmara de Vereadores de Beberibe.	Apresentar o projeto envolvendo a escola e solicitar apoio financeiro para compra de passagens para participação no Simpósio Ação Cidadão de 2014.
27/10/2014	4º momento - Reunião de pais e/ou responsáveis.	Escola de Educação Infantil – Lagoa de Dentro.	Apresentar o projeto às mães e solicitar autorização para participação no Simpósio – SIAC, em São Paulo.
14 e 15/11/2014	5º momento – Viagem a São Paulo e Participação no Simpósio Ação Cidadã - SIAC.	São Paulo- Faculdade do Educador – FEDUC.	Apresentar comunicação sobre o tema “lixo”, no SIAC, em dezembro/2014.
02/12/2014	6º momento - Reunião pós-SIAC com alunos, professores, gestores e mães.	Escola Francisca Moreira de Souza.	Reunir os participantes e as mães para compartilhar como se deu a participação de todos.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Os encontros eram de duas horas, período vespertino, para não interferir no turno de aula regular dos participantes. Os seis momentos sintetizados no quadro

foram gravados em vídeo com uma filmadora, armada em um tripé, e um tablet para melhor visualizar situações não alcançadas totalmente pela câmera fixa.

Os momentos destacados em **negrito** contêm os dados selecionados para análise nesta pesquisa. Essa escolha ocorreu com base nos diálogos, nas perguntas, nas respostas, nos comentários dos participantes nas atividades do projeto e no questionário aplicado após participação no SIAC. O processo de escolha dos dados aconteceu por meio da leitura das gravações transcritas, observando os momentos de predominância dos diversos tipos de agência vivenciadas pelos participantes.

Na sequência, apresento os procedimentos de análise e interpretação dos dados.

4.4 Procedimentos de análise e de interpretação de dados

Como este trabalho está inserido na abordagem sócio-histórico-cultural, cada momento selecionado foi analisado, primeiramente, a partir dos componentes da atividade (ENGESTRÖM, 2016). Nessa direção, para cada um dos encontros, foram descritos o objeto da atividade, os sujeitos envolvidos, os instrumentos utilizados, as regras norteadoras de cada momento, a comunidade participante e a divisão de papéis.

O quadro de componentes da atividade, também apresentado na Fundamentação Teórica, tem função, nesta seção, de explicitar como cada momento foi analisado a partir da TASHC.

Quadro 6: Componentes da atividade I

Artefatos / instrumentos/ ferramentas culturais	Instrumentos usados em cada um dos encontros.
Sujeitos	Envolvidos na pesquisa que atuaram em cada encontro.
Regras	Normas combinadas para os encontros acontecerem conforme planejado.

Comunidade	Todos os que de alguma forma, indiretamente, contribuíram para desenvolvimento de cada momento do projeto.
Divisão do trabalho	Tarefas e funções desempenhadas por cada participante nos encontros.
Objeto / motivo / resultado	O esperado de cada encontro para realização da pesquisa.

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base em Liberali (2009).

A análise também foi realizada a partir das categorias enunciativa, discursiva e linguística da argumentação (LIBERALI, 2013). Essas categorias são tratadas nesta tese na perspectiva dialógica, em que a análise é desenvolvida de acordo com a realidade apresentada na enunciação (BRAIT, 2006). Assim, como discute Liberali (2013), é imprescindível apresentar algumas ações necessárias para conclusão da análise, por exemplo: descrição do contexto de atuação para entendimento do contexto sócio-histórico-cultural; leitura e observação dos dados, elencando o conteúdo léxico-semântico e paralinguístico; análise e avaliação do conteúdo por meio das escolhas lexicais mais relevantes; e, por fim, definição das diversas categorias enunciativas, discursivas e linguísticas dos dados selecionados.

As **categorias enunciativas** apresentam o contexto de realização da pesquisa, local, momento, participantes, objetivos e conteúdo da interação. Nesta pesquisa, o local e o momento caracterizam-se pela participação dos enunciadores, podendo ser monologal ou dialogal de acordo com a situação de cada encontro. Por isso, faz-se necessário estabelecer formas de participação para os indivíduos compartilharem conhecimentos em vez de impô-los. Como afirma Estefogo (2005), a linguagem e seus aspectos argumentativos possibilitam ao sujeito falar de assuntos relacionados às questões escolares e transformar os sentidos construídos. O papel dos enunciadores, segundo Liberali (2013), pode alternar entre produtores-oradores e ouvintes-leitores.

Quadro 7: Categorias Enunciativas

Lugar/momento físico e social de produção/recepção/circulação	Propósito
Papel social dos interlocutores (sujeitos da atividade)	Conhecer o contexto de produção das falas, o modo de agir dos sujeitos, a divisão de papéis na atividade e os objetivos das interações para vivência das diferentes agências.
Objetivos da interação	

Fonte: adaptado de Liberali (2013).

As **categorias discursivas** evidenciam o modo de organização do texto. São compreendidas em quatro pontos principais: plano organizacional, organização temática, foco sequencial e articulação entre as ideias (LIBERALI, 2013). Este último foi utilizado nesta pesquisa, pois permite observar o entrelaçamento de vozes. O Quadro 8 apresenta as categorias discursivas selecionadas para este estudo.

Quadro 8: Categorias Discursivas

Categorias	Exemplos
Questão controversa: possibilita respostas com pontos de vista diversos e permite o posicionamento dos interlocutores.	P: Ele deixou a garrafa no chão, mas, ele só foi lá e jogou? O que ele fez? Ele disfarçou?
Apresentação de ponto de vista: apresentação de uma posição pelo interlocutor que requer sustentação ou refutação.	A3: Sensibilizar, né, eles olham a gente fazendo o certo.
Espelhamento: apresentação repetida ou parafraseada por outro interlocutor.	A2: Ele passou disfarçadamente pra ninguém perceber. A3: Acho que ele faz isso por baixo do vídeo, das pessoas que estavam organizando isso. Ele foi lá, colocou disfarçadamente para que as pessoas não percebessem , pra que não percebessem que ele tinha colocado a garrafa lá, aí ele foi, baixo e deixou a garrafa lá.
Concordância com ponto de vista: aceitação de ideia apresentada com ou sem outras formas de interpretação.	D1: Vê e passa por cima. D2: Aí tem aquela coisa, não fui eu que deixei, tem alguém pra limpar.
Discordância/contestação de ponto de vista: apresentação de	A1: No caso o que ela falou, corrigindo o ponto dela, se é fonte de sobrevivência para

oposição ao ponto de vista.	outras pessoas então no caso não é lixo.
Pedido de esclarecimento: solicitação ou apresentação de maiores detalhes.	P: Aqui pensou alguma coisa diferente?
Pedido de sustentação: apresentação de uma posição pelo interlocutor que demanda sustentação.	P: Vocês observaram alguma mudança de hábito em alguém que conviveu com vocês? Vocês repararam? Você sentiu que eles incorporaram isso? A2: Eles estão mudando de hábito também, corrigindo, pegando no pé bastante.

Fonte: adaptado de Liberali (2013)

Segundo Liberali (2013), as **características linguísticas** realizam-se na materialidade do texto e são classificadas como mecanismos de composição do discurso. Para esta tese, foram usadas as categorias linguísticas apresentadas no Quadro 9.

Quadro 9: Categorias Linguísticas

Mecanismos Lexicais: uso de vocábulos próprios, palavras marcadas por sua relação com teorias, conceitos e expressões escolarizadas.	A3: [...] agir melhor, mudar o olhar a valorização; consumir de forma mais consciente e separar o lixo em casa,[...] ajudar eles no trabalho deles, separar orgânicos e inorgânicos, pensar no próximo, não fazer as coisas só para agradar a gente, fazer em prol daquele que necessita de verdade; mudar nossa forma de agir e pensar.
Mecanismo de distribuição de vozes: marca a implicação do sujeito enunciado, ou seja, o posicionamento é marcado em expressões da 1ª e 2ª pessoa (eu, tu, minha meu) ou expressões para marcar e implicar o destinatário (você) ou a presença da 1ª pessoa do plural (a gente).	A1: No primeiro vídeo, a gente observou um movimento que aconteceu em forma de cartazes que envolveu [...] A3: Eu acho que mudou meu pensamento em relação ao lixo
Mecanismo de modalização: modalização lógica, deôntica ou pragmática. Modalização deôntica: refere-se à avaliação de aspectos de domínio do direito, da obrigação social em conformidade com as normas em uso (deve, posso, é concebível, é inadmissível). Pode ser expressa em graus: alto (você deve), médio (você deveria) e baixo (você pode).	A3: Porque, às vezes, o lixo para nós poderia ser qualquer coisa, mas para outras pessoas é uma fonte de sobrevivência, é disso que eles sobrevivem.
Mecanismo de interrogação: são	P: Mas por que será que ela se sente

focalizados os tipos de perguntas, como as de sim e de não, de múltipla escolha, de escolha única, bem como perguntas com uso de pronomes interrogativos (O quê?, Por quê?, Como?, Quem, Para quê? , Para quem?, Quando?, Onde?).	bem?
---	------

Fonte: adaptado de Liberali (2013).

Na sequência, apresento as garantias de credibilidade desta pesquisa.

4.5 Credibilidade no processo de pesquisa

Para garantir a confiabilidade desta pesquisa, a pesquisadora, primeiramente, elaborou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e obteve assinatura do diretor da escola no dia 30 de setembro de 2015. Nesse termo, o gestor da instituição concordou que a pesquisa ocorresse na escola. Com esse documento e outros submetidos à Plataforma Brasil, esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da PUC-SP, conforme parecer consubstanciado número 2.153.562. Além desses procedimentos, a credibilidade do trabalho pode ser constatada pela orientadora, Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali, que o acompanhou em sessões de orientação presenciais (mensais), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e virtuais, via *Skype*.

Apresentação do trabalho para colegas do GP LACE em miniquais, comunicações em congressos, simpósios, entre outros (Quadro 10), também garantem a credibilidade desta pesquisa.

Quadro 10: Credibilidade de Pesquisa

Evento	Comentários
Miniquali 09/09/2014 22/09/2015	Nas miniquais, a tese foi lida por vários colegas mestrandos e doutorandos que levantaram pontos sobre a necessidade de esclarecer as características das várias agências, diferenciando-as da autonomia e do protagonismo.

Qualificação 08/12/2016	A qualificação da tese foi realizada por três doutores e a orientadora. As contribuições enfatizaram a necessidade de apontar as diferenças entre os conceitos de protagonismo, autonomia e agência, estabelecendo o foco da tese neste último.
Qualificação 16/10/20	Contribuições na organização da seção metodológica. Escolha dos excertos mais relevantes para a análise.
III ISCAR Brasil e VII Simpósio Ação Cidadã - SIAC - São Paulo 14 e 15/11/2104	Título do trabalho apresentado: “O projeto Digit-M-Ed em uma escola de Ensino Médio do estado do Ceará”.
VI Congresso Latino- americano de Formação de Professores de Línguas 25 e 27/10/2016	Título do trabalho apresentado: “Agência e os multiletramentos como uma possibilidade de desencapsulação curricular”.
Fórum LACE: EntreLACEs Escola↔Mundo 12/03/2016	Título do trabalho apresentado: “A “desencapsulação” do currículo: um relato parcial de pesquisa em uma escola de Ensino Médio do estado do Ceará”.
Conference Performing the World 2016: Can We Perform Our Way to Power? – New York 23 a 25/09/2016	Título do trabalho apresentado: “Can Researchers and Practitioners Trigger Power Mobility in Society?”.
VIII Congresso ICLOC 14/05 /2016	Título do trabalho apresentado: “Digit-M-Ed/Brasil (Ceará): Transformando o ensino-aprendizagem pelas múltiplas mídias”.
XXV Colóquio da Afirse Portugal 01 a 03/02/2018	Título do trabalho apresentado: “A agência e os multiletramentos como uma possibilidade de mudança do currículo”.
Análise de encontro filmado em aula do Mestrado Acadêmico – FORMEP – PUC- SP 20/04/2018	

Artigo publicado nos Anais do V CONEDU Volume 1, 2018, ISSN 2358-8829	Título do artigo: “Adolescência em contexto de globalização, multiculturalismo e superdiversidade: uma experiência com alunos do ensino médio de uma escola pública do Ceará”.
Trabalho aceito para o Congresso de Pedagogia “Comité Científico del Congreso Internacional Pedagogía 2019 em Cuba	Título do trabalho: "Adolescencia en contexto de globalización: una experiencia con alumnos de escuela pública".

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Na próxima seção, apresento a análise e a discussão dos dados.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta seção está organizada em quatro subseções, nas quais serão descritos os momentos escolhidos para análise e os tipos de agência vividos pelos integrantes durante o Digit-M-Ed Ceará. Conforme dito na seção anterior, os momentos selecionados explicitam os vários tipos de agências abordadas na seção de Fundamentação Teórica e foram descritos como atividades sociais, destacando seus respectivos componentes (objeto/resultado, sujeitos, comunidade, instrumentos, divisão de trabalho e regras). Cada um deles apresenta um conjunto de ações mobilizadas por um grupo para alcançar um determinado objeto/resultado de modo a satisfazer as necessidades dos sujeitos envolvidos.

Nas subseções seguintes, contextualizo os momentos a fim de responder às perguntas:

- Como a organização e participação dos adolescentes nos eventos centrais promoveram a vivência de diferentes agências?
- Quais marcas linguísticas evidenciaram as agências vividas durante a pesquisa?

5.1 Momento 1: apresentação do projeto e escolha do tema Digit-M-Ed Ceará

O momento 1 diz respeito ao encontro de 22 de agosto de 2014, que aconteceu no período matutino e teve duração de 2 horas. O local do encontro foi uma das salas de informática da escola e nele compareceram 19 alunos, 1 coordenador, 1 diretor e 5 professores. Os participantes estavam dispostos em círculos para garantia de participação, para que os alunos pudessem se olhar durante as falas e, também, para facilitar a visualização da apresentação do vídeo exibido nesse dia.

No início, foram feitas as apresentações individuais da pesquisadora, dos professores e dos gestores. A primeira a se apresentar foi a professora Fabiana, de

História e Geografia e, na sequência, apresentaram-se a professora Angélica, de Biologia; o coordenador Diogo, formado em Ciências Sociais; o professor Alexandre, do laboratório de informática; o professor Geovan, de Matemática; a professora Verônica, de Língua Portuguesa e, por fim, o diretor Narcélio, formado em Pedagogia e Gestão Escolar. Depois dessas apresentações, os alunos informaram seus nomes e ano no qual estavam matriculados. No total, eram 10 alunas e 6 alunos do 1º ano do Ensino Médio e 3 alunos do 2º ano.

Figura 10: Momento 1



Fonte: acervo da pesquisadora.

Figura 11: Momento 1 – apresentação dos participantes



Fonte: acervo da pesquisadora.

No primeiro encontro, por meio de slides e vídeos, foram apresentados dados dos participantes, das escolas e das universidades envolvidas no Digit-M-Ed São Paulo, projeto do qual começariam a fazer parte. A pesquisadora explicou o tema “Descarte do Lixo produzido” em vigor no projeto de São Paulo e concedeu, então, um tempo para que o grupo do Ceará discutisse sobre a pertinência do assunto e se o grupo tinha interesse em partilhar do mesmo tema. Por se tratar de uma pesquisa crítica de colaboração, faz-se necessária a participação efetiva dos alunos e demais envolvidos, propondo e opinando sobre todos os assuntos relativos ao projeto.

Após as discussões sobre ficar ou não com o mesmo tema do grupo de São Paulo, os participantes chegaram à conclusão unânime que trabalhariam com o mesmo assunto. Em seguida, foi dada continuidade ao encontro com a apresentação do vídeo: “*Flash Mob - Reciclagem*”¹⁰. O vídeo retrata uma cena em um shopping no Canadá em que um grupo de pessoas organizou-se para realizar um *flash mob* com o intuito de conscientizar as pessoas sobre o descarte do lixo.

No início da cena, um rapaz deixa, propositalmente, uma garrafa pet no chão próximo a uma lixeira e, em seguida, afasta-se do objeto. Por alguns minutos, muitas pessoas passam pela garrafa, mas não a colocam no lixo. Até que, em um dado momento, uma mulher abaixa-se, pega a garrafa e descarta-a na lixeira. Nesse momento, várias pessoas, participantes do *flash mob*, posicionados em diferentes locais do shopping (lanchonete, escada rolante, piso superior e inferior) colocam um boné vermelho e aplaudem a atitude da mulher.

Esse vídeo, além de impactar as pessoas por meio dos aplausos e dos bonés vermelhos, também faz uso de recursos multimodais como, por exemplo, música, cores e pequenas caixas com textos informativos que aparecem no desenrolar do filme. Como o projeto Digit-M-Ed trabalha com o conceito de multimodalidade por meio da multimídia, o vídeo foi escolhido, porque, além de trabalhar o tema lixo, trazia os recursos necessários para que os participantes pudessem compreender a multimodalidade.

Ao longo da discussão do vídeo, os participantes descobriram que o conhecimento não é construído apenas pela oralidade e escrita, mas por diferentes modos. A multimodalidade favorece uma linguagem híbrida, constituída a partir de

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6VgX93uwgeM>.

cores, sons, imagens, palavras e movimentos, que tornam o uso dessa linguagem multimodal dominante (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

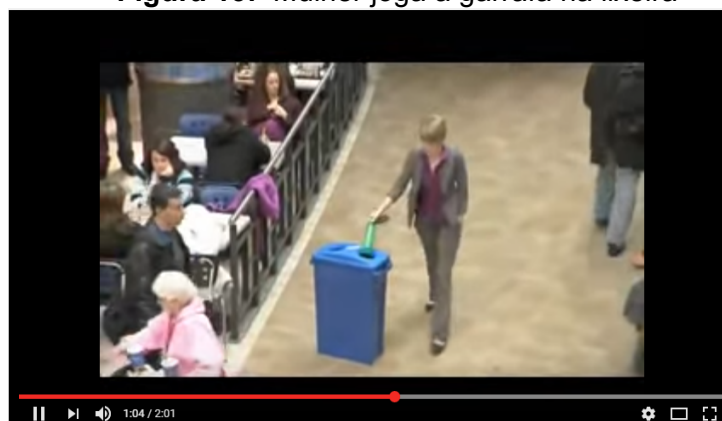
As figuras a seguir representam cenas marcantes do vídeo apresentado.

Figura 12: Caixas com textos no vídeo



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6VgX93uwgeM>.

Figura 13: Mulher joga a garrafa na lixeira



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6VgX93uwgeM>.

Figura 14: Participantes colocam o boné vermelho e aplaudem a atitude da mulher



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6VgX93uwgeM>.

Após apresentação do vídeo, a pesquisadora abriu uma discussão a fim de que todos falassem sobre o que tinham observado e perguntou se alguém já havia assistido ao vídeo e um aluno levantou a mão dizendo que sim. Então, perguntou ao garoto sobre o comportamento das pessoas que passaram pela garrafa jogada ao chão e um professor respondeu afirmando que muitas pessoas não se importam, porque, no shopping, existem funcionários pagos para manter o local limpo. Uma aluna colocou que, pelo fato de não terem jogado a garrafa no chão, a maioria das pessoas não se sente responsável por colocá-la no lixo.

A professora de Biologia mencionou que as pessoas não se sentem responsáveis pelo ambiente. Isso fica visível quando se fala de ações coletivas, pois o argumento usado é: “não fui eu” ou “eu não sou lixeiro para pegar sujeira dos outros”. A pesquisadora indagou ao grupo sobre o significado da ação da mulher que jogou a garrafa no lixo e vários alunos responderam: “ela fez sucesso”; “ela fez o que as outras pessoas não fizeram”; “conscientizou quem passou por ali e não jogou a garrafa no lixo”. Também questionou qual seria o sentimento das pessoas que assistiram ao vídeo e notaram que passaram pela garrafa e não a colocaram na lixeira. Um dos alunos respondeu que “a consciência pesou” e outra aluna acrescentou que “tiveram sensação de culpa”.

Na sequência, fez outra pergunta: “Esse vídeo pode ser considerado moralista?” e o coordenador respondeu: “sim, porque ele questiona a educação das pessoas, ou seja, a partir do momento que me vejo nessa situação e não apanho a garrafa, sinto que a minha educação foi colocada em *check*, ou seja, porque não coloquei em prática o que aprendi?”. Refletimos, então, sobre o fato de o *flash mob*

ter acontecido no Canadá e de as pessoas que passaram pela garrafa terem, provavelmente, estudado em uma boa escola: “por que não se sentiram mobilizadas para jogar a garrafa no lixo?”, “por que nem sempre colocamos em prática o que aprendemos na escola?”. Uma aluna respondeu afirmou que falta consciência das pessoas.

Em seguida, perguntou ao grupo sobre o que é ter consciência e o que é preciso fazer para desenvolvê-la. Depois de algumas indagações, um professor falou que “é tornar-se crítico, é cada um de nós fazer a nossa parte e assim sensibilizar as pessoas”. Perguntou de que forma o vídeo assistido poderia mudar as ações dos alunos e o aluno que já conhecia o vídeo disse que ele não teve nenhum impacto em suas ações.

Questionou, então o que havia sido feito para que eles saíssem daquele encontro refletindo sobre o assistido e a resposta dada por mais da metade dos presentes foi sobre terem exposto seus pontos de vista e serem questionados. Essa situação mobilizou-os, internamente, para pensarem de forma diferente e saírem dali considerando atitudes outras nas várias situações do dia a dia, principalmente, com relação ao descarte do lixo produzido por cada um.

Concluindo, perguntou: “se uma garrafa estiver descartada no chão de sua casa, qual a atitude tomada?”. Os presentes informaram que jogariam no lixo, pois ali é a sua casa, sendo assim, responsabilidade deles. Logo em seguida, falamos sobre os recursos multimodais usados no vídeo como, por exemplo, os bonés vermelhos, os balões com falas, a música, entre outros aspectos. Finalizamos o encontro confirmando os próximos, no decorrer do ano, e que, em breve, seriam informados sobre o próximo momento coletivo.

Para explicar o conteúdo do encontro, foram utilizados datashow, notebook, além de uma filmadora para registro do momento. A apresentação do conteúdo foi organizada em slides, com o histórico do Digit-M-Ed e os conceitos base do projeto, além de um vídeo com um *flash mob* sobre o tema lixo. O objeto da atividade era a apresentação do projeto Digit-M-Ed para os participantes o conhecerem e, assim, definirem o tema do Ceará. Na atividade, a pesquisadora ficou com a responsabilidade de apresentar o projeto e, por meio dos slides e vídeos, trabalhar os conceitos e fomentar a escolha do tema para o grupo.

A fim de organizar o encontro, fizemos alguns combinados, tais como: respeitar os horários de início e término; levantar a mão para pedir o turno, participar de forma ativa, independentemente de ser professor ou aluno; e, por fim, deixar a sala organizada e limpa.

O Quadro 11 evidencia os componentes da atividade.

Quadro 11: Atividade Social Apresentar o projeto e escolher o tema Digit-M-Ed Ceará

Sujeitos	Pesquisadora, 19 alunos, 1 coordenador, 1 diretor e 5 professores.
Objeto	Apresentação e desenvolvimento do projeto Digit-M-Ed para definição de um projeto conjunto.
Comunidade	Pais, comunidade escolar
Instrumentos	Datashow, notebook, filmadora, conversas, apresentação oral e vídeos.
Divisão de Trabalho	Pesquisadora apresentou a proposta do Digit-M-Ed e os vídeos selecionados; professores e alunos assistiram à apresentação da pesquisadora, dos slides e do vídeo para discussão, exposição de pontos de vista e decisão do tema do projeto.
Regras	Começar e terminar dentro do horário proposto; levantar a mão para pedir a fala; participar de forma ativa independente de ser professor ou aluno; deixar a sala arrumada ao término do encontro.

Fonte: produzido pela pesquisadora.

Por meio da organização física da sala, a pesquisadora buscou atingir a vontade dos interlocutores ao provocar a adesão ao tema que seria trabalhado no Digit-M-Ed Ceará. Em outras palavras, buscou envolver os participantes e, por isso, a opção pela organização em “U”. Edwards (2007, 2011) aponta que a agência relacional prevê responsabilidade mútua, envolvimento consciente entre si e capacidade de oferecer e pedir apoio. Assim, o formato da sala em “U” oportuniza o apoio mútuo e compreensão, valorizando o eu e o outro, pois há a possibilidade de todos se olharem e se ouvirem.

A disposição da sala em fileiras pode denotar hierarquia nas posições, ou seja, quem está sentado nas fileiras da frente pode passar a impressão que tem mais interesse pelo assunto em pauta. Então, o modo como foram planejados os encontros e a apresentação do vídeo possibilitou aos alunos a multiplicidade nas formas de pensar e não, simplesmente, a oferta de uma única opção ou da melhor

escolha (LIBERALI, 2013). Assim, por meio do estabelecimento do diálogo, os participantes compartilharam opiniões sobre o conteúdo apresentado e argumentaram seus pontos de vista, chegando à conclusão e escolha do tema “lixo”.

Na sequência, são apresentados os excertos do encontro. As siglas usadas para representar os participantes são: “P” para pesquisadora; “G” para diretor; “C” para coordenador; “D” para docente; “A” para aluno e M para mãe. Cada aluno e cada mãe são identificados também com um número diferenciado.

O excerto retrata a parte do Momento 1 na qual há discussão após exibição do vídeo do *flash mob* sobre o descarte de uma garrafa plástica em um shopping no Canadá,.

Excerto 1

- P:** quem conhecia o vídeo já? [dois alunos levantam a mão] eu vou fazer algumas perguntas e a dinâmica é, é bom que se fale, né? [...] Por que é importante que nós nos coloquemos com voz e vez nesse discurso? Por que será? Porque se a gente não exercitar isso aqui, lá fora, quando for preciso, será muito mais difícil. Também tem outro porém, é por meio dessa argumentação, dessa colocação do nosso pensamento, que nós vamos aprender uns com os outros, certo? Eu vou fazer a primeira pergunta e você vão se colocar tá bom? Qual o comportamento inicial do rapaz lá do vídeo? O que começou a ação, qual foi o comportamento inicial dele? **(questões controversas)**
- P:** Ele deixou a garrafa no chão, mas, ele só foi lá e jogou? O que ele fez? Ele disfarçou? **(questão controversa)**
- A2:** Ele passou disfarçadamente pra ninguém perceber **(apresentação de ponto de vista com explicação)**
- A3:** Acho que ele faz isso por baixo do vídeo, das pessoas que estavam organizando isso. **Ele foi lá, colocou disfarçadamente para que as pessoas não percebessem**, pra que não percebessem que ele tinha colocado a garrafa lá, aí ele foi, baixo e deixou a garrafa lá. **(espelhamento e entrelaçamento de fala)**
- P:** Certo quem quer falar? Não pode falar na voz dela né? [risos] não muda nada? Tá, qual o comportamento das pessoas com relação a garrafa? A garrafa que estava lá no chão, como era o comportamento dessas pessoas? **(questão controversa por meio de mecanismo de interrogação)**
- A4:** Porque quem estava fazendo parte, fingia que não via **(apresentação de ponto de vista)**
- C:** Acho que eles acham comum até porque é aquela história, né, as vezes acho que como eles estavam num espaço fechado, num shopping, tem alguém pra limpar, tem alguém pra limpar. Isso é comum as pessoas fazerem isso, principalmente em lugares fechado, porque eles sabem que o lixo é deles e eles sabem que tem alguém que vai limpar **(apresentação de ponto de vista com sustentação por explicação e exemplificação e entrelaçamento de fala)**

- P:** Aqui pensou alguma coisa diferente? (pedido de esclarecimento)
- A1:** (levanta a mão). Na nossa própria escola, né? Muitas vezes os alunos que ficam do lado da parede, vê o lixo caindo, às vezes têm papel do lado do cesto e a criatura vai, passa e nem liga, e os professores e funcionários não têm aquela força pra falar (apresentação de ponto de vista com sustentação por descrição)
- D1:** Vê e passa por cima (concordância com o ponto de vista)
- D2:** Aí tem aquela coisa, não fui eu que deixei, tem alguém pra limpar (concordância expandida com ponto de vista com sustentação por explicação)
- A1:** Acho que é porque é público né? Mas se é público a gente tem que valorizar (concordância com ponto de vista com sustentação com explicação)
- D2:** Eu acho que assim, além da questão do público, isso vai não só aqui, mas, em qualquer lugar, é a questão da responsabilidade, as pessoas não querem assumir a responsabilidade. Não fui eu, não é meu, eu não tenho nada a ver, tô nem aí, então simplesmente ignoro, não tenho nada a ver, não fui eu que deixei a toalha cair, não fui eu que joguei o lixo, não fui eu que joguei esse papel.[...] Vamos fazer uma ação ali no meio ambiente? Vamos ver como é que tá a nossa prática? Eu não sou nem lixeiro, sou nem gari pra limpar, né? Se as pessoas não assumem a responsabilidade por aquilo ali, é seu, você tem que cuidar, não custa nada, não foi você que jogou, mas, vamos cuidar. Mas as pessoas não querem assumir essa responsabilidade (entrelaçamento de falas, com concordância e expansão com explicação)

Nesse excerto, a pesquisadora questiona o comportamento de um dos figurantes do vídeo, indagando sua ação ao deixar a garrafa no chão. Nesse questionamento, o objetivo era fazer os participantes, por meio da apresentação de pontos de vista (LIBERALI, 2013), vivenciarem a agência relacional, pois, nesse tipo de agência, os sujeitos buscam alinhar seus pensamentos e ações com a de outros sujeitos (EDWARDS, 2007). É possível observar isso no excerto, conforme apresentação do ponto de vista de A2 - “Ele passou disfarçadamente pra ninguém perceber” - e espelhamento de A3 - “[...] Ele foi lá, colocou disfarçadamente para que as pessoas não percebessem, pra que não percebessem que ele tinha colocado a garrafa lá [...]”.

A característica linguística verbal *perceber* é espelhada de A2 por A3 para expressar concordância durante a discussão. Esse espelhamento materializa a agência relacional dos participantes ao construírem conhecimentos sobre o tema. Como afirma Edwards (2007), a ação coletiva faz pensar sobre os objetivos morais e cognitivos presentes quando os sujeitos estão trabalhando juntos; porém, observa-se que os aspectos morais não estão presentes nas aprendizagens sociais, mas, quando trabalhados, podem enriquecer a aprendizagem.

Outro ponto que evidencia a vivência de agência relacional acontece quando a pesquisadora solicita uma posição distinta (LIBERALI, 2013) e A1 apresenta seu ponto de vista.

A1: Na nossa própria escola, né? Muitas vezes os alunos que ficam do lado da parede, vê o lixo caindo, às vezes, têm papel do lado do cesto e a criatura, vai, passa e nem liga, e os professores e funcionários, não tem aquela força pra falar” (apresentação de ponto de vista). “A1: Acho que é porque é público né? Mas se é público a gente tem que valorizar” (apresentação de ponto de vista) A1 alinha sua apresentação de ponto de vista com “C” quando o participante afirma: “C: Isso é comum as pessoas fazerem isso, principalmente em lugares fechado, porque eles sabem que o lixo é deles e eles sabem que tem alguém que vai limpar.

Nesse ponto, nota-se que A1 e C fazem correlação entre o ocorrido no vídeo e o que acontece nas salas de aula da escola. Isso marca a vivência de agência transformativa (ENGESTRÖM, 2008, 2009), pois A1 consegue analisar a semelhança entre os transeuntes do shopping que deixam de pegar a garrafa e os alunos da escola que não jogam o lixo da sala de aula no cesto. Percebemos, no decorrer das falas, a transformação do objeto que, no início do excerto, era voltado para a garrafa no shopping e em A1 muda para o lixo da sala de aula.

O trecho analisado relaciona-se ao pensamento de Edwards (2007) sobre agência relacional, quando enfatiza que a agência pode ser traduzida como capacidade de alinhar os nossos pensamentos e ações com os de outros sujeitos a fim de interpretar certos aspectos do nosso mundo, agindo e respondendo a tais interpretações.

Além disso, observamos que as expressões sobre o lixo em A1 e em C estão ligadas ao dia a dia dos alunos em sala de aula. Assim, a fala de A1 demonstra a posição do discente sobre o tema por meio da experiência vivida. Essa fala é expandida pelo coordenador (C) que desenvolve o tema a partir da colocação de A1, referendando a fala do aluno. Outro ponto é que, nos turnos de A1 e C, há traços da agência crítico-colaborativa (NININ; MAGALHÃES, 2017), pois nota-se a expansão da fala dos sujeitos, logo, mais críticos com relação ao tema lixo.

Ainda nesse excerto, é evidenciada a agência transformativa (ENGESTRÖM, 2011) por meio do entrelaçamento de falas e apresentação de ponto de vista entre A4 e C. Nessa parte, os participantes analisam o comportamento dos sujeitos em

ambos os espaços, isto é, shopping e escola. A4 e C refletem sobre a ação dos sujeitos que deixam de realizar atos da própria responsabilidade por acreditar em uma divisão de papéis hierárquica, na qual um funcionário é pago para limpar a sujeira dos que usufruem desses espaços.

A4: Porque quem estava fazendo parte, fingia que não via (apresentação de ponto de vista)

C: Acho que eles acham comum até porque é aquela história, né, as vezes acho que como eles estavam num espaço fechado, num shopping, tem alguém pra limpar, tem alguém pra limpar. Isso é comum as pessoas fazerem isso, principalmente em lugares fechado, porque eles sabem que o lixo é deles e eles sabem que tem alguém que vai limpar (apresentação de ponto de vista e entrelaçamento de fala)

O modo como foi conduzido o encontro, com vídeo e questionamentos, possibilitou que, na análise do **Excerto 1**, fosse revelada a vivência de agência relacional, crítico-colaborativa e transformativa. O próximo excerto ainda faz parte do momento 1 e retrata a discussão sobre o *flash mob*, aproximando-se do fim da reunião.

Excerto 2

P: Esse vídeo ele foi filmado num local que é público, né? E as pessoas que participaram não sabiam, né? Quem estava sendo filmado, qual seria reação? Olha eu passei por ali e não abaixei? O que que eu sinto quando eu vejo o vídeo, que eu sou aquela pessoa que passou do lado e não pegou a garrafa? Qual seria esse sentimento? (questões controversas por meio de mecanismo de interrogação)

A2: a consciência pesa (apresentação de ponto de vista)

P: Como é que é? (pedido de esclarecimento por meio de mecanismo de interrogação)

A2: a consciência pesa (espelhamento)

P: A consciência pesa. Que mais? Sensação de culpa. Será que esse vídeo é um vídeo moralista? Que vocês acham? Por quê? (questão controversa por meio de mecanismo de interrogação)

C: Porque ele questiona a educação das pessoas, né? Estava havendo o reconhecimento, mas aqueles que passaram antes, viu que sua educação foi colocada em xeque, num simples ato. No momento que eu deixo de fazer, todo aquele princípio de ética, de moral e de educação que eu aprendi, foram questionados. De que me valeu? Eu aprendi e não coloco em prática. Uma coisa tão simples. Como eu vou esperar algo maior se uma coisa tão simples você ignora? (apresentação de ponto de vista com suporte sustentado por explicação por meio de mecanismo de interrogação)

- P:** Mas, olhando por um lado bem behaviorista, será que a gente espera por aplausos? Por uma troca? Para fazer aquilo que é necessário pro meio ambiente? Como é que eu vou agir quando ninguém tiver vendo? Porque as pessoas não imaginavam que estava acontecendo isso, que estavam sendo filmadas, que mais? (pergunta controversa por meio de mecanismo de interrogação)
- A4:** Esse vídeo tá mostrando como é que a gente tá no dia a dia, qual que é o cuidado que a gente tem. (concordância com ponto de vista com suporte sustentado por exemplificação)

No início do excerto, a pesquisadora trouxe algumas indagações sobre o *flash mob* pelo uso de questões controversas com características linguísticas de interrogação. Por meio das questões elaboradas pela pesquisadora, com base nos aspectos enunciativos propostos por Liberali (2013), os alunos reagiram e interagiram mediante aos questionamentos apresentados. O uso dos aspectos linguísticos, marcados por perguntas com pronomes interrogativos, favorece o entrelaçamento das falas (LIBERALI 2013).

Nesse processo de questionamento, por parte da pesquisadora, o objeto transforma-se porque o foco era a análise do *flash mob* e, após as perguntas, algo que não estava na discussão vem à tona e os alunos começam a tratar de questões éticas quando falam de “consciência pesada”. Isso marca a vivência da agência transformativa, como aponta Engeström (2008, 2009), devido à transformação do objeto.

- P:** Esse vídeo ele foi filmado num local que é público, né? E as pessoas que participaram não sabiam, né? Quem estava sendo filmado, qual seria reação? Olha eu passei por ali e não abaixei? O que que eu sinto quando eu vejo o vídeo, que eu sou aquela pessoa que passou do lado e não pegou a garrafa? Qual seria esse sentimento?
- A2:** a consciência pesa (apresentação de ponto de vista)
- A4:** Esse vídeo tá mostrando como é que a gente tá no dia a dia, qual que é o cuidado que a gente tem. (concordância com ponto de vista)

Observamos no excerto que as perguntas dão oportunidade para os participantes, ousadamente, assumirem posicionamentos, evidenciando a agência crítico-colaborativa (NININ; MAGALHÃES, 2017). Conseguimos ainda notar a possibilidade de vivência de agência desencapsuladora, pois os sujeitos, que antes

tenham uma postura passiva frente ao apresentado no vídeo, passam a se considerar corresponsáveis a partir dos questionamentos da pesquisadora.

Em outro ponto, os interlocutores levantam hipóteses sobre o porquê dos transeuntes não recolherem a garrafa, jogando-a no lixo. Por exemplo, quando a pesquisadora questionou o grupo com a questão controversa:

P: [...] O que que eu sinto quando eu vejo o vídeo, que eu sou aquela pessoa que passou do lado e não pegou a garrafa? [...] (questão controversa)

Após essa pergunta, A2 responde, e é questionado, novamente, pela pesquisadora.

A2: a consciência pesa (apresentação de ponto de vista)
P: Como é que é? (pedido de esclarecimento)
A2: a consciência pesa (espelhamento)

A solicitação de esclarecimento por meio do pronome interrogativo “como” aponta para uma agência relacional, pois a pesquisadora propõe ao aluno expansão da resposta, explorando, assim, a construção de sentidos e enfatizando uma responsabilidade mútua (EDWARDS, 2007). Esse tipo de questionamento permite observar como o uso de pronome interrogativo “como” promove o entrelaçamento de vozes, ampliando o significado compartilhado da palavra “consciência”. Essa expansão é observada quando A4 afirma:

A4: Esse vídeo tá mostrando como é que a gente tá no dia a dia, qual que é o cuidado que a gente tem. (concordância com ponto de vista).

O **Excerto 2** foi marcado pelos questionamentos da pesquisadora que, por meio das perguntas, possibilitou aos participantes serem inseridos na atividade discursiva para impulsionar a reflexão (NININ, 2013) e, assim, oportunizar a vivência da agência transformativa (ENGESTRÖM, 2006), crítico-colaborativa (NININ; MAGALHÃES, 2017), desencapsuladora (LIBERALI, 2018) e relacional (EDWARDS, 2007).

Ainda no Momento 1, o **Excerto 3** é continuidade da discussão sobre o vídeo.

Excerto 3

- P:** O que tá mostrando o vídeo é justamente a nossa proposta aqui, não é? Nós trabalhamos esses conteúdos em sala de aula, por certo, essas pessoas no Canadá, que é um país desenvolvido, passaram por uma educação muito legal, não passaram? A gente imagina isso, né? E o que que aconteceu? Será que aquilo que eu aprendi na escola eu consegui lembrar, eu coloquei em prática? Será que o conhecimento foi transformador? E o que que faz ele ser transformador? **(questões controversas)**
- A3:** Tem que colocar em prática **(apresentação de ponto de vista)**
- P:** E por que que não coloca, mesmo tendo passado com dez na escola? **(pedido de explicação)**
- A3:** Porque tem muita gente que não tem consciência, aprende por aprender e não coloca em prática **(apresentação de ponto de vista, sustentado por explicação)**
- P:** E o que é consciência? **(pedido de esclarecimento por meio de mecanismo de interrogação)**
- A4:** Todo mundo tem nojo de pegar o lixo **(apresentação de ponto de vista)**
- P:** Todo mundo tem nojo de pegar o lixo, que mais? **(espelhamento com pedido de apresentação de ponto de vista por meio de mecanismo de interrogação)**
- A6:** Porque ele acha que não foi ele que colocou ali, então ele não tem o dever de tirar **(apresentação de ponto de vista com sustentação por explicação)**
- P:** Não foi ele que colocou então não preciso tirar, tá. Mas, aí eu tô trazendo de novo à tona uma coisa que tem a ver com a gente enquanto escola, que é, o que a gente tá fazendo na escola? Qual é o nosso papel aqui? A gente vem aqui pra tirar uma boa nota no ENEM? Pra ter bom resultado no ideb do estado.? Sabe quanto é o ideb do ensino médio do estado do Ceará? 3, 4, bem pequenininho, isso significa que a gente tá passando pela escola, passando né? As coisas não estão ficando e a gente observa o que nessa sociedade, que sociedade é essa? Vocês saem daqui como transformadores da sociedade? [alguns alunos balançam a cabeça negativamente] E tem uma coisa aqui que é a questão da consciência, eu queria saber como é que a gente desenvolve essa consciência crítica? Como é que a gente faz isso? Como é que hoje eu vou sair daqui, depois disso daqui e falar: “puxa vida” o que precisa ser feito? O que vocês acham? **(questões controversas)**
- A7:** Conscientizar outras pessoas **(espelhamento)**
- P:** E como é que conscientiza? é isso que eu queria entender **(pedido de esclarecimento por meio de mecanismo de interrogação)**
- A7:** Porque se a gente for falar né? **(questão para entrelaçamento de fala)**
- A6:** Eu acho que a pessoa só se conscientiza quando ela se afeta com aquilo...aquilo prejudica ela...aí ela faz **(apresentação de ponto de vista com explicação e exemplificação)**
- A4:** O papel da escola é fazer com que os alunos se conscientizem, porque o nível de analfabetismo tá muito grande no Brasil **(concordância com ponto de vista com sustentação e explicação)**

Esse excerto mostra a pesquisadora ainda falando sobre o *flash mob*, apontando que apesar de acontecer no Canadá, onde acredita-se que a educação é

mais qualificada do que no Brasil, as pessoas mostram atitude equivocada em relação ao lixo.

P: O que tá mostrando o vídeo é justamente a nossa proposta aqui, não é? Nós trabalhamos esses conteúdos em sala de aula, por certo, essas pessoas no Canadá, que é um país desenvolvido, passaram por uma educação muito legal, não passaram? A gente imagina isso, né? E o que que aconteceu? Será que aquilo que eu aprendi na escola eu consegui lembrar, eu coloquei em prática? Será que o conhecimento foi transformador? E o que que faz ele ser transformador?

A pesquisadora procura indagar sobre o efeito dos conteúdos trabalhados na escola e a dissonância com a atitude fora dela. O diálogo estabelecido entre pesquisadora e alunos mostra o desenrolar do assunto. P, por meio de questões controversas e pedidos de explicação, possibilita aos alunos a oportunidade de colocarem pontos de vista e reelaborarem maneiras de pensar.

Por meio das características discursivas (LIBERALI, 2013), valendo-se da questão controversa para os interlocutores assumirem posicionamentos, a pesquisadora faz uma pergunta:

P: [...] Vocês saem daqui como transformadores da sociedade? [alguns alunos balançam a cabeça negativamente] E tem uma coisa aqui que é a questão da consciência, eu queria saber como é que a gente desenvolve essa consciência crítica? Como é que a gente faz isso? Como é que hoje eu vou sair daqui, depois disso daqui e falar: “puxa vida” o que precisa ser feito? O que vocês acham? **(questão controversa)**

O foco da questão recai sobre a agência desencapsuladora, pois quando P indaga aos alunos, problematiza que, apesar de passarem pela escola, não adotam um papel de cidadão na sociedade na qual estão inseridos. Como apresenta A7:

A7: Conscientizar outras pessoas **(espelhamento)** **P:** E como é que conscientiza? É isso que eu queria entender **(pedido de esclarecimento)** **A7:** Porque se a gente for falar né? **(questão para entrelaçamento de fala)** **A6:** Eu acho que a pessoa só se conscientiza quando ela se afeta com aquilo...aquilo prejudica ela...aí ela faz **(apresentação de ponto de vista).**

Nota-se, nessa fala, a agência transformativa emergida do conflito de ideias e dilemas, elementos da contradição (NININ; MAGALHÃES, 2017), pois o verbo

“conscientizar”, ligado aos processos mentais, é discutido até que uma resposta mais elaborada apareça. Isso evidencia-se no dito pelos alunos, quando a fala de um entrelaça-se na fala do outro. Segundo Engeström (2002, 2008, 2009), a agência transformativa está no objeto em transformação. Nesse caso, o objeto, ou seja, o modo de tratar o lixo transforma-se conforme fala dos participantes A7 e A6.

Nesse sentido, percebe-se que os verbos “aprender”, “colocar” e “praticar”, ligados aos processos materiais do fazer (LIBERALI, 2013), enfatizam a posição de A3 e reverberam na fala de A6, dando a entender que, para conscientização, é preciso aprender e colocar em prática. Por causa de tal reflexão, o excerto mostra uma agência transformativa, mediante manifestações das contradições, isto é, dos conflitos e dilemas vivenciados pelos sujeitos quando envolvidos em atividades coletivas. Engeström (2013) ressalta a agência transformativa não como uma única ação do sujeito, mas como um conjunto muito específico de ações que, potencialmente, desencadeiam transformações no âmbito do coletivo, aspecto evidente nas falas de A3 e A6.

A3: Porque tem muita gente que não tem consciência, aprende por aprender e não coloca em prática” (apresentação de ponto de vista)

A6: Eu acho que a pessoa só se conscientiza quando ela se afeta com aquilo...aquilo prejudica ela...aí ela faz” (apresentação de ponto de vista)

A agência crítico-colaborativa, proposta por Ninin e Magalhães (2017), tem como foco a relação entre o sujeito e o objeto da atividade. Centra-se na expansão crítica dos papéis dos sujeitos, concebendo-os como, conscientemente, engajados e, intencionalmente, críticos.

Em resumo do momento 1; apresentado pelos excertos 1, 2 e 3; observamos a vivência de agência relacional, transformativa, crítico-colaborativa e desencapsuladora. Essas agências foram evidenciadas por meio da materialização das características linguísticas, valendo-se dos mecanismos de interrogação e da apresentação de pontos de vista com sustentação por exemplificação. As perguntas presentes nos excertos permitiram a interação, convidando os participantes a uma

postura ativa com expansão dialógica (NININ, 2013), caracterizando, assim, perguntas como espaços reais, nos quais os sujeitos agem para tomar decisões.

5.2 Momento 2: encontro em Lagoa de Dentro - problemática do lixo e produção de um vídeo

O segundo encontro aconteceu no dia 02 de setembro de 2014 no bairro Lagoa de Dentro, no distrito de Sucatinga em Beberibe. Esse local foi escolhido porque o trabalho com relação à coleta e ao descarte do lixo seria feito nessa comunidade. A reunião aconteceu em uma casa cedida pelo tio de um dos alunos, pois não havia outro lugar para o encontro.

O local era amplo, estabelecido em uma rua arenosa, sem pavimentação tal como restante do lugarejo. O quintal era amplo e com árvores, havia uma grande varanda, na qual nos organizamos. Como precisávamos registrar o momento, foi instalada uma filmadora para gravação. Além disso levamos também um notebook e um datashow, bem como lanches, compartilhados ao final da reunião.

Estiveram presentes 19 alunos do Ensino Médio, 1 coordenador, 1 professora de Geografia e 1 de Física. Os alunos estavam sentados no chão da varanda, pois não havia bancos ou cadeiras no local. A pesquisadora solicitou a apresentação de cada um dos participantes e, em seguida, pediu que contassem um pouco sobre aquele lugar. Um dos alunos explicou que, na região, havia sete lagoas, uma no centro da localidade e as outras seis ao redor, por isso o nome Lagoa de Dentro.

Apresento abaixo algumas imagens desse encontro.

Figura 15: Apresentação no 2º Encontro



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 16: Momento de reflexão nos grupos



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Após a apresentação, retomamos o encontro anterior, ocorrido em 22 de agosto de 2014. Os alunos recordaram o vídeo do *flash mob* sobre descarte de lixo e reciclagem. Expliquei, com auxílio de slides, os conceitos de multiletramentos, multimodalidade, multiculturalidade e multimídia. Nesse momento, os alunos participaram, por meio de perguntas preparadas pela pesquisadora, respondendo o compreendido sobre esses conceitos. Em seguida, coloquei uma afirmação para que eles pudessem refletir e discutir:

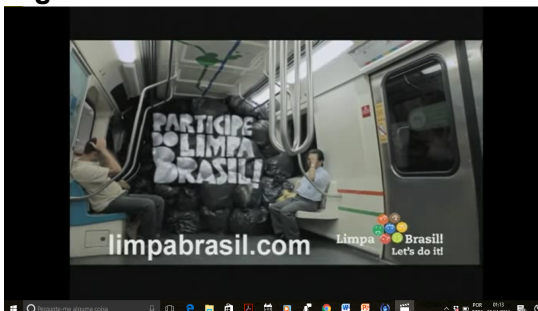
“À medida que a humanidade aumenta sua capacidade de intervir na natureza para satisfação de necessidades e desejos crescentes, surgem tensões e conflitos quanto ao uso do espaço e dos recursos em função da tecnologia disponível” (PCN, Meio Ambiente, p.19).

Alguns alunos colocaram opiniões sobre a afirmação, mencionando a ação do homem sobre a natureza. Depois, exibi dois vídeos sobre catadores de lixo. O primeiro trata de um projeto criado na Estônia para incentivar a sociedade ao recolhimento do lixo jogado fora da lixeira. Tal proposta aumentou a consciência da população em relação à produção e ao descarte dos resíduos. No Brasil, é conhecido como “Eu Sou Catador - Limpa Brasil, Let's do it!” e alguns vídeos sobre esse projeto estão disponibilizados no Youtube, como, por exemplo, o assistido¹¹ no encontro 2.

¹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pVmXkZ2AGYk>.

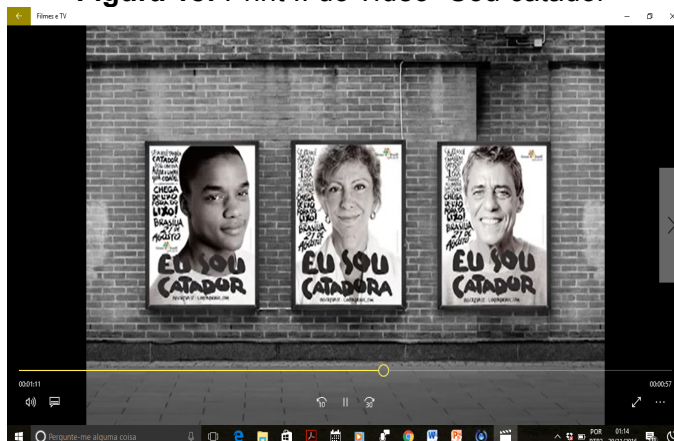
As figuras a seguir representam prints de cenas do vídeo, mostrando a campanha publicitária com alguns artistas e cantores renomados, além de políticos e outras personalidades da atualidade.

Figura 17: Print I do vídeo "Sou catador"



Fonte: disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pVmXkZ2AGYk>.

Figura 18: Print II do vídeo "Sou catador"



Fonte: disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pVmXkZ2AGYk>

Figura 19: Print III do vídeo "Sou catador"



Fonte: disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pVmXkZ2AGYk>

O segundo vídeo assistido é um recorte do documentário “Lixo Extraordinário”. Ele retrata um dos trabalhos realizados pelo artista plástico Vik Muniz e seu envolvimento com catadores do lixão do Jardim Gramacho, no Rio de Janeiro. No documentário, Vik realiza obras de arte com ajuda dos catadores, valendo-se dos materiais encontrados no lixão Gramacho e, a partir deles, cria obras de arte com imagens dos trabalhadores locais.

Além da criatividade e beleza das obras, o vídeo apresenta a realidade de pessoas que vivem à margem da sociedade, em condições de extrema pobreza e falta de saneamento básico. Também mostra o problema ambiental causado pelos resíduos sólidos e líquidos lançados no meio ambiente.

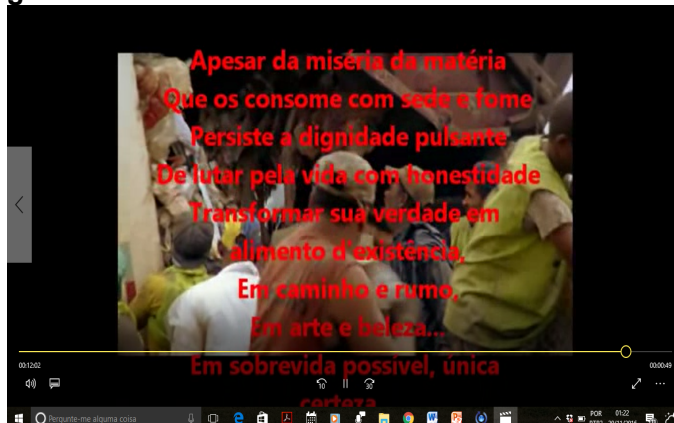
As próximas imagens apresentam cenas do documentário.

Figura 20: Print I do documentário “Lixo extraordinário”



Fonte: disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=61eudaWpWb8>.

Figura 21: Print II do documentário “Lixo extraordinário”



Fonte: disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=61eudaWpWb8>.

Após assistirem aos dois vídeos, os alunos foram separados em grupos de 4 pessoas para discussão das seguintes questões:

- 1) O que observamos nos dois vídeos?
- 2) Quais as mensagens implícitas e/ou explícitas aparecem em cada vídeo?
- 3) Quais sentimentos eles despertaram no grupo? Por quê?
- 4) Quais elementos dos multiletramentos (multimodalidade, multimídia, multiculturalidade) estão presentes nos vídeos?
Multimodalidade: o modo como falam com se vestem, as expressões faciais?
Multiculturalidade: quais classes sociais aparecem nos vídeos? Como isso é percebido?
Multimídia: tipo de música, imagem, tipo de letras entre outros recursos): quais aparecem nos vídeos, com qual intuito?
- 5) Quais ações o grupo irá propor para levar para a escola, para sua vida e para a comunidade a partir das discussões de hoje?

Pensando cada encontro como uma atividade social, fizemos uma divisão do trabalho na qual a responsabilidade da pesquisadora era preparar os materiais para o encontro e trazer também os aparelhos necessários, além de fomentar as discussões. Os alunos e os docentes participaram por meio das discussões individuais do primeiro momento e, depois, nas discussões e contribuições nos pequenos grupos. Todos os participantes também contribuíram para deixar o espaço limpo e organizado.

Como estávamos trabalhando em grupo e o local da reunião era distante da escola, acordamos algumas regras de organização, tais como: chegaríamos no horário combinado; todos participariam com perguntas, argumentos e esclarecimento de dúvidas; por termos mais de 20 pessoas, combinamos de ouvir as colocações e também respeitar a opinião de cada participante; manter o local limpo.

O Quadro 12 apresenta os elementos dessa atividade social.

Quadro 12: Atividade social: Estudar a problemática do lixo para produzir um vídeo

Sujeitos	19 alunos do primeiro e segundo anos do Ensino Médio, um coordenador, uma professora de Geografia e um professor de Física, pesquisadora
Objeto	Desenvolvimento de repertório a respeito da problemática do lixo quanto à coleta e descarte.
Comunidade	Diretor da escola, pais, dono da casa emprestada para o encontro.
Instrumentos	Notebook, datashow, material impresso, lanche, slides, conversar e apresentações orais.
Divisão de Trabalho	Pesquisadora preparou os materiais para o encontro e trouxe os instrumentos necessários. Alunos participaram com perguntas e trabalho coletivo nos grupos para produzir um vídeo sobre o descarte do lixo. Professores, gestores e pesquisadora acompanharam as discussões nos pequenos grupos. Todos auxiliaram na limpeza e organização do espaço.
Regras	Chegar no horário no local combinado; participar com perguntas, argumentos e tirando dúvidas; respeitar a fala e opiniões dos colegas; deixar o local arrumado ao término do encontro.

Fonte: produzido pela autora.

No encontro, os participantes revezavam-se entre oradores e ouvintes, pois a participação de cada um suscitava a oportunidade para posicionar-se em relação ao objeto da atividade (LEONTIEV, 1978). A informalidade agradou e os dois vídeos apresentados possibilitaram a participação dos envolvidos suscitando comentários, discussões e argumentação na expansão de repertório para construção de um vídeo, pelos alunos, retratando a coleta e descarte do lixo do bairro Lagoa de Dentro.

As discussões possibilitaram aos interlocutores examinar criticamente os vídeos apresentados, percebendo as diferentes possibilidades para uma produção (LIBERALI, 2013). Isso oportunizou aos discentes a capacidade de reagir e interagir diante das propostas apresentadas. O modo como a atividade foi organizada com trabalhos em grupos possibilitou interação entre os discentes, docentes e a pesquisadora, promovendo a vivência de agência relacional, marcada pela forma de participação do sujeito na atividade (EDWARDS, 2005, 2007).

O **Excerto 4** apresenta parte da reunião após exibição dos dois vídeos. A partir do questionamento da pesquisadora, os participantes colocam suas opiniões sobre as duas vinhetas.

Excerto 4

- P:** Se fosse eu lá, colocando "eu sou catador", teria o mesmo impacto? Por quê, né?! Qual a diferença desses catadores? Onde é confortável ser catador? Eu queria que vocês pudessem olhar bem para os dois vídeos, com um olhar de criticidade, onde é que tem mensagem de cidadania? Quem é que dá a maior lição? *(questões controversas por meio de mecanismo de interrogação)*
- A4:** Os catadores *(apresentação de ponto de vista)*
- P:** Por quê? *(pedido de explicação com suporte)*
- A4:** Porque é a realidade, é o que acontece realmente. Eles não estão ali por que "tão", eles estão ali por que precisam, não têm outra profissão. A gente vê que tem uns que não estão à vontade, mas é o que tem para eles fazerem *(apresentação de ponto de vista com sustentação por explicação)*
- P:** E aquela moça que ele pergunta como ela se sente ali? É humilhante pra ela estar ali, pelo menos é o que ela passa pra gente. Mas e aquela senhora negra que tá cozinhando? *(concordância com ponto de vista e questão controversa com sustentação pela narração).*
- A5:** Se sente bem *(apresentação de ponto de vista)*
- P:** Mas, por que será que ela se sente bem? *(pedido de explicação/sustentação)*
- A6:** Porque é outra realidade *(apresentação de ponto de vista)*
- A4:** É tipo assim, na hora que os artistas estão falando né "eu sou catador, eu sou catador", tá, mas eles são famosos, são valorizados. Não é o caso dos catadores, porque eles não são valorizados, eles são discriminados. *(concordância com ponto de vista e apresentação de suporte com explicação e exemplificação)*
- A3:** Até por que eles fazem um bem pra população, né, reciclam o lixo que nós esquecemos? *(concordância com ponto e expansão com sustentação por exemplificação)*

Nesse excerto, iniciado com uma questão da pesquisadora sobre a exibição dos dois vídeos, notamos um posicionamento crítico dos alunos sobre os atores do vídeo publicitário "Sou catador" e a realidade dos catadores do Jardim Gramacho, apresentada no documentário "Lixo extraordinário". Percebemos nos turnos a seguir um posicionamento crítico por parte de A4, que ressalta a valorização dos artistas e a discriminação dos verdadeiros catadores. A questão controversa feita pela pesquisadora possibilita que A4 se posicione de forma crítica, concordando com P e acrescentado um ponto de vista.

- P:** Se fosse eu lá, colocando "eu sou catador", teria o mesmo impacto? Por quê, né?! [...]
- A4:** É tipo assim, na hora que os artistas estão falando, né eu sou catador, eu sou catador", tá, mas eles são famosos, são valorizados. Não é o caso dos catadores, porque eles não são valorizados, eles são discriminados.

A pesquisadora, ao questionar se sua participação teria impacto no vídeo “Sou catador”, tem a resposta de A4 concordando com o ponto de vista e apresentando um acréscimo por meio de sustentação por explicação. Linguisticamente, percebemos que o foco desse excerto gira em torno da palavra “catador” e que há construção de sustentação para explicar que, na realidade, o catador do Jardim Gramacho retrata uma situação bem diferente daquela mostrada na peça publicitária. Outro ponto é o uso da escolha lexical “precisar”, que marca a situação dos catadores como sem opção para outro trabalho. A4 valoriza os catadores ao afirmar que eles fazem o serviço que deveríamos fazer, mas não fazemos.

A4: [...] “eles estão ali por que precisam, não têm outra profissão.” [...].

A3: Até porque eles fazem um bem pra população, né, reciclam o lixo que nós esquecemos.

O posicionamento é evidenciado por meio da apresentação dos pontos de vista em A4 e concordância com expansão e sustentação por exemplificação em A3, o qual aceita a ideia apresentada e acrescenta o que cada cidadão deveria fazer e não faz com relação a reciclagem do lixo. Observamos nessa parte a agência relacional, pois engloba a capacidade de alinhar os pensamentos e ações uns dos outros a fim de interpretar certos aspectos da realidade e responder a tais interpretações (EDWARDS, 2007). Também há em A3 e A4 a agência crítico-colaborativa, pois os sujeitos levantam as contradições a fim de criarem oportunidades para expansão (NININ; MAGALHÃES, 2017).

Outro aspecto que identificamos é o mecanismo de distribuição de vozes em A4 e em P. Quando utilizam “a gente”, “pra gente” e “eles” marcam um modo de separar quem são os catadores (eles) e quem são os participantes da pesquisa (a gente). Além disso, o uso desses modos (a gente) no contexto escolar cria condições para a integração de sentidos ao trazerem a própria voz e as alheias constituintes dos discursos dos participantes (LIBERALI, 2013). É possível ver em A4 que a desencapsulação de papéis vivida pelos artistas ao saírem do papel de celebridades e se colocarem no de catadores serve para promovê-los, mas discrimina os catadores, que vivem, socialmente, essa realidade.

A4: É tipo assim, na hora que os artistas estão falando né "eu sou catador, eu sou catador", tá, mas eles são famosos, são valorizados. Não é o caso dos catadores, porque eles não são valorizados, eles são discriminados."

Notamos também, em A4, a agência crítico-colaborativo proposta por Ninin e Magalhães (2017) cujo foco é a relação entre o sujeito e o objeto da atividade, centrada na expansão crítica dos papéis dos sujeitos, de modo a concebê-los como, conscientemente, engajados e, intencionalmente, críticos.

O excerto analisado manifesta a discussão sobre o que é ser catador em cada um dos vídeos apresentados. As discussões dos participantes enfatizam o pensar crítico que, segundo Ninin (2013), é aprendido e trabalhado e não ocorre linearmente, mas no entrelaçamento das falas, propiciando vivência de agência relacional e crítico-colaborativa.

Na sequência, o **Excerto 5** retrata a parte do encontro na qual os participantes foram separados em grupos para responderem aos questionamentos sobre os vídeos exibidos.

Excerto 5

Reunião de todos os grupos

P: Todo mundo no grupo falou? (pedido de esclarecimento)

Grupos - simmm

P: Primeira pergunta, o que a gente observou dos dois vídeos? (pedido de descrição)

A1: No primeiro vídeo a gente observou um movimento que aconteceu em forma de cartazes que envolveu celebridades de classe bem alta, né, e que por justa causa eles não são verdadeiros catadores e sim, talvez consumidores conscientes. (apresentação de ponto de vista por sustentação por explicação)

P: Aí ele (Lucas) coloca um "talvez". O que o Lucas está dizendo pra nós? Quem quer falar a partir da fala do Lucas? (pedido de entrelaçamento e explicação)

A1: No segundo vídeo, a verdadeira história, a verdadeira realidade, história de catadores, como o Wellington falou aqui, eles são bem tímidos, né, e um teve coragem de chegar e contar a sua história, mesmo sendo de sofrimento. E seria bem melhor se a gente fosse consciente e separasse o lixo, diminuiria o trabalho deles, ganhariam mais, talvez. (apresentação de ponto de vista com sustentação por exemplificação)

P: Quem mais? Estamos na primeira pergunta. O que vocês observaram desses dois vídeos? (Pedido de mais posicionamentos/ descrições)

A9: Uma colocação da latinha que ele falou, quando as pessoas vêm uma latinha ah é "uma latinha??", aí ele falou "sim, uma latinha é muito importante, porque noventa e nove não são cem" (concordância com ponto de vista suporte com

exemplo)

A10: Eles falaram que era catador, "eu sou catador" "ele é catador" e ser catador vai ser uma forma de orientar, mas a principal forma é consumir consciente.

(apresentação de ponto de vista com suporte e expansão)

A4: E eu acho que eles estão ali não por abraçar a causa, também pode ser, mas mais pra subir o ibope deles, eles vão ser vistos de uma forma diferente abraçando àquela causa, e já no outro não, ali é a realidade deles, ali é o que eles fazem, se eles não catarem, não têm mais como sobreviver, e tem uns que estão felizes de estar lá, mas é por que não têm outro trabalho, tem que ser aquilo. (apresentação de ponto de vista com sustentação por explicação)

A1: E será que eles trazem isso que eles estão pregando pro seu cotidiano, pra sua vida, como Lucas disse que eles "devem ser", "podem ser" consumidores conscientes, mas não são catadores. (concordância com suporte com exemplo)

No "eu sou catador, eles são famosos, e o que as pessoas do segundo vídeo são? Eu acho que só vai aumentar a mídia, como eles são famosos, vai ajudar na campanha pra dar mais visão. (apresentação de ponto de vista com explicação e exemplificação)

A1: Eu acho assim, eu particularmente olhei com olhar mais atento na hora das celebridades porque chamou mais atenção da minha parte, são pessoas mais conhecidas, chamou mais a minha atenção, agora me deu um sentimento mais triste quando eu vi o segundo vídeo. (apresentação de ponto de vista com sustentação por explicação)

[...]

Esse excerto apresenta posicionamentos dos alunos sobre os dois vídeos. Por meio de questões controversas e apresentação de pontos de vista, avaliam o que é ser catador em uma peça publicitária e na vida real. No primeiro turno de A1, por meio da marca verbal "observar", notamos um modo de avaliar a situação, apontando, pela escolha lexical da característica nominal introdutória "celebridades", que os participantes do vídeo pertencem a uma classe abastada. Essa percepção pauta-se em experiências do cotidiano, pois os adolescentes têm acesso à mídia e reconheceram os personagens do vídeo "Sou catador". Por meio da modalização "talvez", A1 explica que os participantes da peça publicitária não são catadores, mas podem ser consumidores conscientes. Observamos isso na escolha de pessoas que são referências como personalidades a fim de darem exemplos de cidadania com relação ao descarte do lixo.

No segundo turno de A1, há apresentação de ponto de vista com sustentação por exemplificação. A base na escolha lexical da palavra "verdadeira" mostra a diferença entre o catador da peça publicitária e o catador do Jardim Gramacho, ou seja, da realidade dos catadores. Isso acontece com base nas experiências do cotidiano dos alunos que, por terem acesso aos catadores do lixão

local, fazem distinção entre catadores reais e os da propaganda. Pelo mecanismo de distribuição das vozes, no uso da primeira pessoa do plural “a gente”, o segundo turno de A1 demarca uma chamada à responsabilidade sobre a separação do lixo de modo a auxiliar os catadores.

O excerto evidencia a agência relacional (EDWARDS, 2007, 2015), que envolve responsabilidade mútua, envolvimento consciente entre si e capacidade de oferecer e pedir apoio. Implica também apoio mútuo e compreensão, além da consciência da importância primordial do eu e do outro, situação percebida pelo mecanismo de distribuição de vozes, marcado pela primeira pessoa do plural “a gente”, no segundo turno de A1. Esse participante conclama aos presentes a separação do lixo a fim de facilitarem o trabalho dos catadores e, assim, terem um ganho maior.

A1: No segundo vídeo, a verdadeira história, a verdadeira realidade, história de catadores, como o Wellington falou aqui, eles são bem tímidos, né, e um teve coragem de chegar e contar a sua história, mesmo sendo de sofrimento. E seria bem melhor se a gente fosse consciente e separasse o lixo, diminuiria o trabalho deles, ganhariam mais, talvez. (apresentação de ponto de vista com sustentação por exemplificação)”

Na sequência, o uso da primeira pessoa (eu) e do verbo “achar” por A4 coloca em dúvida os interesses dos artistas em participar da peça publicitária e a situação dos catadores como uma questão de sobrevivência. Nesse turno, há apresentação de ponto de vista com sustentação por explicação, pois o participante traz um ponto de vista, contrapondo-se ao dito pelos outros. Nessa perspectiva, a agência transformativa fica evidenciada, pois surge das manifestações das contradições vivenciadas pelos sujeitos envolvidos em atividades coletivas, como afirma Engeström (2013).

A4: E eu acho que eles estão ali não por abraçar a causa, também pode ser, mas mais pra subir o ibope deles, eles vão ser vistos de uma forma diferente abraçando àquela causa, e já no outro não, ali é a realidade deles, ali é o que eles fazem, se eles não catarem, não têm mais como sobreviver, e tem uns que estão felizes de estar lá, mas é por que não têm outro trabalho, tem que ser aquilo.

No excerto, há agência transformativa, pois compreende participantes como ativos, capazes de resistir, criticar, oferecer outras possibilidades, pensar de forma diferente, modelar e assumir novos padrões de atividades (ENGESTRÖM; SANINO, 2010). Na agência transformativa, emergem manifestações das contradições, ou seja, conflitos e dilemas vivenciados pelos sujeitos, quando envolvidos em atividades coletivas, situação evidente nas falar a seguir.

- A10:** Eles falaram que era “catador”, “eu sou catador” “ele é catador” e ser catador vai ser uma forma de orientar, mas a principal forma é consumir consciente. (apresentação de ponto de vista)
- A4:** E eu acho que eles estão ali não por abraçar a causa, também pode ser, mas, mais pra subir o ibope deles, eles vão ser vistos de uma forma diferente abraçando àquela causa, e já no outro não, ali é a realidade deles, ali é o que eles fazem, se eles não catarem, não têm mais como sobreviver, e tem uns que estão felizes de estar lá, mas é por que não têm outro trabalho, tem que ser aquilo. (apresentação de ponto de vista com sustentação por explicação).

Nesses turnos, a contradição está marcada pelo modo como o participante coloca as intenções das celebridades e a realidade vivida pelos catadores. Essa contradição marca a agência transformativa (ENGESTRÖM, 2013). Já nos turnos subsequentes, A11 levanta um questionamento que desencadeia a reflexão de A1. Contudo, ele não é explorado pela pesquisadora, que poderia ter aprofundado a discussão, pois, nesse turno, A1 coloca o oposto do que havia dito antes, apontando que as celebridades chamaram a atenção. Notamos, assim, a agência desencapsuladora (LIBERALI, 2018), pois há uma expansão crítica dos papéis dos sujeitos nas figuras dos alunos engajados.

- A11:** E será que eles trazem isso que eles estão pregando pro seu cotidiano, pra sua vida, como Lucas disse que eles “devem ser”, “podem ser” consumidores conscientes, mas não são catadores. (concordância com suporte com exemplo) No “eu sou catador, eles são famosos, e o que as pessoas do segundo vídeo são? Eu acho que só vai aumentar a mídia, como eles são famosos, vai ajudar na campanha pra dar mais visão. (apresentação de ponto de vista)
- A1:** Eu acho assim, eu particularmente olhei com olhar mais atento na hora das celebridades porque chamou mais atenção da minha parte, são pessoas mais conhecidas, chamou mais a minha atenção, agora me deu um sentimento mais triste quando eu vi o segundo vídeo [...]. (apresentação de ponto de vista com sustentação por explicação)

O excerto analisado tinha como foco a discussão da questão 1 “**O que observamos nos dois vídeos?**”, debatida nos grupos logo após exibição dos dois vídeos. Por meio das características discursivas, foi possível destacar as agências relacional, transformativa e desencapsuladora.

Em continuidade, o **Excerto 6** ainda faz parte da discussão do vídeo em grupos.

Excerto 6

- P:** Quem não falou nada ainda dá pra se colocar aqui? (pedido de esclarecimento)
- A11:** Como ele falou, pegaram o catador e colocaram no lugar do artista, pois é, e se pegassem o artista, o famoso, e colocasse pro lixão todo um dia? Eu acho que eles não abririam a boca pra dizer "ah, eu sou catador" (apresentação de ponto de vista com sustentação por explicação)
- A12:** Eles pensariam duas vezes antes de dizer que são catadores. (concordância com ponto de vista)
- A9:** Falariam que isso não é vida para uma pessoa (apresentação de ponto de vista)
- P:** Olha, é legal que eles estão colocando aqui, se eles ficassem lá o dia inteiro no lixão, qual seria o tipo de propaganda que eles fariam? (questão controversa)
- A4:** Não é vida. Não é fácil ser catador. (apresentação de ponto de vista)
- P:** Mas o que a gente precisa olhar, é assim, a gente tem que ter criticidade no olhar pra entender que um vídeo, como aquele lá né "eu sou catador, eu sou catadora", é lindo, mas quando a gente pega o outro lado da moeda. né? Vocês repararam nas pessoas quando abriu o vagão do metrô e tinha aquele monte de sacos de lixo? Qual foi a percepção que vocês tiveram? (questão controversa por meio de mecanismo de interrogação)
- A8:** Eles se afetaram, na verdade, porque aquilo estava atrapalhando, aí eles desistiram até de entrar (descrição)
- P:** Não foi pra conscientizar, então, pra alguns ali? (questão controversa)
- A13:** Eles não viram aquilo como uma conscientização, (apresentação de ponto de Vista) mas sim como um atraso, sim, um atraso. Estava atrapalhando eles, por isso assim, quando abre o vagão e eles veem isso, eles correm pro outro. (concordância com ponto de vista por meio de sustentação por descrição)
- A4:** Pessoal olha e sai, como se nada tivesse ali, coisa normal. Vai procurar outro vagão. (concordância com ponto de vista e sustentação com descrição)
- A13:** Acho que nem a frase que tinha lá eles leram. (concordância com ponto de vista)
- A14:** Eles nem leram, nem entenderam o sentido verdadeiro, né? (espelhamento com ponto de vista)

O excerto acima retrata a discussão sobre os artistas na peça publicitária “Eu sou catador” e a realidade enfrentada pelos catadores do Jardim Gramacho, retratados no documentário “Lixo extraordinário”. No excerto, observamos o

desenvolvimento da agência crítico-colaborativa (MAGALHÃES; NININ, 2017), a partir dos trechos:

P: [...] vocês repararam nas pessoas quando abriu o vagão do metrô e tinha aquele monte de sacos de lixo? Qual foi a percepção que vocês tiveram? (Questão controversa por meio de mecanismo de interrogação)

As marcas linguísticas por meio do mecanismo de interrogação propiciam o entrelaçamento de vozes entre P e os participantes A4, A8, A13 e A14:

A8: Eles se afetaram, na verdade, porque aquilo estava atrapalhando, aí eles desistiram até de entrar. (descrição)
P: Não foi pra conscientizar, então, pra alguns ali? (questão controversa por meio de mecanismo de interrogação)
A13: Eles não viram aquilo como uma conscientização, mas sim como um atraso, sim, um atraso. Estava atrapalhando eles, por isso, assim, quando abre o vagão e eles veem isso, eles correm pro outro. (concordância com ponto de vista por meio de sustentação por descrição)
A4: Pessoal olha e sai, como se nada tivesse ali, coisa normal. Vai procurar outro vagão. (concordância com ponto de vista e sustentação com descrição)
A13: Acho que nem a frase que tinha lá eles leram. (concordância com ponto de vista)
A14: Eles nem leram, nem entenderam o sentido verdadeiro, né? (espelhamento com ponto de vista)

As marcas linguísticas que aparecem nos turnos desse excerto indicam a agência crítico-colaborativa (NININ; MAGALHÃES, 2017). A escolha lexical “catador” aparece várias vezes nos turnos, marcando a composição coletiva das ideias dos interlocutores e criando possibilidades de interpretação sobre a parte do vídeo a qual retrata um vagão de metro com vários sacos de lixo (LIBERALI, 2013).

O uso de “eles” e “pessoal”, marca que aparece em vários turnos, denota a análise feita sobre o comportamento das pessoas quando viram o vagão lotado de sacos de lixo. Na análise dos alunos, implicitamente, está posto uma desvalorização das questões ambientais.

A análise do excerto aponta para uma agência crítico-colaborativa que envolve apontar contradições a fim de criar oportunidades para expansão de uma possibilidade de realidades, transformando uns aos outros. Portanto, esse tipo de agência propõe que os sujeitos promovam meios para enfrentar as contradições e envolver-se em processos de transformação.

Em suma, o Momento 2, retratado por meio dos excertos selecionados, evidenciou as diferentes agências a partir das categorias linguísticas marcadas pelos mecanismos de composição do discurso como, por exemplo, os mecanismos de interrogação e de distribuição de vozes. Ao final de cada excerto analisado, elencamos as agências vividas pelos participantes desta pesquisa e notamos que, para tornar possível essa vivência, foi necessário pensar a atividade orientada por perguntas na perspectiva da Linguística Aplicada, na qual a linguagem é marcada sócio-histórico-culturalmente e organizada e definida mediante papel assumido pelo sujeito discursivamente ativo em contextos reais.

5.3 Momento 5: apresentação do projeto Digit-M-Ed Ceará em São Paulo

Após todos os encontros com a pesquisadora, as aulas ministradas pelos professores que abraçaram o projeto Digit-M-Ed e a elaboração de um vídeo sobre a coleta e o descarte do lixo no bairro Lagoa de Dentro, 8 alunos, 1 coordenador e 1 professora fizeram a inscrição para participar do Simpósio Ação Social – SIAC. A fim de possibilitar a participação dos 10 integrantes, houve um trabalho colaborativo entre os participantes do Digit-M-Ed São Paulo e dos participantes do Ceará. Os alunos nordestinos fizeram festas para angariar fundos, venderam rifas e passaram lista para alguns colaboradores doarem verbas. Em São Paulo, os integrantes venderam rifas, uma representante de São Paulo pagou uma das passagens e várias pessoas ofereceram suas casas para hospedarem, solidariamente, os colegas cearenses. Graças ao intermédio da colaboração entre os grupos foi possível tornar real a ida a São Paulo.

A viagem ocorreu no dia 12 de novembro de 2014. Os participantes do Digit-M-Ed Ceará chegaram a São Paulo dois dias antes do evento e, assim, tiveram um dia livre para conhecer um pouco da capital paulista. Visitaram a PUC-SP, o Mercado Municipal, a rua 25 de Março, o museu da Língua Portuguesa, a Pinacoteca do Estado e a Avenida Paulista que, por coincidência, nessa data era cenário de manifestação do movimento dos “Sem Terra”. Depois desse tour, encerraram o dia em uma rede de *fast food*.

No dia do Simpósio, tivemos a participação dos alunos em uma comunicação sobre o Projeto Digit-M-Ed Ceara. O resumo do trabalho encontra-se nos documentos anexos. Todos os alunos cearenses participaram da exposição e comunicação, que culminou com a apresentação do vídeo produzido sobre o descarte do lixo no bairro Lagoa de Dentro, conforme imagens abaixo.

Figura 22: Foto I comunicação dos alunos no SIAC



Fonte: acervo da pesquisadora.

Figura 23: Foto II comunicação dos alunos no SIAC



Fonte: acervo da pesquisadora.

O simpósio ocorreu no dia 15 de novembro de 2014 e a atividade tinha por objeto apresentar a comunicação “Lixo: realidade e perspectiva”,. Os participantes da atividade foram a pesquisadora, 8 alunos, 1 professora e 1 coordenador. A elaboração da comunicação apresentada contou com a participação de vários outros alunos e professores, que não forma a São Paulo, mas contribuíram. Contamos também com a participação dos pais, da comunidade escolar e dos organizadores do evento. Para apresentação, foram necessários vários instrumentos, tais como

filmadora, datashow, suporte para pôster, slides com dados sobre o trabalho e vídeo produzido pelos alunos junto aos professores. Na divisão de trabalho, o coordenador ficou responsável pela inscrição e pelas autorizações para viagem; os alunos, juntamente com os professores envolvidos, produziram o vídeo e o pôster; a pesquisadora auxiliou na escrita do resumo enviado.

Por virem de outro estado e a apresentação ser de cunho acadêmico, combinamos algumas regras para apresentação como usar a norma culta da língua portuguesa; apresentar-se com a camiseta da escola; dividir as falas para todos participarem; responder aos questionamentos dos ouvintes.

O Quadro 13 aponta os elementos dessa atividade.

Quadro 13: Atividade Social Apresentar o Projeto Digit-M-Ed Ceará em SP

Sujeitos	Pesquisadora, 8 alunos, 1 professora e 1 coordenador, participantes do simpósio na apresentação do grupo.
Objeto	Participar de comunicação acadêmica sobre o tema “lixo”, no SIAC em SP.
Comunidade	Organizadores do simpósio, pais dos alunos.
Instrumentos	Data show, computador, suporte para pôster, pôster, slides, apresentação oral, exposição de ideias, questionamentos dos participantes.
Divisão de Trabalho	Coordenador e professora participante fizeram as inscrições no SIAC e prepararam o resumo, os alunos preparam vídeo sobre a coleta e o descarte do lixo e apresentaram o trabalho.
Regras	Na apresentação, usar a norma culta da Língua Portuguesa; vestir a camiseta da escola; dividir as falas entre os alunos de modo que todos pudessem expor; responder as questões dos integrantes da sala de apresentação.

Fonte: produzido pela autora.

O intuito da pesquisadora em levar os alunos participantes da pesquisa para o SIAC era para que os discentes pudessem compartilhar a produção de conhecimento sobre a coleta e o descarte do lixo no seu município, além de compreender e experimentar diferentes possibilidades por meio da ampliação cultural.

A organização da comunicação requeria, antes de tudo, um trabalho de pesquisa por parte dos alunos. Nessa empreitada, os adolescentes pesquisaram e entrevistaram a vida dos coletores de lixo, de pessoas que sobreviviam do lixão da cidade, além de fazerem um trabalho de conscientização com as pessoas do

convívio social. Antes do evento em São Paulo, os alunos organizaram a apresentação para os pais e membros da comunidade escolar garantindo, assim, o preparo para participação no SIAC.

Durante a comunicação em São Paulo, houve vários questionamentos e argumentos dos que estavam como ouvintes e, com isso, os alunos puderam estabelecer um diálogo, posicionando-se e apresentando respostas. A audiência suscitou comentários, discussões e argumentos, oportunizando aos comunicadores capacidade de reagir e de interagir por meio da apresentação do trabalho.

O **Excerto 7** faz parte da apresentação dos alunos e retrata momento após explanação do trabalho desenvolvido em Beberibe.

Excerto 7

P: Vocês tiveram alguma mudança de hábito? (questão controversa)

A3: Com certeza, nós pensamos e repensamos antes de fazer qualquer coisa. (apresentação de ponto de vista, concordando com o tom implícito da pergunta)

A2: Agora a gente não joga mais nada na rua, até quando estamos com um amigo a pessoas quer, a gente fala não, se for rebolar (jogar fora) dá pra gente, se for jogar na rua a gente guarda, já aconteceu a gente fazendo o projeto e a criatura estava tomando sorvete com a gente e rebolou a gente fez a criatura voltar e ir buscar. (concordância com ponto de vista com sustentação com exemplos)

P: O “rebolar” deles lá, não tem nada a ver com rebolar dança, o rebolar deles é jogar no lixo e é rebolar no mato a frase inteira. (apresentação de suporte com explicação)

A2: A gente também agora passou a fazer a coleta seletiva na casa da gente mesmo, separa os materiais e bota em uma sacola, o plástico, orgânico, antes do carro do lixo passar, pra quando ele jogar já estar tudo separado para facilitar o trabalho. (concordância com ponto de vista com suporte com exemplo, mecanismo de distribuição de vozes e mecanismos de coesão verbal)

A3: Porque às vezes o lixo para nós poderia ser qualquer coisa, mas para outras pessoas é uma fonte de sobrevivência, é disso que eles sobrevivem. (concordância com ponto de vista com explicação)

A1: No caso o que ela falou, corrigindo o ponto dela, se é fonte de sobrevivência para outras pessoas então no caso não é lixo. (discordância parcial e explicação)

Prof (estava assistindo à apresentação) – Posso fazer uma pergunta? Esquece que a Maria Regina está aqui, ela perguntou se vocês tiveram alguma mudança de hábito em vocês, a minha pergunta é se vocês observaram alguma mudança de hábito em alguém que conviveu com vocês? Vocês repararam? Você sentiu que eles incorporaram isso? (questão controversa com uso de mecanismo de interrogação)

- A2** – Eles estão mudando de hábito também, corrigindo, pegando no pé bastante (apresentação de ponto de vista, com sustentação de exemplos)
- A3** – Sensibilizar né, eles olham se a gente fazendo o certo. (concordância com ponto de vista, com sustentação em novo exemplo)

Esse excerto retrata o trabalho dos alunos no Ceará com a coleta e o descarte do lixo no bairro Lagoa de Dentro. O vídeo produzido, revelador da realidade dos coletores de lixo e dos catadores que sobrevivem do lixo na cidade de Beberibe, também fez parte da apresentação.

No excerto, notamos que P tenta evidenciar as mudanças provocadas pela participação dos alunos no projeto pelo uso do verbo “mudar”. A partir do questionamento de P, A3 usa os verbos “pensar”, “repensar” e “fazer”, respectivamente, ligados aos processos mentais e ao processo do fazer. Na sequência, A2 emprega o mecanismo de distribuição de vozes com o “a gente” como primeira pessoa do plural para sinalizar as mudanças no âmbito coletivo, demarcando agência relacional que, segundo Edwards (2005, 2007), implica apoio mútuo e compreensão, além de consciência da importância primordial do eu e do outro, marcada pela forma de participação do sujeito na atividade.

Nesse mesmo turno, A2 mostra a mudança coletiva por meio dos verbos “separar” e “jogar”, ambos ligados ao fazer. Os relatos dos discentes evidenciam a participação ativa, mostrando-os como capazes de resistir, criticar, oferecer outras possibilidades, pensar de forma diferente, modelar e assumir novos padrões de atividades (ENGESTRÖM; SANINO, 2010; ENGESTRÖM; SANNINO; VIRKKUNEN, 2014). Trata-se da agência transformativa devido às transformações no âmbito do coletivo, pois a ação conjunta dos alunos, participantes do projeto gerou mudanças no ambiente escolar e nos demais contextos de atuação no Ceará.

O **Excerto 8** traz a continuação da discussão ocorrida após a apresentação.

Excerto 8

- A3:** Eu acho que mudou meu pensamento em relação ao lixo; agir melhor, mudar o olhar a valorização; consumir de forma mais consciente e separar o lixo em casa, separando vai ser melhor para os catadores do lixo; mudar para que a gente não sofra mais e as outras gerações também; temos que consumir consciente e dar valor aos catadores; consumir de uma forma diferente para ajudar eles no

trabalho deles, separar orgânicos e inorgânicos, pensar no próximo, não fazer as coisas só para agradar a gente, fazer em prol daquele que necessita de verdade; mudar nossa forma de agir e pensar. (apresentação de ponto de vista com sustentação por exemplo e explicação com base nos mecanismos lexicais e entrelaçamento de vozes)

P: Às vezes a ação demora, mas, a gente tem que se policiar para se auto cobrar. (entrelaçamento de fala com contra argumentação e expansão)

A4: Já sabemos que a vida dos catadores é difícil, nós podemos facilitar um pouco pra eles, separando o lixo orgânico do plástico e também tem um ponto que tem que ser discutido porque mudar radicalmente é difícil, mudar nossos hábitos e jeito de pensar é difícil, mas com o tempo, com o discurso e o diálogo vamos mudando e consequentemente faremos coisas melhores daqui pra frente. Mudar o jeito que **a gente** olha para o lixo; ser um consumidor consciente e conscientizar o próximo também; não adianta só você saber que tem que mudar, você tem que fazer isso; **eu** acho que devemos ver o lixo de uma forma não como uma coisa comum, porque lixo se tornou uma coisa comum, porque se cuidar só **eu** em casa a gente pensa que não é nada, mas se eu fizer na minha casa e **alguém** ver provavelmente ela também vai fazer em casa, vai mexer com ela, ela pode perguntar o porquê que você separa o lixo, que é uma forma de ajudar os catadores, ela vai ajudar em casa e assim passar para outras pessoas de uma forma diferente; começar mudando por mim, porque às vezes **a gente** quer mudar e começa logo mudando as outras pessoas, mas **a gente** não consegue porque não mudou **a gente** ainda; mudar as atitudes pra facilitar o trabalho dos catadores; aprender a ser um consumidor consciente e pensar mais no coletivo; eu acho que **eu** aprendi a ver de forma diferente o que os outros passam não olhar só pra mim, porque **eu** mudando minhas ações **eu** estou melhorando pra mim e para os outros também; Não só pensar, mas agir também, motivar as outras pessoas mudar em casa mesmo. (mecanismo de distribuição de vozes, apresentação de ponto de vista com sustentação de vários tipos e proposição de ação)

D: Eu acho que consumir o necessário, dar uma importância a mais para a coleta seletiva e isso começando por mim. (apresentação de ponto de vista com sustentação com explicação)

Nesse excerto, a fala dos dois alunos A3 e A4 revela o nível de reflexão e criticidade, pois apresentam posições críticas com relação ao descarte do lixo.

A3: Eu acho que mudou meu pensamento em relação ao lixo; agir melhor, mudar o olhar a valorização; consumir de forma mais consciente e separar o lixo em casa, separando vai ser melhor para os catadores do lixo; mudar para que a gente não sofra mais e as outras gerações também[...]. (apresentação de ponto de vista com sustentação)

A4: [...] Mudar o jeito que a gente olha para o lixo; ser um consumidor consciente e conscientizar o próximo também; não adianta só você saber que tem que mudar, você tem que fazer isso; eu acho que devemos ver o lixo de uma forma não como uma coisa comum, porque lixo se tornou uma coisa comum[...]. (apresentação de ponto de vista com sustentação).

O turno de A3 mostra, por meio das escolhas lexicais e dos verbos usados - mudar, agir, olhar, valorizar, consumir, separar, melhorar, sofrer, consumir, ajudar, pensar, fazer, agradar e fazer -, que os processos materiais ligados ao fazer e os processos mentais relacionados ao sentir e ao pensar (LIBERALI, 2013) apontam para uma transformação no agir. Inicialmente, esse agir aparece de forma individual, marcada pelo “eu”. No entanto, no decorrer do turno, transforma-se em “a gente”, demonstrando, primeiramente, preocupação com questões ambientais no presente e, também, para as gerações futuras.

Em seguida, ao final do turno, a necessidade de todos agirem para colaborar com a vida dos catadores nos lixões é enfatizada. O entrelaçamento de vozes é marcado pelo posicionamento enunciativo de A3 pelo uso do “a gente”, “deles”, “ele” e “daquele”.

A3: [...] para ajudar **eles** no trabalho **deles**, separar orgânicos e inorgânicos, pensar no próximo, não fazer as coisas só para agradar **a gente**, fazer em prol **daquele** que necessita de verdade; mudar nossa forma de agir e pensar.

O excerto apresenta uma perspectiva de desencapsulação, considerando o papel do sujeito que desenvolve mobilidade (BLOMMAERT, 2010) para atuar em diversas atividades, superando fronteiras (PESAVENTO, 2002) com oportunidades para criar, agir, pensar e compreender o mundo (LIBERALI 2017). Isso se evidencia pelo mecanismo de distribuição de vozes observado na fala de A4.

A4: [...] Mudar o jeito que **a gente** olha para o lixo; ser um consumidor consciente e conscientizar o próximo também; não adianta só você saber que tem que mudar, **você** tem que fazer isso; **eu** acho que devemos ver o lixo de uma forma não como uma coisa comum, porque lixo se tornou uma coisa comum, porque se cuidar só **eu** em casa a gente pensa que não é nada, mas se **eu** fizer na minha casa e **alguém** ver provavelmente ela também vai fazer em casa, vai mexer com ela, ela pode perguntar o porquê que **você** separa o lixo, que é uma forma de ajudar os catadores, ela vai ajudar em casa e assim passar para outras pessoas de uma forma diferente; começar mudando por mim, porque às vezes **a gente** quer mudar e começa logo mudando as outras pessoas, mas **a gente** não consegue porque não mudou **a gente** ainda; mudar as atitudes pra facilitar o trabalho dos catadores; aprender a ser um consumidor consciente e pensar mais no coletivo; **eu** acho que **eu** aprendi a ver de forma diferente o que **os outros** passam não olhar só pra mim, porque **eu** mudando minhas ações **eu** estou melhorando pra mim e para os

outros também; Não só pensar, mas agir também, motivar as outras pessoas mudar em casa mesmo [...]

Na agência desencapsuladora, figura-se a organização dos processos de aprendizagem fora da cápsula e desencadeia-se o desenvolvimento humano que oportuniza aos alunos avanço no conhecimento construído para além das fronteiras da escola (LIBERALI, 2017).

No momento³, notamos a mudança de papel de alunos de escola pública para apresentadores de comunicação em nível acadêmico e isso se comprova pelo uso de termos que mostram explicações pautadas em conceitos como visto na fala de A3.

A3: Eu acho que mudou meu pensamento em relação ao lixo; agir melhor, mudar o olhar a valorização; consumir de forma mais consciente e separar o lixo em casa, separando vai ser melhor para os catadores do lixão; mudar para que a gente não sofra mais e as outras gerações também; temos que consumir consciente e dar valor aos catadores; consumir de uma forma diferente para ajudar eles no trabalho deles, separar orgânicos e inorgânicos, pensar no próximo, não fazer as coisas só para agradar a gente, fazer em prol daquele que necessita de verdade; mudar nossa forma de agir e pensar.

Nos excertos apresentados, estão presentes a agência relacional (EDWARDS, 2005, 2007). No posicionamento de A2, no excerto 7, essa agência está marcada pela importância primordial do eu e do outro observada pelo mecanismo de distribuição de vozes “a gente”. Além disso, a agência relacional, tal como definida por Edwards (2007), envolve responsabilidade mútua.

No segundo turno de A2 no excerto 7, também é possível observar a agência transformativa (ENGESTRÖM, 2013) por meio do mecanismo de coesão verbal e dos processos materiais ligados ao “fazer”. Assim, é possível entender a agência transformativa não como uma única ação do sujeito, mas como um conjunto muito específico de ações que, potencialmente, desencadeiam transformações no âmbito do coletivo.

No excerto 8, observamos a agência crítico-colaborativa (NININ; MAGALHÃES, 2017) quando A4 aponta a contradição ao dizer: “não adianta só você saber que tem que mudar, você tem que fazer isso; eu acho que devemos ver o lixo de uma forma não como uma coisa comum”. A contradição cria oportunidade de

expansão para outras possibilidades, provocando mudanças em si e nos outros. Identificamos, nesse mesmo excerto, a agência desencapsuladora (LIBERALI, 2018), porque há desencapsulação do papel de alunos para atuar como apresentadores de uma comunicação acadêmica no evento SIAC.

A análise dos excertos da participação dos alunos no SIAC - 2014 mostra o quanto as agências vividas nos encontros do projeto reverberaram na comunicação dos resultados dos trabalhos desenvolvidos em Beberibe - CE.

5.4 Momento 6: retrospectiva da viagem para participantes e mães

No dia 02 de dezembro de 2014, na biblioteca da escola, a pesquisadora realizou uma reunião pós SIAC para avaliar a participação dos alunos, da professora e do coordenador no simpósio, bem como a viagem a São Paulo. Estavam presentes os dez participantes, quatro mães e a pesquisadora. Nesse encontro, mães e professores agradeceram a participação dos adolescentes no SIAC e repercutiram o quanto esse trabalho fez diferença na vida de cada um. Afinal, para os jovens, a oportunidade de sair da cidade é mínima por causa das condições financeiras.

Para ilustrar a viagem e apresentação dos alunos, a pesquisadora preparou slides com fotos de tudo que fora vivenciado em São Paulo. A pesquisadora fez uma retrospectiva do projeto desde o primeiro encontro, solicitando aos presentes que relemberrassem o vivenciado.

Figura 24: Pós SIAC



Fonte: acervo da pesquisadora.

Esse encontro teve por objeto expor para as mães um panorama geral da ida a São Paulo, como uma prestação de conta por parte da pesquisadora. Nessa atividade, foram usados um datashow e um computador. Os alunos, a professora e o coordenador deram depoimentos sobre o vivido em São Paulo. Em seguida, as mães contaram sobre as mudanças de atitude percebidas nos filhos ao longo do projeto. Mantivemos o combinado de respeitar o horário marcado e o tempo para a fala de cada um. Ao final, os integrantes responderam a um questionário sobre o projeto e a ida a São Paulo.

O Quadro 14 apresenta os elementos dessa atividade.

Quadro 14: Atividade Social Expor a experiência no SIAC

Sujeitos	Pesquisadora, alunos, mães dos alunos, professora e coordenador.
Objeto	Exposição para as mães da apresentação da pesquisa no SIAC em SP.
Comunidade	Professores que participaram indiretamente, comunidade escolar, os demais alunos e o diretor.
Instrumentos	notebook, datashow, tela de exposição e data show, slides depoimentos dos participantes da pesquisa e das mães.
Divisão de trabalho	Pesquisadora: apresentou os slides e discutiu a participação dos alunos em SP; alunos: deram depoimentos sobre as participações deles no simpósio e na vivência cultural em São Paulo; mães: relataram as transformações dos filhos em relação ao pensar sobre o descarte do lixo, sobre a economia da água; professores e coordenadora: Deram depoimentos sobre as vivências deles no evento e na cidade.
Regras	Respeitar o horário marcado.

Fonte: adaptado de Liberali (2009).

Conforme já dito, o intuito desse encontro foi fazer uma prestação de contas para as mães sobre tudo que ocorrera durante a viagem, lembrando-as que, apesar do medo, elas propiciaram aos seus filhos a possibilidade de compreender e experimentar diferentes possibilidades e de vivenciarem a agência desencapsuladora, pois saíram do papel de filho e filha, de aluno e aluna, para experimentarem o papel de apresentadores de um trabalho de pesquisa no âmbito acadêmico. Na oportunidade, também foram lembrados todos que contribuíram com o projeto, mas que não foram a São Paulo, assim como toda a comunidade escolar,

o diretor, os professores envolvidos e os demais alunos, enfatizando a relevância do outro como coautor.

Foram feitos agradecimentos aos que contribuíram financeiramente com as passagens e também com a hospedagem, pois sem esse apoio não haveria condições dos alunos participarem do SIAC. Isso, nesta pesquisa, evidência a perspectiva do multiculturalismo assimilacionista (CANDAU; MOREIRA, 2013), marcado por uma sociedade multicultural, sem igualdade de oportunidades, na qual negros, índios, homossexuais, nordestinos, pobres e pouco escolarizados não têm acesso a bens e serviços considerados direitos do cidadão.

O fato de a colaboração ter permeado todo esse movimento revela um posicionamento do grupo de pesquisa LACE que, com característica de agência crítico-colaborativa, cria oportunidades para a expansão de uma possibilidade de realidades, transformando uns aos outros.

Na sequência, o **Excerto 9** retrata parte da reunião após apresentação dos slides com fotos da viagem a São Paulo. Como são mencionados nomes de alunos, todos serão substituídos pela palavra “discente”.

Excerto 9

- P:**[...] Aí o que que eu gostaria agora é que vocês pudessem falar um pouquinho dessa experiência, pra eu poder gravar aqui pra poder transcrever a fala de vocês e tem o questionário que vocês vão responder, mas, antes do questionário eu queria conversar com vocês, saber o que foi viver essa experiência? (pedido de esclarecimento com sustentação de ponto de vista)
- A4:** inesquecível (apresentação de ponto de vista)
- A8:** Assim, a gente conheceu outra cultura, foi muito importante o fato das pessoas também não acreditarem que a gente ia e a gente provou pra elas que a gente foi... foi muito legal. (apresentação de pontos de vista com sustentação em exemplos)
- P:** como é que foi quando vocês voltaram pra escola? A conversa com os alunos? [risos] [e os paulistas, e os paulistas?] (com pedido de esclarecimento com sustentação de ponto de vista)
- A10:** muitas dúvidas das pessoas querendo saber como tinha sido ir lá, como foi nosso percurso, como foi a nossa experiência vivida lá com eles, como era? (apresentação de ponto de vista com sustentação)
- A8:** a gente até apresentou em sala como foi (concordância com ponto de vista)
- P:** ah vocês apresentaram... como foi isso? (pedido de esclarecimento)
- A8:** a gente apresentou os lugares onde a gente visitou (espelhamento)
- A4:** foi que tinha, por exemplo, a discente A, era da sala A, eu e discente B somos

da B e a Discente C e a Discente D da C, aí o professor do núcleo pediu pra gente apresentar como é que tinha sido a experiência lá em São Paulo.

(**espelhamento com concordância**)

A10: tem as aulas do projeto de pesquisa também, que é o núcleo, aí quando a gente voltou, a gente explicou pros outros alunos do nosso colégio como foi a nossa experiência lá em São Paulo, o professor pediu e a gente explicou, aí eles faziam perguntas e a gente respondia. (**espelhamento com concordância**) [...]

A8: acho que uma coisa que eu gostei muito foi o fato de que você falou que pra entrar no grupo tinha que ser solidário, foi bom! Legal! (**questão para entrelaçamento de falas**)

P: Que mais? Lá no evento mesmo, no SIAC, o que chamou atenção de vocês?

A10: A organização, principalmente o conteúdo e o comportamento das pessoas. (**apresentação de ponto de vista**)

Nesse excerto, apresentamos parte do que os alunos relataram sobre a experiência que tiveram com a viagem a São Paulo e como agiram, na escola, após o retorno. Os turnos de falas relatam o quão importante foi para esses alunos terem participado do simpósio e vivenciado a parte cultural da cidade. No turno de A8, notamos que, por meio de apresentação de ponto de vista e distribuição de vozes com o uso da expressão “a gente”, o grupo mostrou aos desacreditados sobre a possibilidade da ida a São Paulo que eles conseguiram.

A8: Assim, a gente conheceu outra cultura, foi muito importante o fato das pessoas também não acreditarem que a gente ia e a gente provou pra elas que a gente foi... foi muito legal. (**apresentação de pontos de vista com sustentação em exemplos**)

Os turnos do excerto mostram que os participantes do SIAC agiram de forma colaborativa para com os outros alunos da escola, pois a ida a São Paulo gerou curiosidade nos demais colegas. Nos turnos de A8 e A4, o verbo “apresentar” demarca uma ação efetiva dos alunos para com os discentes que não tiveram a oportunidade de irem ao simpósio. O modo como organizaram o compartilhamento das vivências em São Paulo mostra a preocupação dos alunos em revelar aos demais a experiência vivida e o aprendizado.

A10: muitas dúvidas das pessoas querendo saber como tinha sido ir lá, como foi nosso percurso, como foi a nossa experiência vivida lá com eles, como era? (apresentação de ponto de vista com sustentação)

A8: a gente até apresentou em sala como foi (concordância com ponto de vista)

P: ah vocês apresentaram... como foi isso? (pedido de esclarecimento)

A8: a gente apresentou os lugares onde a gente visitou. (espelhamento)[...]

A10: tem as aulas do projeto de pesquisa também, que é o núcleo, aí quando a gente voltou, a gente explicou pros outros alunos do nosso colégio como foi a nossa experiência lá em São Paulo, o professor pediu e a gente explicou, aí eles faziam perguntas e a gente respondia. (espelhamento com concordância)

O movimento apresentado pelos discentes coaduna com a agência transformativa, pois evidencia a capacidade dos sujeitos para, conscientemente, alterar sua atividade e discutir questões complexas (ENGESTRÖM; SANNINO, 2011). Do mesmo modo, a agência transformativa também está relacionada a atividade coletiva de um grupo de sujeitos que se propõem a desenvolver novas possibilidades e transformações (HAAPASAARI; KEROSUO, 2014).

Ainda nos turnos de A8 e A4, percebemos a agência desencapsuladora, pois os alunos, quando foram nas salas de aula apresentar a viagem a São Paulo e participação no SIAC - 2014, saíram do papel de alunos para vivenciar o papel de expositores. Como aponta Liberali (2017), na agência desencapsuladora o foco está na desencapsulação do papel do sujeito que desenvolve mobilidade (BLOMMAERT, 2010) para atuar em diversas atividades e superar fronteiras (PESAVENTO, 2002). Afinal, o encapsulamento não oferece oportunidades para formas criativas de agir, pensar e compreender o mundo. Os alunos participantes desta pesquisa apresentaram mobilidade linguística por meio do repertório aprendido durante a pesquisa e também pela experiência de terem participado como apresentadores em um congresso acadêmico.

O **Excerto 10** apresenta uma parte da reunião na qual as mães deram depoimentos sobre as percepções de mudanças de comportamento dos filhos das e filhas.

Excerto 10

- M1:** Com relação a pergunta que foi feito, sim né, a Discente mudou até o jeito dela de administrar as coisas dela, ela já pensa de um jeito diferente, até quando vai comprar as coisas. Mãe pra que tanto saco? Pra que tanta embalagem? *(apresentação de ponto de vista com sustentação por explicação)*
- M2:** Pra Discente mudou né, ela já não quer ver ninguém jogar nada no chão né nenhum papel, tudo que ela consome ela bota nos bolsos, eu vou lavar a roupa dela tá cheio de papel nos bolso...[risos]. A água, ave maria! Só o necessário, não pode estragar água, não pode *(apresentação de ponto de vista, com sustentação por explicação)*
- P:** Que legal gente! Que bom viu! E que isso possa transformar as pessoas que estão convivendo com vocês também né. Que essa coisa possa se alastrar, parece pedra quando a gente joga na água, né, faz a primeira ondinha, depois outra, depois outra... *(entrelaçamento de falas)*
- M2:** antes dela ir eu até falei pra Discente : lá não vai fazer igual aqui, porque ela demorava muito no banho. Lá, não vai ser assim não viu! Aí agora ela mudou, até sai rápido do banho [risos] *(apresentação de ponto de vista com sustentação por explicação)*
- P:** Olha, né! Porque é um problema global! *(apresentação de ponto de vista)*
- M3:** Era igual o Discente, né? Porque o banho dele era de uma hora e meia, né. Agora mudou, porque falei: Discente! São Paulo está sem água lá, não vai gastar muita água agora nos outros, imagina se não tivesse ido [risos]... *(espelhamento com exemplificação)*
- P:** É mesmo Discente?...[risos] *(Pedido de esclarecimento)*
- P:** agora ele vai começar cobrar os outros né...[risos] *(apresentação de ponto de vista)*
- M3:** é... *(concordância)*
- P:** e que mais que Discente mudou? *(pedido de esclarecimento)*
- M3:** Agora ele cobra a irmã! Tu gasta muita água! Ela vai escovar os dentes aí deixa a torneira ligada, aí ele fica cobrando. Em conversa aqui, né, na minha casa, os meninos as vezes pegam algum bombom e joga o papel no chão, ele fala: ei, pode juntar e coloca no cesto ali ó [risos] *(apresentação de esclarecimento com exemplificação)*
- [...]
- P:** legal, agora mãe da Discente [risos], a Discente fez sucesso lá viu...[risos]
- M4:** Ela também mudou, se ela fosse sair com o irmão e pegasse um refrigerante, uma latinha e ele jogar ela logo diz: não faça isso, não pode. Aí vai lá, ela pega e traz pra casa e joga no lixo. Chega em casa com os bolsos cheio de [risos]papelzinho. Ela fala pras tias, às vezes, as tias jogam e ela fica: tia não pode fazer isso não, eu tô fazendo um trabalho sobre isso, então não pode. *(concordância com ponto de vista com exemplificação)*

As mães relatam, por meio de pontos de vista e exemplificações, as mudanças de comportamento observados nos filhos e filhas ao longo da participação no projeto Digit-M-Ed Ceará.

M1: com relação a pergunta que foi feito, sim né, a Discente mudou até o jeito dela de administrar as coisas dela, ela já pensa de um jeito diferente, até quando vai comprar as coisas. Mãe pra que tanto saco? Pra que tanta embalagem?
(apresentação de ponto de vista)

Nesse turno, há agência transformativa como assegura Engeström (2011). Essa agência refere-se à capacidade dos sujeitos para, conscientemente, ampliar/alterar sua atividade para discutir questões complexas em comunidade. M2 e M3 declaram as mudanças percebidas nos filhos para além do descarte com o lixo, expandindo para o cuidado com o desperdício de água.

M2: antes dela ir eu até falei pra Discente : lá não vai fazer igual aqui, porque ela demorava muito no banho. Lá, não vai ser assim não viu! Aí agora ela mudou, até sai rápido do banho [risos] (apresentação de ponto de vista com sustentação por explicação)

M3: Era igual o Discente, né? Porque o banho dele era de uma hora e meia, né. Agora mudou, porque falei: Discente! São Paulo está sem água lá, não vai gastar muita água, agora nos outros, imagina se não tivesse ido [risos]... (espelhamento com exemplificação)

Nesse excerto, há agência transformativa, evidenciada pelo uso do verbo “mudar”. Os alunos, conscientemente, ampliaram o modo de agir para discutir questões complexas em comunidade (EDWARDS, 2007, 2015; ENGESTRÖM; SANNINO, 2011). No exemplo dado, a discussão, antes com foco no lixo, foi ampliada e elevada para uma responsabilidade com o ambiente e com a sustentabilidade.

Na fala de M4 fica declarada a agência desencapsuladora, porque a mãe relata a mudança de papel da filha. Antes, a aluna não tinha preocupação com o lixo ou com seu descarte, mas, ao participar do projeto, assumiu um papel de cidadã consciente que, além de fazer a sua parte com relação ao destino do lixo, cobra também das pessoas com as quais convive. Como define Liberali (2017), na agência desencapsuladora o foco está na desencapsulação do papel do sujeito que desenvolve mobilidade (BLOMMAERT, 2010) para atuar em diversas atividades e superar fronteiras (PESAVENTO, 2002), isso fica evidenciado na fala de M4.

M4: Ela também mudou, se ela fosse sair com o irmão e pegasse um refrigerante, uma latinha e ele jogar ela logo diz: não faça isso, não pode. Aí vai lá, ela pega e traz pra casa e joga no lixo. Chega em casa com os bolsos cheio de [risos]papelzinho. Ela fala pras tias, às vezes, as tias jogam e ela fica: tia não pode fazer isso não, eu tô fazendo um trabalho sobre isso, então não pode.
(concordância com ponto de vista com exemplificação)

Esta seção procurou evidenciar, nos excertos descritos, os tipos de agências vividas pelos alunos. Por meio das características linguísticas materializadas nos mecanismos de coesão verbal, distribuição de vozes, interrogação e nas escolhas lexicais,, observamos a presença de agência relacional (EDWARDS, 2007), agência crítico-colaborativa (NININ; MAGALHÃES, 2017), agência transformativa (ENGESTRÖM, 2007) e agência desencapsuladora (LIBERALI, 2017).

Na próxima seção, apresento as considerações finais desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu nem cochilei
Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras de frio chorei.*

Tony Garrido

A epígrafe desta seção, letra da canção “Estrada”, expressa a sensação deste momento. A caminhada foi árdua, porém de muita aprendizagem! Talvez, se eu fosse mais equilibrada, não teria enveredado nessa empreitada. Quando olho para minha trajetória, observo que foi muita ousadia querer fazer pesquisa na Linguística Aplicada (LA), tendo a formação em Biologia e Pedagogia.

Em 2011, quando conheci Fernanda Liberali e a LA, não fazia ideia do que viria pela frente, porém esse encontro mudou o rumo da minha vida acadêmica e profissional. Afirmo sem delongas: foi um divisor de águas! No percurso, essas águas nunca foram tranquilas, por vezes foram mar revolto e também tsunamis. A sensação de escrever estas considerações finais é, metaforicamente, a de passar por uma tempestade em alto mar e conseguir chegar ao porto desejado, ainda que ferida.

Apesar dos percalços, esta pesquisa, realizada com jovens cearenses de escola pública de Ensino Médio, trouxe a possibilidade de compreender e também propor intervenções para tornar a escola um espaço de mudança por meio da formação de sujeitos agentivos, atuantes em seus contextos para além dos muros da instituição.

A escolha do tema envolvendo agência, contrapondo-se ao protagonismo e a autonomia, foi um grande desafio. Primeiro, precisava entender cada um desses conceitos; depois, fazer a distinção entre eles para, em seguida, trazer os diferentes

tipos de agência, olhando para a vida pelo viés da atividade e não pelo viés do sujeito. Nessa direção, compreender agência nas suas diferentes formas foi imprescindível para avançar na análise dos dados, seção que beirou ao campo do impossível para mim. Foram muitas tentativas e erros até chegar em um ponto que, para o momento, fosse considerado aceitável.

Esta pesquisa foi organizada em seis momentos: dois retomados nestas considerações finais e quatro apresentados na seção de análise. Por intermédio dos excertos escolhidos, foi possível responder as perguntas de pesquisa:

- 1) Como a organização e a participação dos adolescentes nos eventos centrais promoveram a vivência de diferentes agências?
- 2) Quais marcas linguísticas evidenciaram as agências vividas durante a pesquisa?

Ancorada na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), que postula o sujeito como atuante no mundo e criador da história, foi possível responder as perguntas de pesquisa. O modo como cada encontro foi organizado, com base nos componentes da atividade, possibilitou a participação dos integrantes e a vivência das diferentes agências. Cada um dos momentos, discutidos na seção de análise, estava direcionado para um objeto/resultados e, para alcançar esse fim, os sujeitos vivenciaram diferentes agências, evidenciadas por meio da materialidade do discurso que permitiu levantar as características das agências vividas: agência relacional (EDWARDS, 2007), transformativa (ENGSTRÖM, 2009), crítico-colaborativa (NININ; MAGALHÃES, 2017) e desencapsuladora (LIBERALI, 2018).

No momento de olhar os dados produzidos, ficou evidente que eu, como pesquisadora, apesar de dizer da importância da oportunidade de fala para todos, no início da pesquisa, deparei-me com turnos infundáveis, provando que o declarado com base na teoria não necessariamente se realiza na vida que se vive (MARX, 2006). Esse é um ponto de reflexão: as palavras tornam-se vazias quando confrontadas com as ações.

Durante a pesquisa alguns participantes do Digit-M-Ed Ceará foram a São Paulo. Para que isso fosse possível, várias ações foram feitas durante a pesquisa e duas delas, descritas a seguir, não foram colocadas na análise dos dados por não terem sido filmadas, apenas fotografadas. Uma foi a participação na câmara de vereadores de Beberibe e a outra, uma reunião com as mães para apresentar o projeto e solicitar a autorização para viagem.

Quando iniciamos o Projeto Digit-M-Ed Ceará, tínhamos alguns objetivos: 1) desencapsular as condições sociais por meio da agência; 2) produzir um vídeo sobre a coleta e descarte do lixo no bairro Lagoa de Dentro; e 3) participar com os alunos do Simpósio Ação Cidadã – SIAC, em São Paulo.

Para alcance do último objetivo, precisávamos de verba. Em busca de soluções, fizemos uma reunião na escola no dia 20 de outubro, no período matutino, com a presença dos participantes do projeto: alunos, professora Fabiana, diretor Narcélio e coordenador Diogo. A pauta da reunião era como otimizar o processo de arrecadação de verba para participação no SIAC.

O evento estava previsto para novembro de 2014 e várias ações para angariar fundos já estavam em processo como, por exemplo, venda de lanches no horário dos intervalos, festas na escola com bingos e rifas e um “livro de ouro”. Contudo o valor arrecadado ainda era insuficiente. Os cearenses ainda contavam com apoio do GP LACE, que também organizou rifas e hospedagem em casa de famílias.

Apesar dos esforços concentrados no Ceará e em São Paulo, os valores arrecadados ainda eram insuficientes. Então, os alunos cearenses tiveram a ideia de participarem de uma sessão da câmara dos vereadores para apresentarem o projeto e solicitar aos vereadores financiamento de algumas passagens aéreas, pois eram 10 participantes (oito alunos, um coordenador e uma professora) que iriam a São Paulo. Assim, alunos e pesquisadora foram até a câmara no período da manhã para registrar a participação na sessão que iniciaria às 19h do mesmo dia de registro.

Em seguida, retornaram à escola para se prepararem. Houve um ensaio, com divisão das falas na plenária para apresentação do projeto. Na câmara, quando anunciados para dar início à plenária, falei da importância do Digit-M-Ed; o diretor, como responsável pela escola e apoiador do projeto, explicou a importância da

participação da escola; o aluno escolhido para falar em nome dos demais explicou o tema trabalhado no projeto e a importância desse para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos da Escola Francisca Moreira de Souza, além da oportunidade de levarem o nome da cidade para um evento acadêmico e científico.

Por solicitação do presidente da câmara e dos vereadores, não foi autorizada a filmagem desse momento. Ao final da apresentação, os políticos manifestaram-se positivamente e comprometeram-se em apoiar o grupo com a compra de algumas passagens, porém os valores oferecidos não foram suficientes nem para a compra de um bilhete aéreo.

Figura 25: Participação do diretor Narcélio na sessão da câmara de Beberibe



Fonte: acervo da pesquisadora.

Figura 26: Participantes na Câmara Municipal de Beberibe



Fonte: acervo da pesquisadora.

Figura 27: Alunos com um vereador na Câmara Municipal de Beberibe



Fonte: acervo da pesquisadora.

Por tratar-se de uma pesquisa com menores, adolescentes, foi preciso marcar um encontro com os pais e/ou responsáveis para colocá-los a par sobre o projeto Digit-M-Ed e também solicitar autorização por escrito dos responsáveis pelos alunos que iriam participar do SIAC em novembro de 2014. Então, a pesquisadora marcou, com uma semana de antecedência, uma reunião com os responsáveis, a fim de que tivessem tempo para se organizar e comparecer ao local do encontro. Para esse momento, foi escolhida, estrategicamente, uma escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental do bairro Lagoa de Dentro, próximo à residência das famílias dos alunos participantes. No dia 27 de outubro de 2014, às 14h, a reunião começou com a presença de sete mães e seus respectivos filhos. Apenas uma não pode comparecer, mas enviou a autorização assinada pelo filho que participaria do simpósio em São Paulo.

Essa reunião não foi filmada, pois as mães não se sentiram à vontade para gravação; assim, por respeito a solicitação, foram apenas fotografadas. No desenrolar da reunião, a pesquisadora apresentou-se e explicou o projeto Digit-M-Ed e sua importância na vida dos alunos. Era notório a preocupação das mães e, por isso, após o relato da pesquisadora, foi encerrada a apresentação e pedido que elas se apresentassem e falassem de suas dúvidas e temores com relação ao projeto e a viagem de seus filhos e filhas a São Paulo.

Nesse momento, as mães começaram a falar sobre a preocupação em deixar os adolescentes fazerem uma viagem longa como aquela sem saber como as coisas aconteceriam em São Paulo, pois não conheciam as pessoas que iam receber esses jovens. A mãe de uma das meninas foi mais incisiva e disse: “quem garante que

minha filha não está sendo levada para fora do país de forma ilegal”, fazendo uma alusão a novela “Salve Jorge”, exibida na rede globo em 2013, que retratava a história de jovens com dificuldades financeiras levadas para fora do país para prostituição.

Após as falas das mães, a pesquisadora explicou como seria a recepção dos alunos e que, em São Paulo, havia um grupo de alunos, ex-alunos e professores que se disponibilizaram para hospedar, solidariamente, os alunos e os professores do Ceará. Após os esclarecimentos, a pesquisadora passou um número de celular para qualquer dúvida posterior e deu às mães uma lista para escreverem todos os contatos telefônicos, a fim de tranquilizá-las com a ideia de que poderiam entrar em contato sempre que considerassem necessário. Ao final, assinaram as autorizações, porém ainda perdurava a sensação de desconfiança por parte delas.

Figura 28: Reunião com as mães



Fonte: acervo da pesquisadora.

Esses dois momentos não fizeram parte da análise dos dados, mas ambos apresentam agências vividas nesta pesquisa. No momento da sessão da Câmara, evidenciamos a agência desencapsuladora (LIBERALI, 2018) vivida pelos alunos, que saíram do papel de alunos e vivenciaram o de munícipes, quem faz uso de seu direito como cidadão de apresentar propostas e requerer apoio.

Na reunião com as mães, percebemos a agência relacional (EDWARDS, 2007, 2009), que envolve responsabilidade mútua, envolvimento consciente entre si, capacidade de oferecer e pedir apoio. Os alunos participantes reuniram-se junto com

a pesquisadora para pedir às mães autorização para participarem do SIAC-2014 e elas, apesar do receio, consentiram.

A participação dos alunos na pesquisa e a possibilidade de estarem no SIAC em São Paulo em 2014 foram divisores de águas na vida desses jovens, pois vivenciaram e declararam as diferentes agências e proclamaram o que significou a participação no Projeto Digit-M-Ed. Esses dados foram materializados por meio de um questionário, respondido por eles após participação no simpósio em São Paulo. Das perguntas respondidas, destaquei uma que julguei importante, as demais encontram-se em anexo.

Pergunta:

O que o projeto Digit-M-Ed representou para você no tocante a sua aprendizagem?

Aluno 1: Além de nos proporcionar emocionantes momentos nos ajudou a relevar nossos pensamentos para o bem, levando-nos a ser bem mais consciente e inteligente no meio em que vivemos, nos ofereceu propostas de intervenção e oportunidades para um melhor desenvolvimento, além de nos mostrar o caminho certo a seguir e as coisas corretas a fazermos.
Aluno 2: Me enriqueceu bastante, em relação a aprendizagem como aluna e como cidadã.
Aluno 3: Mudou totalmente meu modo de pensar e com isso o agir, pois conheci o assunto em si.
Aluno 4: O mesmo fez com que o meu lado de cidadã se transformasse no bom sentido; todas mudanças no modo de ser e agir; nos conscientizou de fato que a nossa mente e o coração foram transformados, fazendo com nossas ações fossem mudadas, realmente esse projeto foi maravilhoso, nunca pensei ter esse pensamento que tenho hoje.
Aluno 5: Bom, com o projeto podemos aprimorar mais conhecimento, vermos diferente cada ponto tanto positivo como negativo.
Aluno 6: Representou mudanças positivas em relação a cidadania e um pouco mais de embasamento teórico.
Aluno 7: Para mim o projeto abriu as portas do conhecimento, e fez com que eu transformasse meu pensamento e minhas ações, fazendo com que mudasse as pessoas ao nosso redor.
Aluno 8 : Representou muitas coisas positivas tanto pra mim quanto pra quem vive ao meu redor, pois tudo que eu aprendi com o projeto Digit-M-Ed estou repassando para os meus familiares e colegas. Mudou bastante a minha forma de agir diante do lixo, claro que para positivo.

As respostas dadas pelos alunos marcam as transformações vivenciadas por cada um deles. Percebemos que as mudanças ocorreram não só na aquisição de

novos conhecimentos, mas na influência que cada um causou no âmbito social como sujeitos agentivos.

Ao finalizar esta pesquisa, sinto-a latente em mim. Tenho a sensação de incompletude e penso que, se fosse hoje, depois de todo repertório construído por meio deste trabalho, faria outras perguntas, proporia outros temas, teria propiciado outros encontros, enfim, seria diferente. Nas palavras de Bakhtin (2000, p. 414), expresso esse sentimento.

Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo).

Minha experiência como pesquisadora aprimorou meu lado profissional como formadora de professores e gestores de rede pública. Atualmente, discuto o tema agência e os preceitos que a separam do protagonismo e da autonomia. Na vida acadêmica, tenho a pretensão de continuar os estudos, aprofundando ainda mais o conceito de agência e suas implicações nos processos formativos e na ação docente. Além disso, pretendo apresentar esta pesquisa em congressos e publicar artigos tratando do tema. Profissionalmente, espero ingressar como professora em uma faculdade ou universidade a fim de lecionar em cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas.

Retomo para finalizar este trabalho o trecho da canção de Luiz Gonzaga, colocado como epígrafe na introdução desta tese:

*O chamego dá prazer
O chamego faz sofrer
O chamego às vezes dói
Às vezes não
O chamego às vezes rói
O coração
Todo mundo quer saber
O que é o chamego
Ninguém sabe se ele é branco
Se é mulato ou negro*

Analizando as diferentes agências que foram vividas pelos participantes da pesquisa, percebo que, o chamego, como colocado na canção, esteve presente o tempo todo. Houve momentos de prazer como, por exemplo, a vinda dos alunos ao SIAC 2014; houve momentos de sofrimento, quando precisamos buscar financiamento para as passagens de avião; houve momentos de dor, quando tive necessidade de me separar do grupo e voltar a morar em São Paulo, mas o mais importante de tudo é que o chamego continua entre todos os participantes desta pesquisa. Hoje, os alunos são jovens adultos encaminhados na vida, dos oito alunos que participaram diretamente deste trabalho, 6 ingressaram na universidade, um tornou-se jogador de futebol e uma está no curso técnico.

Nesta pesquisa, o chamego entre a escola, comunidade e a universidade, possibilitou que pessoas em diferentes espaços, vivenciando diferentes agências pudessem agir com vistas a um objetivo comum.

Termino este momento com conclusões que considero temporárias. Quanto ao papel da Linguística Aplicada na minha formação, entendo o quão importante é a linguagem nos processos formativos e como, por meio dela, afetamos e somos afetados. Tenho ainda a responsabilidade de levar a frente, por meio de artigos e capítulos de livros, aquilo que não foi possível esclarecer nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

ABRAMO, H. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Escrita, 1994.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, E.; GENTILLI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. M. (Volochninov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. Original de: 1929.

BLOMMAERT, J.; DONG, J. Language and movement in space. *In*: AURER, P. **Handbook of Language and Space**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2007.

BLOMMAERT, J. **A sociolinguistics of globalization**. Cambridge University Press. New York, 2010.

BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and superdiversity. **Diversities**, vol. 13. n. 2, 2011. Disponível em: www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1. Acesso em 10 jan. 2014.

BUSCH, B. The Linguistic Repertoire Revisited. **Applied Linguistics**, 2012, p. 1-22.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. *In*: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chaves**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. – 3. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n°. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 24.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, BNCC, Brasil, 2017.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. **Multiculturalismo - diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, A. C. G. **Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo, um guia para o educador**. Belo Horizonte: Universidade; 2001.

EDWARDS, A. Relational agency: learning to be a resourceful practitioner. **International Journal of Educational Research**, n. 43, p. 168-182, 2005.

EDWARDS, A. Relational agency in professional practice: A CHAT Analysis. **Actio: An International Journal of Human Activity Theory**, n. 1, 2007.

EDWARDS, A. Relational agency in collaborations for the well-being of children and young people. **Journal of Children's**, v. 4, 2009.

EDWARDS, A. Recognising and realising teachers' professional. **Agency: teachers and teaching theory and practice**, v. 21, n. 6, p. 779–784, 2015.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding**. An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.

ENGESTRÖM, Y. **Activity theory and individual and social transformation**. New York, NY, US: Cambridge University Press. 1999.

ENGESTRÖM, Y. Como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. *In*: DANIELS, H. **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ENGESTRÖM, Y. De etnografias bem delimitadas para server em atividades de micorrizas. **Estudos de Organização**, n. 27, p. 1783-93, 2006.

ENGESTRÖM, Y. Crossing Boundaries in teacher teams. *In*: ENGESTRÖM, Y. **From teams to knots: activity theoretical studies of collaboration and learning at work**. Nova York: Cambridge, 2008, p. 87 - 117.

ENGESTRÖM, Y. 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.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. **Educational Research Review**, v. 5, n. 1, 2010.

ENGESTRÖM, Y. From design experiments to formative interventions. **Theory Psychology**, n. 21, vol. 5, p. 598-628, 2011.

ENGESTRÖM, 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.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. La volition et l'agentivité transformatrice : perspective théorique de l'activité. **Revue internationale du CRIRES: innover dans la tradition de Vygotsky**, v. 1, n. 1, p. 4-19, 2013.

ENGESTRÖM, Y. **Aprendizagem expansiva**. Campinas; São Paulo; 2 ed., 2016.

ESTEFOGO, F. **Atividades de planejar**: espaços de formação e atuação crítica. 2005. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

FILHO, J. F. Convergências e Divergências Midiáticas: Fãs, Indústrias do Entretenimento e os Limites da Interatividade. *In*: **Anais do XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação** - INTERCOM, 2007. São Paulo: Intercom, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000

GEE, J. P. **New digital media and learning as an emerging area and “worked examples” as one way forward**. MIT Press, 2010.

GIDDENS, A. **Mundo em descontrolo: o que a globalização está fazendo de nós**. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GIDDENS, A. **A Constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GIDDENS, A. **Central problems in social theory: action, structure and contradiction in social analysis**. Berkeley: University of California Press, 1979.

GOBBI, M. C. Nativos Digitais: Autores na Sociedade Tecnológica. In: GOBBI, M. C.; KERBAUY, M. T. M. (Orgs.). **Televisão Digital: informação e conhecimento** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

HAAPASAARI, A.; KEROSUO, H. Transformative agency: The challenges of sustainability in a long chain of double stimulation. **Learning, Culture and Social Interaction**, 2014.

KANT, I. **O que é o iluminismo**. Tradução de Artur Morão, 1784. Disponível em: www.lusosofia.net. Acesso em dez. 2018.

KNOBEL, M. A Síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, A; KNOBEL, M. Adolescência Normal. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 64-62.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, 2006.

LALANDE, A. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

LEONTIEV, A. N. **Activity, consciousness and personality**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1978.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C. Formação de professores e pesquisadores: argumentando e compartilhando significados. *In*: TELES, J. A. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2009, p. 43-66.

LIBERALI, F. C. A Cadeia Criativa no processo de tornar-se totalidade. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, vol. 2, p. 01-25, 2009a.

LIBERALI, F. C. **Atividade Social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009b.

LIBERALI, F. C. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

LIBERALI, F. C. Formação crítico-colaborativa para a desencapsulação curricular: a hiperconexão escolar. **Projeto de Pesquisa – CNPq**, 2015.

LIBERALI, F. C.; SANTIAGO, C. Atividade social e multiletramento. *In*: LIBERALI, F. C. (Org.), **Inglês: linguagem em atividades sociais**. São Paulo: Blucher, 2016.

LIBERALI, F. C. Analyzing classroom dialogue to create changes in school. **Learning and Instruction**, v. 48, p. 66-69, 2017.

LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P. A importância do conceito de perezhivanie na constituição de agentes transformadores. **Estudos de Psicologia**, v. 35, n. 4, p. 363-373, 2018.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. *In*: GIMENEZ, T. **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002.

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.

MAGALHÃES, M. C. C. Escolhas teórico-metodológicas em pesquisas com formação de professores: as relações colaborativo-críticas na constituição de

educadores. *In*: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. (Orgs.) **Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas**: contribuições teórico-metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

MAGALHÃES, M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração – PCCol. *In*: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola**: recriando realidades sociais. Campina, SP: Pontes Editores, 2012. p. 13-26.

MAGALHÃES, M. C. C. 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.

MAGALHÃES, M. C. C. A pesquisa colaborativa e o professor alfabetizador. *In*: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. **Pesquisa crítica de colaboração**: um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2007. p. 48-55.

MANZATI, G. R. **Projeto Digit-M-Ed - Hiperconectando: alunos como formadores no ambiente escolar**. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: seguido das teses de sobre Feurbach. São Paulo: Centauro, 2006. Original de: 1846.

MARX, K. **El capital**, tradução Pedro Scaron, México, Siglo XXI, Editores, 21ªed., 2001.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. Niterói: **Revista GRAGOATÁ**, n. 27, p. 33-55, 2009.

NININ, M. O. G. **Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica – Uma investigação à luz da linguística aplicada sobre modos de perguntar**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2013.

NININ, M. O. G.; MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência dos professores do ensino médio. **Alfa, rev. Linguista**, v. 61, n. 3, p. 625-652, 2017.

PESAVENTO, S. J. Além das fronteiras. In: MARTINS, M. H. (Orgs.). **Fronteiras culturais – Brasil, Uruguai, Argentina**. Cotia, SP: Ateliê editorial, 2002, p. 35-39.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. Petrópolis: Vozes, 1970.

ROUSSEAU, J. J. **O Contrato Social**. São Paulo, Martins Fontes, 2002.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da Práxis**, 2 ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização do pensamento único à consciência universal**, Rio de Janeiro e São Paulo, Editora Record, 2015.

SMYTH, J. Teacher work and the politics of reflection. In: **América Educational Research journal**. v. 29, n. 2, 1992.

SOUZA, R. M. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz, **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**, v.1, p. 1-28, 2009.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. New York: Cambridge, 1996.

TOURAINÉ, A. Juventud y democracia en Chile. **Revista Última Década**. Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas (CIDPA). Viña Del Mar, Chile, n. 8, 1998. Disponível em: <http://www.cidpa.cl>. Acesso em: 20/05/2017.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Representação no Brasil. **Políticas públicas de/para/com juventudes**. 2. imp. Brasília: UNESCO, 2005.

VAN HOUTUM, H.; VAN NAERSSSEN, T. Bordering, ordering and othering. **Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie**, 2002.

VERTOVEC, S. Superdiversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2007.

VIRKKUNEN, J. Dilemmas in building shared transformative agency. **Activités revue électronique**, v. 3, n. 1, 2006, p.43-66.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: M. Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**, 5 ed., São Paulo: Ícone, 1994. Original de: 1933

VYGOTSKY, L. S. The problem of environment. *In*: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (Orgs.). **Vygotsky reader**. Oxford: Blackwell, 1994. p. 338-354.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginación y creación en la edad infantil**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999. Original de: 1930.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Original de: 1934.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Original de: 1930.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Original de: 1927.

ZATTI, V. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Rio Grane do Sul, EdiPUCRS, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Estudos Correlatos

REVISTA / PERIÓDICO	ARTIGO
RBLA - Revista Brasileira de Linguística Aplicada	AGÊNCIA
	OLIVEIRA, Maria do Carmo Leite de; RON-REN JUNIOR, Rony Caminiti. Agência e discricionariedade na prática policial. Rev. bras. linguist. apl. , Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 759-775, Dec. 2017. Access on 20 Set. 2018. http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201711398 .
	CORREA, Djane Antonucci. Sobre o protagonismo na linguagem escrita e novos modos de interação. Rev. bras. linguist. apl. , Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 641-661, Dec. 2017. http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201611394 .
	PESSOA, Rosane Rocha; URZEDA-FREITAS, Marco Túlio de. Língua como espaço de poder: uma pesquisa de sala de aula na perspectiva crítica. Rev. bras. linguist. apl. Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 133-156, Mar. 2016. http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820158394 .
	GUEROLA, Carlos Maroto. Proporcionar aos índios a valorização das suas línguas?! Problemas discursivos na diferenciação da escola indígena. Rev. bras. linguist. apl. , Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 779-807, Sept. 2015. http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820156311 .
	SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Ensinar e aprender língua estrangeira/ adicional na escola: a relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada. Rev. bras. linguist. apl. , Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 61-84, Mar. 2015. http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820155807 .
	SOUTO-MANNING, Mariana. Moral Stance and Agency in Schooling Narratives. Rev. bras. linguist. apl. , Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 65-80, 2006. http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982006000100005 .
	AUTONOMIA
	DIAS, Ana Luiza Krüger; PINTO, Joana Plaza. Ideologias linguísticas e regimes de testes de

	língua para migrantes no Brasil. Rev. bras. linguist. apl. , Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 61-81, Mar. 2017. http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201611006 .
	PROTAGONISMO
	NEVES, Maralice de Souza. Protagonismo na/da linguagem: Introdução. Rev. bras. linguist. apl. , Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 567-573, Dec. 2017. http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201712901 .
	GAGO, Paulo Cortes; SANT'ANNA, Priscila Fernandes. O protagonismo na linguagem na mediação familiar judicial. Rev. bras. linguist. apl. , Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 731-758, Dec. 2017. http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201711397 .
	SILVA, Julia Izabelle da. O debate sobre direitos linguísticos e o lugar do linguista na luta dos sujeitos falantes de línguas minorizadas: quem são os protagonistas? Rev. bras. linguist. apl. , Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 663-690, Dec. 2017. http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201711347 .
	ACOSTA, María del Pilar Tobar; RESENDE, Viviane de Melo. Discurso e protagonismo: população em situação de rua na produção discursiva de O Trecheiro. Rev. bras. linguist. apl. , Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 691-714, Dec. 2017. http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201711423 .
	MAGALHAES, Izabel. Protagonismo da linguagem: textos como agentes. Rev. bras. linguist. apl. , Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 575-598, Dec. 2017. http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201711399 .
	PETERMANN, Rafael; JUNG, Neiva Maria. Participação, protagonismo e aprendizagem na fala-em-interação de sala de aula em uma equipe de trabalho no ensino médio. Rev. bras. linguist. apl. , Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 813-844, Dec. 2017. http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201711341 .
	FERREIRA, Dina Maria Martins. Do semelhante ao mesmo, do diferente ao semelhante: sujeito, ator, agente e protagonismo na linguagem. Rev. bras. linguist. apl. , Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 619-640. http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201611377 .
	CORREA, Djane Antonucci. Sobre o

	protagonismo na linguagem escrita e novos modos de interação. Rev. bras. linguist. apl. , Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 641-661, 2017. http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201611394 .
RLA - REVISTA DE LINGÜÍSTICA TEÓRICA Y APLICADA	AGÊNCIA
	VRBINC, ALENKA; VRBINC, MARJETA. Phraseological units with onomastic components: the case of english and slovene. RLA , Concepción, v. 52, n. 1, p. 133-153, jun. 2014. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832014000100007 .
DELTA - Revista de Documentação e Estudos em Linguística Aplicada	AGÊNCIA
	PICCARDI, Tatiana. O que o doente faz quando fala? A narrativa do doente sob uma perspectiva pragmático-discursiva. DELTA , São Paulo, v. 32, n. 3, p. 801-817, Dec. 2016 http://dx.doi.org/10.1590/0102-44506057301492347 .
	SELL, Mariléia; OSTERMANN, Ana Cristina. A construção da significação da experiência do abuso sexual infantil através da narrativa: uma perspectiva interacional. DELTA , São Paulo, v. 31, n. 2, p. 307-332. http://dx.doi.org/10.1590/0102-445088814836814166 .
	SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da. Carnavalização e New Journalism: O agenciamento da emoção e do ethos em crônicas da esfera jornalística. DELTA , São Paulo, v. 30, n. 2, p. 181-196, 2014. http://dx.doi.org/10.1590/0102-445079466647449048 .
	BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. DELTA , São Paulo, v. 25, n. 1, p. 01-38, 2009. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502009000100001 .
	AUTONOMIA
	SANTOS, Liliane. Teletandem between French and Brazilian students: Some preliminary remarks. DELTA , São Paulo, v. 31, n. 3, p. 801-823, Dec. 2015. Access on 20 Sept. 2018. http://dx.doi.org/10.1590/0102-445000775746469484 .
	RAMOS, Karin Adriane Henschel Pobbe. Interactants' beliefs in teletandem: Implications for the teaching of Portuguese as a foreign language. DELTA , São Paulo, v. 31, n. 3, p.

	691-709, Dec. 2015. http://dx.doi.org/10.1590/0102-445036026127523841 .
BAKHTINIANA – Revista de Estudos do Discurso	AGÊNCIA
	MACHADO, Marco Antonio Calil. Gregório(s) de Matos: padrões de representá-lo(s) e ordens do discurso. Bakhtiniana, Ver. Estud. Discurso , São Paulo, v. 12, n. 2, p. 106-122, Aug. 2017. http://dx.doi.org/10.1590/2176-457329040 .
	BOTELHO, Juliana Santos; MARTINS, Suelen; COURA SOBRINHO, Jerônimo. Modalização autonímica na divulgação científica: um olhar sobre o fazer de jornalistas do site da Folha de S. Paulo e de agências de notícia internacionais. Bakhtiniana, Ver. Estud. Discurso , São Paulo, v. 11, n. 2, p. 14-32, Aug. 2016. http://dx.doi.org/10.1590/2176-457323538 .
	PIRES, Vera Lúcia; SOBRAL, Adail. Implicações do estatuto ontológico do sujeito na teoria discursiva do Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshinov. Bakhtiniana, Ver. Estud. Discurso , São Paulo, v. 8, n. 1, p. 205-219, June 2013. http://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732013000100013 .
ALFA - REVISTA DE LINGÜÍSTICA	AGÊNCIA
	NININ, Maria Otilia Guimarães; MAGALHAES, Maria Cecília Camargo. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino médio em serviço. Alfa, rev. linguíst. (São José Rio Preto), São Paulo, v. 61, n. 3, p. 625-652, Dec. 2017. http://dx.doi.org/10.1590/1981-5794-1711-7 .
	AUTONOMIA
	FREITAS, Lúcia Gonçalves de. A decisão do stf sobre aborto de fetos anencéfalos: uma análise feminista de discurso. Alfa, rev. linguíst. (São José Rio Preto) , São Paulo, v. 62, n. 1, p. 11-34, Mar. 2018. http://dx.doi.org/10.1590/1981-5794-1804-1 .
	AGÊNCIA
	SARASA, María Cristina. A Narrative Inquiry Into Pre-Service English Teachers' Temporal Investments in Their Initial Education Curriculum. How , Bogotá, v. 24, n. 1, p. 27-43, Jan. 2017. http://dx.doi.org/10.19183/how.2

HOW	4.1.337.
	AUTONOMIA
	JIMENEZ, Patricia Kim. Exploring Students' Perceptions About English Learning in a Public University. How , Bogotá, v. 25, n. 1, p. 69-91, Jan. 2018. http://dx.doi.org/https://doi.org/10.19183/how.25.1.385 .
	RAMIREZ ESPINOSA, Alexánder. Fostering Autonomy Through Syllabus Design: A Step-by-Step Guide for Success. How , Bogotá, v. 22, n. 2, p. 114-134, July 2015. Access on 20 Sept. 2018. http://dx.doi.org/10.19183/how.22.2.137 .
	PANZACHI HEREDIA, Damaris Ana Ruth; LUCHINI, Pedro Luis. On Becoming a Good English Language Learner: An Exploratory Case Study. How , Bogotá, v. 22, n. 1, p. 26-44, Jan. 2015. Access on 20 Sept. 2018. http://dx.doi.org/10.19183/how.22.1.116 .
	BALLEN, Diana. The Role of Blogs and Web Resources in Students' Autonomous Learning Awareness. <i>How</i> [online]. 2014, vol.21, n.2 [cited 2018-09-20], pp.10-30. Access on 20 Sept. http://dx.doi.org/10.19183/how.21.2.2 .
	DIAZ RAMIREZ, Martha Isabel. Developing Learner Autonomy Through Project Work in an ESP Class. How , Bogotá, v. 21, n. 2, p. 54-73, July 2014. Access on 20 Sept. 2018. http://dx.doi.org/10.19183/how.21.2.4 .
LINGUAGEM EM (DIS)CURSO	AGÊNCIA
	GUIMARAES, Thayse Figueira; LOPES, Luiz Paulo da Moita. Entextualizações estratégicas: performances sensualizadas de raça em práticas discursivas na web 2.0. Ling. (dis)curso , Tubarão, v. 16, n. 2, p. 289-307, Aug. 2016. Access on 20 Sept. 2018. http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-160206-3515 .
	SILVA FILHO, Vidomar; RODRIGUES, Rosângela Hammes. Letramento e construção de identidade na terceira idade: um estudo de caso. Ling. (dis)curso , Tubarão, v. 12, n. 2, p. 517-544, Aug. 2012. Access on 20 Sept. 2018.

	http://dx.doi.org/10.1590/S1518-76322012000200007 .
	AUTONOMIA
	BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca. A constituição do professor de inglês pré-serviço em um curso de letras ead: representações sobre formação, ensino-aprendizagem e tecnologia. Ling. (dis)curso , Tubarão, v. 17, n. 1, p. 117-136, Apr. 2017. Access on 20 Sept. 2018. http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-170106-3816 .
	BORTOLOTTI, Nelita; GUIMARAES, Joice Eloi. Dimensões discursivas e linguísticas no campo do ensino da língua portuguesa - notas de uma prática docente. Ling. (dis)curso , Tubarão, v. 16, n. 2, p. 353-368, Aug. 2016. Access on 20 Sept. 2018. http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-160209-4815 .
COLOMBIAN APPLIED LINGUISTICS JOURNAL	CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; DELLAGNELO, Adriana Kuerten. Implicações e problematizações do conceito de intersubjetividade: um enfoque na formação do profissional de línguas. Rev. bras. linguist. apl. , Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 107-132, Mar. 2016. Access on 20 Sept. 2018. http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820158415 .
	AGÊNCIA
	SOLER, Viviana. Scientific communication and the nature of science: An illustration of oscillations from researcher's proximity to researcher's distance in scientific titles and its pedagogical implications. Colomb. Appl. Linguist. J. , Bogotá, v. 16, n. 2, p. 291-302, Dec. 2014. Access on 20 Sept. 2018. http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2014.2.a10 .
	HERRERA TORRES, Diana Marcela. Children as subjects with rights in EFL textbooks. Colomb. Appl. Linguist. J. [online] . 2012, vol.14, n.1 [cited 2018-09-20], pp.45-59. Available from: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-46412012000100004&lng=en&nrm=iso . ISSN 0123-4641.

	FARIAS, Miguel; OBILINOVIC, Katica. Building Communities of Interest and Practice through Critical Exchanges among Chilean and Colombian Novice Language Teachers. Colomb. Appl. Linguist. J., Bogotá, n. 11, p. 63-79, Jan. 2009. Available from <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-46412009000100005&lng=en&nrm=iso>. Access on 20 Sept. 2018.
	AUTONOMIA
	HENSCHER POBBE RAMOS, Karin Adriane; HENSCHER POBBE DE CARVALHO, Kelly Cristiane. Teletandem Português y Español: El Papel de los Mediadores. Colomb. Appl. Linguist. J., Bogotá, v. 20, n. 1, p. 35-48, June 2018. Access on 20 Sept. 2018. http://dx.doi.org/10.14483/22487085.12055.
CADERNOS DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS	--
	AUTONOMIA
CADERNOS DE TRADUÇÃO	BRUNELIERE, Jean-François. Business and translation as power games: the automotive industry in Brazil. Cad. Trad., Florianópolis, v. 37, n. 3, p. 185-213, Dec. 2017. Access on 20 Sept. 2018. http://dx.doi.org/10.5007/2175-7968.2017v37n3p185.
	AGÊNCIA
TRABALHOS EM LINGUISTICA APLICADA	MARAV, Daariimaa. Mongolian students' digital literacy practices: the interface between english and the internet. Trab. linguist. apl., Campinas, v. 55, n. 2, p. 293-318, Aug. 2016. Access on 20 Sept. 2018. http://dx.doi.org/10.1590/010318134962176441. GEBARA, Ana Elvira Luciano. Por causa da redondilha: agência e autoria em um gênero poético. Trab. linguist. apl., Campinas, v. 55, n. 1, p. 9-32, Apr. 2016. Access on 20 Sept. 2018. http://dx.doi.org/10.1590/010318135021177521. CARVALHO, Flaviane Faria. Padrões de organização textual e lexicogramatical do gênero acadêmico resumo de tese: um estudo de caso. Trab. linguist. apl., Campinas, June 2010. http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132010000100009.
	AUTONOMIA

	RIBEIRO, Luiz Antônio; SOUZA, Cláudia Mara de; KUBO, Aurélio Takao Vieira. PROJETO DE ENGENHARIA DIDÁTICA: A AVALIAÇÃO DE PRÁTICAS DE LINGUAGEM EM FOCO. Trab. linguist. apl. , Campinas, v. 57, n. 1, p. 411-441, Apr. 2018. Access on 20 Sept. 2018. http://dx.doi.org/10.1590/010318138648109241871 .
	SILVA, Juliana Orsini da. Professores de línguas e programas do livro didático. Trab. linguist. apl. , Campinas, v. 55, n. 1, p. 185-198, Apr. 2016. Access on 20 Sept. 2018. http://dx.doi.org/10.1590/010318134931175781 .
	TORRESAN*, Paolo. Analisi della predittività di item tratti da prove di comprensione della certificazione. It per la fascia di competenza dell'autonomia. Trab. linguist. apl. , Campinas, v. 55, n. 1, p. 155-183, Apr. 2016.. Access on 20 Sept. 2018. http://dx.doi.org/10.1590/010318134950176211 .
	TIRLONI, Larissa Paula; RAMME, Valdilena. TANDEM, Autoavaliação e a autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras. Trab. linguist. apl. , Campinas, v. 54, n. 3, p. 457-482, Dec. 2015. Access on 20 Sept. 2018. http://dx.doi.org/10.1590/010318134802171941 .
	AUTONOMIA
LENGUAJE	ARCINIEGAS LAGOS, Esperanza. La escritura socialmente compartida en el aula universitaria: la autorregulación. Leng. , Cali, v. 44, n. 2, p. 197-226, Dec. 2016. Access on 20 Sept. 2018.
SITES	TESE / DISSERTAÇÃO / ARTIGO
PUC-SP	AGÊNCIA
	FONSECA, Lucilene Santos Silva. A agência na formação de uma professora de Língua Estrangeira Espanhola em contexto pré-serviço . 30/07/2015. 182 f. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP.
	GRACIANO, Marlene Ribeiro Da Silva. Leitura nas diferentes áreas do conhecimento: resignificando papéis na formação continuada de professores no Ensino Médio . 28/07/2015. 319 f. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem Instituição de

	Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP.
	LOPES, Rubens Fernando De Souza. A colaboração para o desenvolvimento do repertório linguístico em atividades de performance teatral e reflexão em aulas de inglês no ensino superior tecnológico. 08/02/2018. 227 f. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP.
	SALGUEIRO, Ligia Gomes. O ensino-aprendizado afeto-cognitivo de sujeitos bilíngues em uma atividade de Circle Time. 29/06/2018. 172 f. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP.
	SALVADOR, Francisca Nunes Da Mota. Da lousa ao palco: teatro como possibilidade de desenvolvimento de agência. 17/10/2014. 190 f. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP.
	AIRES, Daniela Santos. Em busca da essência do self: um espetáculo da vivência de estudos de professores no exterior sob a perspectiva da complexidade. 26/06/2014. 115 f. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos Da Linguagem Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP.
	GOMES, Maria Do Socorro Ferreira. A gestão pedagógica no horário coletivo e os desdobramentos na sala de aula. 27/01/2014. 199 f. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP.
	RIBEIRO, Amanda Fernandes. Orientações curriculares e material didático de ensino de língua portuguesa: concepções de linguagem e gênero em uma pesquisa documental. 08/08/2014. 110 f. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade

	Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP.
	SA, Cristiane Freire De. A ação de tutoria em ambientes virtuais de aprendizagem na Rede e-Tec Brasil: uma visão complexa. 27/07/2015. 199 f. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP.
	PROTAGONISMO
	SUGAYAMA, Arianne Mico. Múltiplas leituras: novas perspectivas teóricas e metodológicas para um letramento literário. 23/03/2017. 290 f. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP.
PUC-Rio	AGÊNCIA
	ALBUQUERQUE, Natalia Cucinello. Mulheres na fila de visita: a construção discursiva da inocência de parentes presos em narrativas vicárias. 03/05/2017. 165 f. Mestrado em Estudos da linguagem Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica Do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUC-Rio.
	COSTA, Milena Lepsch Da. “Eis você”: a astrologia como sistema de coerência na construção de pequenas e grandes narrativas. 27/04/2018. 130 f. Mestrado em Estudos da linguagem Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Da PUC-Rio.
	MARQUES, Debora. Engajamento narrativo e mitigação da culpa em interrogatórios policiais de uma Delegacia da Mulher. 26/03/2015. 189 f. Doutorado em Estudos da Linguagem Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Puc Rio.
	PINTO, Amanda Costa. A atribuição de responsabilidade nas explicações para a ocorrência de acidentes de trabalho. 01/03/2018. 89 f. Mestrado em Estudos da linguagem Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro, Rio de

	Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Da PUC-Rio.
	SILVA, Fellipe Fernandes Cavallero Da. Um recorte funcionalista da aspectualidade do Pretérito Perfeito Composto em Português do Brasil e sua relevância para o Português como Segunda Língua para Estrangeiros (PL2E) . 14/04/2016. 192 f. Doutorado em Estudos da linguagem Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Da PUC-Rio.
	AUTONOMIA
	BIMBI, Bruno Antônio. As regularidades do sistema e as do jogo: convergências e divergências entre Chomsky e Wittgenstein . 31/03/2016. 187 f. Doutorado em Estudos da linguagem Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUC-Rio.
	SOUZA, Elizabeth Varges De. Facework via e-mail: interação estratégica no ensino a distância . 27/02/2013. 162 f. Doutorado em Estudos da linguagem Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUC-Rio.
	PROTAGONISMO
	AMARAL, Renata Martins. “De lagarta a borboleta”: protagonismo de mulheres com câncer de mama em redes sociais . 27/04/2018. 241. f. Doutorado em Estudos da linguagem Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Puc-Rio.
	ESTILL, Daniel Argolo. De artesanato a indústria – a tradução globalizada autoria, texto de partida, tradutor e texto de chegada na era da informação . 19/09/2017. 130 f. Doutorado em Estudos da linguagem Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUC-Rio.
PUC-RS	AGÊNCIA
	DIAS, Stephane Rodrigues. Agency via dialogue: a pragmatic, dialogue-based approach of agentes . 22/01/2016. 216 f.

	Doutorado em Linguística e Letras Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUC-RS.
	SILVA, Aline Conceição Job Da. A personagem em videogames – avatar/persona: no limiar entre o sujeito, a identidade virtual e a ética derridiana. 16/03/2016. 246 f. Doutorado em Linguística e Letras Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUC-RS.
	AUTONOMIA
	CARDOSO, Betina Mariante. O arroz de palma, por que sou gorda, mamãe? e "quarenta dias". 01/12/2016. 146 f. Mestrado em Linguística e Letras Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUC-RS.
	CASTRO, Guilherme Azambuja. O cheiro triste das bergamotas. 07/01/2014. 54 f. Mestrado em Linguística e Letras Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUCRS.
	CIBOTARI, Teresa Beatriz Azambuja. A descolonização do "eu": sujeitos literários e representação da alteridade colonizadora. 16/12/2015. 57 f. Mestrado em Linguística e Letras Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUC-RS.
	SILVEIRA, Sineia Maia Teles. Múltiplas faces femininas da tessitura literária de Inês Sabino. 20/08/2014. 246 f. Doutorado em Linguística e Letras Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUC-RS.
	PROTAGONISMO
	FERRAO, Ana Carolina Schmidt. Desdobramentos da personagem prostituta: a guará subjetiva e o palimpsesto de estereótipos. 10/01/2018. 90 f. Mestrado em Linguística e Letras Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUC-RS.

UEL	AGÊNCIA
	CAMPOS, Alcione Goncalves. Fragmentos de Identidades em (Dis)Curso . 22/02/2013. 123 f. Mestrado em Estudos da Linguagem Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Londrina, Londrina Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Estadual de Londrina.
	DALMAS, Juliane. Da Passividade à Agência: Desenvolvimento de Professoras como Resultado de Empoderamento . 09/12/2016. 307 f. Doutorado em Estudos da Linguagem Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Londrina, Londrina Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Estadual de Londrina.
	KADRI, Michele Salles El. English language teachers' changing identities in a teaching practicum: PIBID and {Coteaching/Cogenerative Dialogue} as opportunities for professional learning . 21/03/2014. Doutorado em Estudos da Linguagem Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Londrina, Londrina Biblioteca Depositária: UEL.
	AUTONOMIA
	CHIMENTAO, Lilian Kemmer. Entre quatro binários: um estudo sobre desenvolvimento profissional docente . 04/03/2016. 357 f. Doutorado em Estudos da Linguagem Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Londrina, Londrina Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Estadual de Londrina.
UEFS	AUTONOMIA
	PEREIRA, Luciana De Araújo. Nas trilhas de uma comunidade Quilombola: tradição, oralidade, memória coletiva e identidade . 14/03/2014. 116 f. Mestrado em Estudos Linguísticos Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Feira De Santana, Feira de Santana Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Estadual de Feira de Santana.
UESB	AUTONOMIA
	SILVA, Nayra Marinho. A conquista da autonomia de JR por meio de suas apropriações linguísticas . 22/02/2016. 80 f. Mestrado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,

	Vitória da Conquista Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Professor Antônio de Moura Pereira (UESB).
UFC	AGÊNCIA
	COSTA, Rafael Rodrigues Da. A interface como prática discursiva em redes socio técnicas: um estudo no YouTube . 19/02/2016. 176 f. Doutorado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca de Ciências Humanas.
	AUTONOMIA
	JUNIOR, Joao Da Silva Araújo. Tecnologias digitais e autonomia: a aquisição de segunda língua sob a ótica da complexidade . 21/10/2013. 245 f. Doutorado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca de Ciências Humanas – UFC.
	PESSOA, Eder Gomes. Potencialidades dos objetos de aprendizagem em repositório digital para o ensino de língua inglesa . 27/08/2015. 95 f. Mestrado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Ciências Humanas.
	SERPA, Maria Teresa Sousa. Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa como Língua Estrangeira: análise de crenças no contexto público escolar . 16/06/2014. 260 f. Doutorado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Ciências Humanas – UFC.
UFES	PROTAGONISMO
	SILVA, Gerlylson Rubens Dos Santos. Manifestações avaliativas de engajamento no gênero relatório de pesquisa produzido por alunos do ensino médio . 18/03/2016. 151 f. Mestrado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca de Ciências Humanas.
UFES	AGÊNCIA
	CAVALCANTI, Camilla Reisler. Discurso Camuflado: uma análise crítica e multimodal do anúncio "Confissões de Camuflagem" . 30/06/2016. 219 F. Mestrado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade Federal do

	Espírito Santo, Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo.
	AUTONOMIA
	SILVEIRA, Nadia. Hibridizando o ensino de inglês na escola de aprendizes marinheiros do Espírito Santo. 09/02/2015. 203 f. Mestrado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória Biblioteca Depositária: Central Ufes.
UFF	AGÊNCIA
	MOREIRA, Maria Aparecida Oliveira. Um ambiente virtual de aprendizagem e a expansão do sistema de atividade ensinar e aprender inglês em uma escola pública. 12/03/2015. 275 f. Doutorado em Estudos de Linguagem Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Do Gragoatá.
	AUTONOMIA
	CYPRIANO, Ana Paula Tavares De Moraes Silva. Interação, autonomia e mediação tecnológica no ensino-aprendizagem de inglês como Língua Adicional. 30/06/2015. 290 f. Doutorado em Estudos de Linguagem Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá.
UFJF	AGÊNCIA
	OLIVEIRA, Daniel Augusto De. Temos que falar português: o protagonismo discente em uma sala de português para estrangeiros. 26/10/2015. 153 f. Mestrado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade Federal De Juiz De Fora, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: CSIBI/UFJF.
	PROTAGONISMO
	FONSECA, Carolina Alves. Frames e discurso discente - desvelando indicadores de sucesso em um projeto de dramaturgia. 11/03/2015. 215 f. Mestrado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: CSIBI/UFJF.
	OLIVEIRA, Daniel Augusto De. Temos que falar português: o protagonismo discente em uma sala de português para estrangeiros. 26/10/2015. 153 f. Mestrado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade Federal De

	Juiz de Fora, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: CSIBI.
	SIQUEIRA, Amanda Cristina Testa. A semântica de frames na análise do discurso discente- traçando o perfil do professor de português. 29/08/2013. 153 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: CSIBI/UFJF.
UFPB	AGÊNCIA
	AFONSO, Lilia Dos Anjos. A Área de Política Linguística nas Licenciaturas em Letras no Brasil. 06/03/2017. 109 f. Mestrado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa), João Pessoa Biblioteca Depositária: BC - UFPB.
	ANDRADE, Rafaela Cristina Oliveira De. Políticas linguísticas educacionais em Pernambuco: um estudo do eixo de análise linguística. 25/02/2016. 104 f. Mestrado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade Federal Da Paraíba/João Pessoa, João Pessoa Biblioteca Depositária: BC – UFPB.
UFPJP	OLIVEIRA, Flavia Sirino De. Letramento digital: a prática de leitura e de escrita mediada pelo blog João Pessoa - PB 2014. 23/07/2014. Mestrado Profissional em Linguística e Ensino Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, João Pessoa Biblioteca Depositária: UFPJP.
	SANTOS, Rubeny Ramalho. Práticas de Letramento na EJA: possibilidades de desenvolvimento da escrita letrada numa interface do oral com o escrito João Pessoa-PB 2014. 15/08/2014. Mestrado Profissional em Linguística e Ensino Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, João Pessoa Biblioteca Depositária: UFPJP.
	OLIVEIRA, Soraya De Souza De. O telefone celular como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem: produção textual do vídeo. 29/08/2014. Mestrado Profissional em Linguística e Ensino Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, João Pessoa Biblioteca Depositária: UFPJP.
	BRANDAO, Soraya Maria Barros de Almeida. Gestos e falas no gênero histórias infantis. 14/08/2015. 210 f. Doutorado em

	Linguística Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, João Pessoa Biblioteca Depositária: UFPJP.
UFSC	AGÊNCIA
	CHAGUA, Roxana Carolina Perca. l'Il Have Chicharrón of Chancho, Please": Políticas de Educação Intercultural e Ensino de Inglês em Cenas Etnográficas no Peru . 15/07/2015. 266 f. Mestrado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFSC.
	MONTEIRO, Marta De Faria E Cunha. Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no PARFOR/AM: um estudo à luz do letramento crítico (LC) . 16/05/2014. 224 f. Doutorado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFSC.
	AUTONOMIA
	LESNHAK, Simone. O sujeito na relação com o outro por meio da escrita: a apropriação de modos de dizer para inserção profissional na esfera jurídica . 22/08/2014. 378 f. Doutorado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFSC.
	MARIA, Maira De Sousa Emerick De. Um olhar para a formação continuada: o encontro de diferentes vozes no pró-letramento alfabetização e linguagem em Santa Catarina . 29/10/2015. 271 f. Mestrado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFSC.
	FERNANDES, Rita De Cassia. O sentido do diagnóstico de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade para a constituição do sujeito/aprendiz . 11/10/2013. 359 f. Doutorado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.
	PROTAGONISMO
	TOMAZONI, Eloara. O ato de escrever em encontros na escola . 30/05/2016. 389 f. Doutorado em Linguística Instituição de Ensino:

	Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.
	CAMPOS, Paula Isaias. O jornal escolar e a formação de alunos produtores de textos: análise de uma prática de letramento midiático em uma escola municipal de Florianópolis-SC. 18/06/2014. 141 f. Mestrado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFSC.
UFSCAR	AGÊNCIA
	ALENCAR, Elisa Borges De Alcantara. Formação Com Professores da Rede Pública no Tocantins: Cenas de Letramento Crítico. 23/06/2017. 270 f. Doutorado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9569
	OLIVEIRA, Fabricio Cesar De. Da saúde à qualidade de vida - por uma humanística Bakhtiniana. 06/03/2015. Doutorado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: UFSCAR.
	AUTONOMIA
UFU	OLIVEIRA, Talita Aparecida De. Experiências de Universitários Brasileiros em mobilidade acadêmica: reflexões sobre cursos e materiais didáticos em Língua Inglesa. 19/02/2016. 170 f. Mestrado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária UFSCar.
	AUTONOMIA
	OLIVEIRA, Nilza Maria De. Histórias de atendimentos a alunos com necessidades educacionais individuais. 28/07/2016. 152 f. Mestrado em Estudos Linguísticos Instituição de Ensino: Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia Biblioteca Depositária: SISBI - Universidade Federal de Uberlândia.
	PROTAGONISMO
	BENGEZEN, Viviane Cabral. As histórias de autoria que vivemos nas aulas de inglês do sexto ano na escola pública. 07/04/2017. 210 f. Doutorado em Estudos Linguísticos Instituição de Ensino: Universidade Federal de Uberlândia,

	Uberlândia Biblioteca Depositária: SISBI - Universidade Federal de Uberlândia.
UnB	AGÊNCIA
	FREITAS, Mara Cristina Santos. A representação do brasil nos discursos de posse dos presidentes pós-ditadura. 24/07/2014. 191 f. Mestrado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UnB – BCE.
	GUILHEM, Ana Paula Martins. Modi Operandi Da Mídia Brasileira: Construções Discursivas Da Representação Parlamentar. 18/07/2014. 129 f. Mestrado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UnB – BCE.
	ROCHA, Milena Fernandes Da. Análise discursiva crítica do movimento parlamentar pró-vida: vozes que criminalizam o aborto sentimental. 08/12/2015. 291 f. Mestrado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UnB.
	AUTONOMIA
	SILVA, Glauco Wright Da. Um Mergulho Autônomo: o impacto de um programa de mobilidade estudantil com imersão na aprendizagem de línguas estrangeiras. 09/12/2016. 168 f. Mestrado em Linguística Aplicada Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: BCE.
	SANTOS, Andreia Alves Dos. O jornal -boca de rua- espaço de possibilidades para pessoas em situação de rua: uma reflexão discursiva crítica. 22/07/2013. 110 f. Mestrado em Linguística Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UnB.
	VEIGA, Angela Silva da. A Representação Do Povo Brasileiro Em Discursos Parlamentares. 07/12/2015. 226 f. Mestrado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UnB.
	TRAJANO, Izabella da Silva Negrão. A Imagem Como Agente De Representação Social E Ideológica No Discurso Multimodal. 28/11/2013. 211 f. Doutorado em Linguística

	Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UnB.
	VIEIRA, Valeria Gomes Borges. Formação de identidade docente no contexto de ampliação do projeto Mulheres Inspiradoras sob a ótica da Análise de Discurso Crítica. 14/12/2017. 210 f. Mestrado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UnB – BCE.
	SILVA, Aline Fernandes Da. Manos a la obra: O uso do enfoque por tarefas para a promoção da motivação e da autonomia em um curso de Letras Espanhol. 07/08/2015. 105 f. Mestrado em Linguística Aplicada Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UnB.
	SILVEIRA, Rossini Fonseca. Crenças docentes: motivação e autonomia na aprendizagem de inglês como LE. 02/03/2015. 147 f. Mestrado em Linguística Aplicada Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: BCE.
	CUSTODIO, Vanessa Jardim Fagundes. Detalhe tão pequeno: A mitigação da deficiência auditiva por meio das estratégias, estilos de aprendizagem e autonomia. 05/08/2015. 170 f. Mestrado em Linguística Aplicada Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UnB.
	TEIXEIRA, Isabel Cristina De Araújo. Ciclos de transformação: Formação continuada de professores de LE por meio de trabalho com projetos. 03/03/2016. 170 f. Mestrado em Linguística Aplicada Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: BCE.
	LUZ, Alfredo Neto De Jesus. Ao som de identidades – a voz do aprendiz sobre sua(s) identidade(s) no contexto da sala de aula de Língua Inglesa. 17/04/2014. 193 f. Mestrado em Linguística Aplicada Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UnB.
	BARROZO, Fabio Henrique. Produzir para aprender: a importância das ferramentas digitais para a prática de ensino de Línguas

	Estrangeiras. 02/12/2016. 153 f. Mestrado em Linguística Aplicada Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: BCE.
	RIBEIRO, Lilian Vieira Da Rocha. Quem sabe faz a hora: estratégias de aprendizagem na formação em Letras-Espanhol a distância. 14/03/2014. 146 f. Mestrado em Linguística Aplicada Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: BCE.
	PEREIRA, Lauro Sergio Machado. O professor de línguas vai ao cinema: ressignificando a identidade profissional sob a perspectiva da formação crítico-reflexiva. 03/12/2014. 228 f. Mestrado em Linguística Aplicada Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UnB.
	SATO, Denise Tamae Borges. A construção da identidade de gênero na educação inclusiva: letramento e discurso. 10/12/2013. 397 f. Doutorado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UnB.
	PROTAGONISMO
	SANTOS, Gersiney Pablo. O jornal Aurora da Rua e o protagonismo na situação de rua: um estudo discursivo crítico. 21/02/2013. 203 f. Mestrado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UnB.
	GONZALEZ, Carolina Gonçalves. Identidade de gênero no espaço escolar: O empoderamento feminino através do discurso. 13/12/2013. 178 f. Mestrado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UnB.
	SUASSUNA, Jaqueline Coelho. Quando “o eu e o tu” falam do aborto das outras: uma análise dos discursos em audiências públicas interativas no Senado. 06/12/2016. 133 f. Mestrado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UnB – BCE.
	VAZ, Luana Gomes Cruz. A Situação De Rua E A Categoria Espaço: Análise De Discurso Crítica Em Textos Jornalísticos. 24/02/2017. 195

	f. Mestrado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade De Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNB – BCE.
UNEMAT	SILVA, Patrícia Aparecida Da. Legislação e acessibilidade: (des)dizeres da deficiência nas ruas de Cáceres-MT. 05/04/2016. 100 f. Mestrado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres Biblioteca Depositária: Biblioteca Regional da UNEMAT - Campus de Cáceres.
	BINDANDI, Welliton Martins. Tombamento do centro histórico de cáceres-MT: espaço de (re)significação e identificação do/para o morador. 04/04/2016. 124. f. Mestrado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres Biblioteca Depositária: Biblioteca Regional do Campus Universitário de Cáceres.
	ALBUQUERQUE, Veronica Silva De. Prova Brasil: espaço de avaliação e de legitimação de um perfil para o aluno leitor/escritor. 21/05/2015. 126 f. Mestrado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres Biblioteca Depositária: Programa de Mestrado em Linguística.
	PROTAGONISMO
	SILVA, Marli Aparecida Denning Da. Mulher e Presidenta: o discurso na história política Brasileira. 16/06/2015. 120 f. Mestrado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres Biblioteca Depositária: Programa de Mestrado em Linguística.
UNESP- Araraquara	AUTONOMIA
	TURCI, Raquel De Lima. O artigo definido e propostas de exercícios sob um viés predicativo e enunciativo: consciência gramatical, criatividade e autonomia. 04/05/2016. 154 f. Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa Instituição de Ensino: Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.
	NASSER, Silvia Maria Gomes Da Conceição. O leitor Machadiano das crônicas da gazeta de notícias. 18/09/2014. 165 f. Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa Instituição de Ensino: Universidade Est. Paulista Júlio de

	Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, campus de Araraquara.
	GRANDI, Lígia De. O uso do dicionário no ensino de língua espanhola: proposta de Guia teórico-metodológico para professores. 23/04/2014. 14 f. Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa Instituição de Ensino: Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara Biblioteca Depositária: Faculdade de Ciências e Letras-Campus de Araraquara.
	PROTAGONISMO
	GARRIDO, Bruno Sampaio. Linguagens sincréticas e construção da identidade na revista UNESP ciência: um estudo semiótico. 23/11/2015. 305 f. Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa Instituição de Ensino: Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.
UNESP-SJR	AGÊNCIA
	SANTOS, Fatima Aparecida Cezarim Dos. A agência humana do professor de inglês no desenvolvimento de saber global na perspectiva sócio-histórica e dialética. 22/05/2015. 245 f. Doutorado em Estudos Linguísticos Instituição de Ensino: Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/SJR. Preto, São José do Rio Preto Biblioteca Depositária: IBILCE/Campus de São José do Rio Preto.
	AUTONOMIA
	SOUZA, Micheli Gomes De. Teletandem e mal-entendidos na comunicação intercultural online em língua estrangeira. 17/08/2016. 174 f. Doutorado em Estudos Linguísticos Instituição de Ensino: Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/SJR. Preto, São José do Rio Preto Biblioteca Depositária: UNESP/Campus de São José do Rio Preto.
	RUIZ, Angélica Amaya. Conflitos no diálogo eu-outro em contexto de TANDEM Português e Espanhol. 23/03/2015. 153 f. Mestrado em Estudos Linguísticos Instituição de Ensino: Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/SJR. Preto, São José do Rio Preto Biblioteca Depositária: IBILCE/Campus de São José do Rio Preto.

	BONFIM, Mariana Volpi. A autonomia no contexto teletandem institucional integrado. 11/08/2014. 93 f. Mestrado em Estudos Linguísticos Instituição de Ensino: Universidade Est. Paulista Júlio De Mesquita Filho/SJR. Preto, São José do Rio Preto Biblioteca Depositária: IBILCE/Campus de São José do Rio Preto.
UNICAMP	AGÊNCIA
	ANUNCIACAO, Renata Franck Mendonca De. Somos mais que isso: Práticas de (Re)existência de Migrantes e Refugiados Frente à Desposseção e ao não Reconhecimento. 07/07/2017. 103 f. Mestrado em Linguística Aplicada Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: IEL.
	AZZARI, Eliane Fernandes. Discursos sobre a presença de tecnologia em aula de inglês na educação básica: abismos e pontes. 02/03/2017. 220 f. Doutorado em Linguística Aplicada Instituição de Ensino: Universidade Estadual De Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: IEL.
	MACHADO, Luciana Vasconcelos. Letramentos e Projetos Colaborativos no Ensino de Língua Inglesa do ProFIS. 19/08/2016 266 f. Mestrado em Linguística Aplicada Instituição de Ensino: Universidade Estadual De Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: IEL.
	GRANDE, Paula Baracat De. Formação continuada no local de trabalho do professor: possibilidades de agência e construção de sentidos para a docência. 19/02/2015. 263 f. Doutorado em Linguística Aplicada Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: IEL.
	ELIZI, Cesar Eduardo Duarte. Aptidão para língua estrangeira: a perspectiva do aluno universitário. 21/05/2015. 152 f. Doutorado em Linguística Aplicada Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: IEL.
	HIBARINO, Denise Akemi. Vivências da agência docente nas aulas de língua inglesa no contexto do Profis-UNICAMP. 17/08/2018. 160 f. Doutorado em Linguística Aplicada

	Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: IEL.
	SILVA, Flavia Danielle Sordi. Letramentos (en)formados por relações dialógicas na universidade: ressignificações e refrações com tecnologias digitais. 22/06/2016. 428 f. Doutorado em Linguística Aplicada Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: IEL.
	VALSECHI, Marília Curado. Afinal, o que é o estágio supervisionado? De labirinto a entrelugar: o estágio proposto pela Universidade na visão dos estagiários. 13/05/2016. 292 f. Doutorado em Linguística Aplicada Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: IEL.
	AUTONOMIA
	NOGUEIRA, Luciana. Discurso, Sujeito e Relações de Trabalho: a posição discursiva da Petrobras. 25/05/2015. 302 f. Doutorado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: IEL.
	PROTAGONISMO
	NIEDERAUER, Marcia Elenita Franca. Universidade e universitários indígenas na internet: inclusões e exclusões no âmbito da representação. 25/02/2013. 280 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: IEL.
UNIFRAN	AGÊNCIA
	ZAGO, Ana Marcia. Autoria e “originalidade” no design gráfico a partir da análise dos discursos do plágio na internet. 28/08/2013. 148 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: Universidade de Franca, Franca Biblioteca Depositária: Universidade de Franca.
UNISINOS	AUTONOMIA
	SCHNACK, Cristiane Maria. Formas de participar: responsabilidade (com)partilhada entre escola e família na fala-em-interação social em contexto doméstico-familiar. 14/01/2013. 208 f. Doutorado em Linguística Aplicada Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo Biblioteca

	Depositária: Biblioteca Centra Unisinos.
	PROTAGONISMO
	ROCHA, Luciana Catarina Pires Da. Um olhar enunciativo para interlocuções entre médico e paciente em consultas ambulatoriais pelo sistema único de saúde. 31/03/2014. 97 f. Mestrado em Linguística Aplicada Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Unisinos.
UNITAU	AUTONOMIA
	SILVA, Elaine Falsetti Da. Reflexões sobre o uso do sistema apostilado de ensino: o que dizem os professores de uma escola da rede particular. 20/12/2016. Mestrado em Linguística Aplicada Instituição de Ensino: Universidade de Taubaté, Taubaté Biblioteca Depositária: UNITAU.

APÊNCIE B: Questionários

DIGIT-M-ED – Ceará – Nome : Lucas Lima dos Santos

Aluno do 1º ano Professor () Gestor ()

DATA: 02/12/2014

E.E.M FRANCISCA MOREIRA DE SOUZA – Beberibe – Ceará

1 – O que o projeto Digit-M-Ed representou pra você no tocante a sua aprendizagem?

Além de nos proporcionar emocionantes momentos nos ajudou a relevar nossos pensamentos para o bem, levando-nos a ser bem mais consciente e inteligente no meio em que vivemos, nos ofereceu propostas de intervenção e oportunidades para um melhor desenvolvimento, além de nos mostrar o caminho certo a seguir e as coisas correta a fazermos.

2 – A viagem à São Paulo agregou conhecimento? Quais?

Sim, no social, bem a nos comportarmos bem melhor, a vida de outras pessoas em um estado em que não para de verdade, conhecermos melhor os pontos turísticos, históricos e monumentais, como é a vida longe e diferente do que somos acostumados.

3 – O que mais achou interessante no projeto Digit-M-Ed?

A forma em que ele foi tratado, a união do grupo, as oportunidades que “vinheram” ao longo de muito esforço, que enfim foram premiados com a realização do sonho e conseguimos provar que sonhar alto não é coisa de

outro mundo, e que sim que o esforço e dedicação é o que importa.
4 – O que mais lhe chamou atenção durante sua estada em São Paulo?
A maravilhosa recepção e acolhida por parte dos humildes receptores, mesmo com uma classe social bem diferente da nossa, são pessoas que tem o coração gigantesco, o dia a dia das pessoas, oportunidades propostas.
5- Quais suas impressões sobre o SIAC? O que você aprendeu? Como contribuiu para o evento?
Um simpósio super organizado, ofertando oportunidades, fortaleceu meu conhecimento, algumas teorias, como palestrar, a realizar projetos para mobilização, assim como todos que lá estão, sono peças importantes por ser aluno do ensino médio e em meio de tantos estudiosos avançados, apresentar e mostrar nossas qualidades.
6 - Sugira um tema para o Digit-M-Ed do próximo ano (2015)
Politica da educação a segurança.

DIGIT-M-ED – Ceará – Nome: Deiziele Silva dos Santos

Aluno do 1º ano Professor () Gestor ()

DATA: 02/12/2014

E.E.M FRANCISCA MOREIRA DE SOUZA – Beberibe - Ceará

1 – O que o projeto Digit-M-Ed representou pra você no tocante a sua aprendizagem?
Me enriqueceu bastante, em relação a aprendizagem como aluna e como cidadã.
2 – A viagem à São Paulo agregou conhecimento? Quais?
Sim, em relação a uma nova cultura, um outro modo de ver e conhecer o mundo.
3 – O que mais achou interessante no projeto Digit-M-Ed?
A persistência na mudança, e a simplificação de como eles tratam os assuntos relacionados, além da solidariedade de cada um deles.
4 – O que mais lhe chamou atenção durante sua estada em São Paulo?
A forma como fomos tratados, a total diferença do modo de vida deles, a solidariedade e simplicidade das pessoas do projeto e os lugares que nós visitamos.
5- Quais suas impressões sobre o SIAC? O que você aprendeu? Como contribuiu para o evento?
É um evento que quer apesar de tudo compartilhar conhecimento e transformar a sociedade em que vivemos. Aprendi que o que eu aprender devo compartilhar com as pessoas ao meu redor, sendo solidaria com as pessoas que “ vinherem’ nos visitar.
6 - Sugira um tema para o Digit-M-Ed do próximo ano (2015)

A escassez de Água

DIGIT-M-ED – Ceará – Nome: Maria Graziela Silva dos Santos

Aluno do 1º ano Professor () Gestor ()

DATA: 02/12/2014

E.E.M FRANCISCA MOREIRA DE SOUZA – Beberibe - Ceará

1 – O que o projeto Digit-M-Ed representou pra você no tocante a sua aprendizagem?

Mudou totalmente meu modo de pensar e com isso o agir, pois conheci o assunto em si.

2 – A viagem à São Paulo agregou conhecimento? Quais?
--

Sim, conhecemos novas culturas, pessoas diferentes e uma lição com isso.

3 – O que mais achou interessante no projeto Digit-M-Ed?

Nossa mudança em relação ao lixo, pensar, repensar antes de jogar qualquer coisa pois o que pode ser lixo pra nós é a fonte de sobrevivência para outros.

4 – O que mais lhe chamou atenção durante sua estada em São Paulo?

O modo que fomos tratados, todos humildes, solidários.

5- Quais suas impressões sobre o SIAC? O que você aprendeu? Como contribuiu para o evento?

Ótimas, muita coisa, pessoas diferentes, trabalhos, fui uma que apresentei o trabalho.

6 - Sugira um tema para o Digit-M-Ed do próximo ano (2015)

Escassez da Água.

DIGIT-M-ED – Ceará – Nome: Dhiovana Furtado da Silva

Aluno do 1º ano Professor () Gestor ()

DATA: 02/12/2014

E.E.M FRANCISCA MOREIRA DE SOUZA – Beberibe - Ceará

1 – O que o projeto Digit-M-Ed representou pra você no tocante a sua aprendizagem?

O mesmo fez com que o meu lado de cidadã se transformasse no bom sentido; todas mudanças no modo de ser e agir; nos conscientizou de fato que a nossa mente e o coração foram transformados, fazendo com nossas ações fossem mudadas, realmente esse projeto foi maravilhoso, nunca pensei ter esse pensamento que tenho hoje.

2 – A viagem à São Paulo agregou conhecimento? Quais?
--

Sim, o poder que tem a humanidade; a forma como os outros projetos também foram apresentados transmitindo conhecimento e nos podemos ter conhecimento de algumas teorias, e também o fato de muitas pessoas falarem outra língua, incentivou a aprender também. E o conhecimento dos pontos

turísticos.
3 – O que mais achou interessante no projeto Digit-M-Ed? O modo de ser das pessoas, humilde; e mais ainda a língua inglesa no vocabulário deles, portanto, isso me incentivou muito aprender uma nova língua.
4 – O que mais lhe chamou atenção durante sua estada em São Paulo? O cuidado que todos tiveram com a gente. O tratamento, todos gentis sorridentes; sem nunca terem nos visto; e também o fato de as pessoas agirem, todos os dias dormirem tarde acordam cedo.
5- Quais suas impressões sobre o SIAC? O que você aprendeu? Como contribuiu para o evento? Ótimas; diversas formas de apresentação de outros trabalhos; e eu também fui uma das que participei ativamente apresentando o trabalho.
6 - Sugira um tema para o Digit-M-Ed do próximo ano (2015) A “escassez da Água”.

DIGIT-M-ED – Ceará – Nome : Lucas de Oliveira Barbosa

Aluno do 2º ano Professor () Gestor ()

DATA: 02/12/2014

E.E.M FRANCISCA MOREIRA DE SOUZA – Beberibe - Ceará

1 – O que o projeto Digit-M-Ed representou pra você no tocante a sua aprendizagem? Bom, com o projeto podemos aprimorar mais conhecimento, vermos diferente cada ponto tanto positivo como negativo.
2 – A viagem à São Paulo agregou conhecimento? Quais? Sim, conhecimento cultural, o nível superior deles, a inteligência, o modo de pensar, falar.
3 – O que mais achou interessante no projeto Digit-M-Ed? A forma que nos proporcionou a mudança. A mudança positivamente.
4 – O que mais lhe chamou atenção durante sua estada em São Paulo? (A) (O comportamento) são pessoas maravilhosas, intelectuais e bem legais.

5- Quais suas impressões sobre o SIAC? O que você aprendeu? Como contribuiu para o evento? Ótimas, muitas experiências, de forma efetivas.
6 - Sugira um tema para o Digit-M-Ed do próximo ano (2015) Evitas os “stresse” hídricos.

DIGIT-M-ED – Ceará – Nome: Maria Fabiana Ferreira de Barros
Aluno do ano Professor (X) Gestor ()
DATA:
E.E.M FRANCISCA MOREIRA DE SOUZA – Beberibe – Ceará

1 – O que o projeto Digit-M-Ed representou pra você no tocante a sua aprendizagem? Representou mudanças positivas em relação a cidadania e um pouco mais de embasamento teórico.
2 – A viagem à São Paulo agregou conhecimento? Quais? Sim. Conhecer instituições, cultura e a presença da humildade em pessoas com nível superior intelectual.
3 – O que mais achou interessante no projeto Digit-M-Ed? A inserção das multimodalidades.
4 – O que mais lhe chamou atenção durante sua estada em São Paulo? A simplicidade e humildade das pessoas e apresentação de projetos educacionais.
5- Quais suas impressões sobre o SIAC? O que você aprendeu? Como contribuiu para o evento? Uma ação positiva de cidadania

Com troca de vivências e culturas

6 - Sugira um tema para o Digit-M-Ed do próximo ano (2015)

Água: consumo consciente

DIGIT-M-ED – Ceará – Nome : Ramyro Fonsêca da Silva

Aluno do 1º ano Professor () Gestor ()

DATA: 02/12/2014

E.E.M FRANCISCA MOREIRA DE SOUZA – Beberibe – Ceará

1 – O que o projeto Digit-M-Ed representou pra você no tocante a sua aprendizagem?

Para mim o projeto abriu as portas do conhecimento, e fez com que eu transformasse meu pensamento e minhas ações, fazendo com que mudasse as pessoas ao nosso redor.

2 – A viagem à São Paulo agregou conhecimento? Quais?

Sim, bastante pois trocamos ideias, vivências e opiniões.

3 – O que mais achou interessante no projeto Digit-M-Ed?

As formas de interagir, participar e a multimodalidade.

4 – O que mais lhe chamou atenção durante sua estada em São Paulo?

A acolhida das pessoas; que receberam nós com muito amor e humildade, os conhecimentos compartilhados.

5- Quais suas impressões sobre o SIAC? O que você aprendeu? Como contribuiu para o evento?

Um evento muito renomado, tive impressões de que contribui para todo que passam pelo evento. Informações e conhecimentos ótimos.

6 - Sugira um tema para o Digit-M-Ed do próximo ano (2015)

Água

DIGIT-M-ED – Ceará – Nome : Rose Souza de Lima

Aluno do 1º ano Professor () Gestor ()

DATA: 02/12/2014

E.E.M FRANCISCA MOREIRA DE SOUZA – Beberibe - Ceará

1 – O que o projeto Digit-M-Ed representou pra você no tocante a sua aprendizagem?

Representou muitas coisas positivas tanto pra mim quanto pra quem vive ao meu redor, pois tudo que eu aprendi com o projeto Digit-M-Ed estou repassando para os meus familiares e colegas. Mudou bastante a minha forma de agir diante do lixo, claro que para positivo.

2 – A viagem à São Paulo agregou conhecimento? Quais?

Sim. Conhecimento da cultura, a nível de aprendizado das pessoas presentes no projeto o modo deles de pensar e falar, isso agregou em uma lição de vida.

3 – O que mais achou interessante no projeto Digit-M-Ed?

A forma como a Professora Regina Passos nos acolheu e a inserção da multiculturalidade.

4 – O que mais lhe chamou atenção durante sua estada em São Paulo?

A simplicidade das pessoas, a humildade, o acolhimento que elas nos proporcionou isso foi o que mais me chamou atenção.

5- Quais suas impressões sobre o SIAC? O que você aprendeu? Como contribuiu para o evento?

Que eles são muito solidários e muito acolhedores. Aprendi que não basta ser rico isso não importa, o que importa é ser solidário.

6 - Sugira um tema para o Digit-M-Ed do próximo ano (2015)

Água, consumo consciente.

DIGIT-M-ED – Ceará – Nome: E.E.M FRANCISCA MOREIRA DE SOUZA
 Aluno do ano Professor () Gestor (X)
 DATA: 02/12/2014
 E.E.M FRANCISCA MOREIRA DE SOUZA – Beberibe - Ceará

1 – O que o projeto Digit-M-Ed representou pra você no tocante a sua aprendizagem?

O projeto apresentou novas práticas pedagógicas de execução de avaliação tornando o discente protagonista efetivo.
 O projeto também possibilitou novas leituras da sociedade e educação.

2 – A viagem à São Paulo agregou conhecimento? Quais?

A visita a espaços como o museu de L.P e a pinacoteca
 O reencontro com o ambiente acadêmico também foi marcante
 Por fim o debate teórico e a apresentação das experiências dos pesquisadores foi marcante.

3 – O que mais achou interessante no projeto Digit-M-Ed?

A quebra de hierarquia
 A construção do conhecimento e suas etapas
 A metodologia usada.

4 – O que mais lhe chamou atenção durante sua estada em São Paulo?

O dialogo entre os participantes do evento
 A hospitalidade
 O comportamento dos Alunos

5- Quais suas impressões sobre o SIAC? O que você aprendeu? Como contribuiu para o evento?

A dinâmica do SIAC é cativante, o envolvimento de pesquisadores e estudantes ocorre literalmente sem obstáculos.
 Hoje percebo que muitas experiências vivenciadas em nossa escola podem estar nos próximos SIAC
 Rever praticas na coordenação escolar

6 - Sugira um tema para o Digit-M-Ed do próximo ano (2015)

Evasão escolar X Trabalho infantil

DIGIT-M-ED – Ceará – Nome: Emerson Silva dos Santos

Aluno do 2º ano Professor () Gestor ()

DATA: 02/12/2014

E.E.M FRANCISCA MOREIRA DE SOUZA – Beberibe - Ceará

1 – O que o projeto Digit-M-Ed representou pra você no tocante a sua aprendizagem?

O projeto, Digit-M-Ed, mudou minha forma de pensar, sobre o lixo, já que o projeto era voltado para o lixo, mudou a forma de tratar o lixo ver o que é necessário do consumo no dia a dia e etc.

2 – A viagem à São Paulo agregou conhecimento? Quais?

Sim, pois conheci outra cultura acompanhei o dia a dia deles, e na casa que eu fiquei, aprendi muitas coisas legais, como a solidariedade e a humildade da pessoa que nos acolheu. Enquanto estávamos lá.

3 – O que mais achou interessante no projeto Digit-M-Ed?

A humildade das pessoas que sobrevivem do lixo.

4 – O que mais lhe chamou atenção durante sua estada em São Paulo?

A forma com que as pessoas de lá nos acolheram, de como a vida deles é acelerada. E como eles são educados.

5- Quais suas impressões sobre o SIAC? O que você aprendeu? Como contribuiu para o evento?

Que foi um projeto muito legal e que mexeu muito comigo, as varias maneiras de cuidar do lixo, mudando minhas atitudes.

6 - Sugira um tema para o Digit-M-Ed do próximo ano (2015)

Água